

# Überlegungen zur individuellen Förderung digital

## Aktuelle Bedarfe der Weiterbildung

JOCHEN SAUER

### 1. Einführung

1981 trug der erste Band einer erfolgreichen Fachdidaktikreihe<sup>1</sup> den Titel „Der Tageslichtprojektor“ und versprach als solcher eine Zeitenwende der technischen Entwicklung in den altsprachlichen Klassenzimmern einzuläuten: Klassenaufschriebe konnten nun leicht archiviert und später erneut präsentiert werden, Ergebnisse von Gruppenarbeiten ließen sich für alle sichtbar machen, auf Folie gezogene Arbeitsblätter konnten ab sofort gemeinsam bearbeitet oder verglichen werden. Heute, vierzig Jahre später, verschwinden die letzten Geräte aus den Schulen. Stand am Anfang das Gerät als solches im Vordergrund, um das herum eine neue Methodik Gestalt annahm und dessen kostenintensive Anschaffung durch die neuen Möglichkeiten begründet wurde, so war es einige Jahre später zum selbstverständlichen Inventar geworden, auf das je nach didaktischer Entscheidung der Lehrperson effizient zugegriffen werden konnte.

Im Bereich der digitalen Medien gelangt diese zweite Phase, in der die Lehrkräfte je nach Situation und Intention die passende digitale Anwendung auswählen, ohne durch äußere Rahmenbedingungen ein-stark geschränkt zu sein oder sich lange einarbeiten zu müssen, wohl ganz allmählich in Sicht, wie Ergebnisse unserer Befragung nahelegen (s.u.). Der Begriff ‚Digitalisierung‘ indessen ist in seiner Intention noch auf jene erste Phase gerichtet, in der die grundständige Erschließung der technischen Möglichkeiten im Vordergrund steht. Auch eine der zentralen Modellierungen, nämlich das SAMR-Modell von Puentedura

<sup>1</sup> Es handelt sich um die von Friedrich Maier herausgegebene Reihe AUXILIA, die bis 2009 in 62 Bänden erschienen ist.

(2006),<sup>2</sup> ist letztlich diesem Paradigma verpflichtet, da in ihm digitale Medien durch ihr Verhältnis zu analogen bewertet werden und dieses Verhältnis in verschiedenen Stufen (Substitution, Augmentation, Modifikation oder Transformation) beschrieben wird.

Für den Großteil der heutigen Schüler\*innen ist die Perspektive eine andere: Als *Digital Natives* nutzen sie ihre internetfähigen Geräte, um zu lesen, Musik zu hören, zu telefonieren, Nachrichten zu schreiben, in sozialen Medien sichtbar zu werden, zu spielen oder Videos anzuschauen, kurzum: Ein Großteil ihres Lebens findet im virtuellen Raum statt. Verfügt in einer Klasse jede/r Schüler\*in über ein internetfähiges Gerät, so liegt die Rechtfertigungslast schnell auf der anderen Seite: Warum sollten die Schüler\*innen jeden Tag ein schweres Lehrbuch mit in die Schule tragen, wenn dieses auch digital auf dem eigenen Tablet verfügbar ist? Oder warum sollten sie ein Übersetzungsheft besitzen, wenn sie auch auf ihrem Tablet einen Text eintippen können? Hier liegt der schulische Bildungsauftrag je nach Situation auch einmal in einer Entschleunigung und ‚Ent-Digitalisierung‘, insbesondere in den didaktischen Situationen, in denen ‚analoge‘ Medien vorteilhaft sind: Wer etwa Notizen aufschreibt, anstatt sie abzutippen, lernt diese oft nachhaltiger.<sup>3</sup> Doch kann man mit einem Schreibprogramm die Einrückmethode besser umsetzen oder man kann, verwendet man ein Etherpad, mit seinen Mitschüler\*innen ortsunabhängig kollaborativ arbeiten. Beim Lesen kann je nach Praktik und Ziel das eine oder andere vorteilhaft sein.<sup>4</sup> Ein Abwägen des jeweils in der Situation und in Hinblick auf die Lernziele Gebotenen ist nötig. Auch wenn der heuristische Wert des SAMR-Modell unstrittig ist: Es wägt die Vorteile nur in die eine Richtung, nämlich in die der digitalen Medien ab: Die Vorzüge der nicht-digitalen Möglichkeiten bleiben ungenannt, ebenso wie die Lernziele und -praktiken, die allein digital (ohne Entsprechung im Analogen) möglich sind.

Zudem muss der Blick stärker auf die tatsächliche didaktische Ausgestaltung des entsprechenden Lernmaterials und auf seinen Ort im

<sup>2</sup> Vgl. zur Bewertung des Modell auch Drescher (2021), 6f.

<sup>3</sup> Mueller/Oppenheimer (2014), jüngst aber in der Diskussion, vgl. Urry (2021).

<sup>4</sup> Vgl. die Stavanger-Erklärung (<https://ereadcost.eu/stavanger-declaration>).

Lernprozess gerichtet werden. Eine Vokabelapp mag zwar interaktiv-kompetitives Vokabellernen ermöglichen, solange die Vokabeln aber ohne grammatische Merkmale und Lernhilfen gelernt werden, mag u.U. die Vokabelliste des verwendeten Lehrbuchs mit eben diesen Merkmalen für viele Lernende die bessere Option sein. Außerdem gibt es Schüler\*innen, die sich die Vokabeln visuell durch ihren Ort auf der Buchseite einprägen; ein Wörternetz (oder sogar eine traditionelle Vokabelliste) auf Papier kann zudem mit Zeichnungen, Anmerkungen, Unterstreichungen und vielen anderen Lernhilfen gemäß den individuellen Lerngewohnheiten des Lernenden ausgestaltet werden. Ein Vokabellernprogramm heutiger Prägung leistet dies in der Regel nicht, hat dafür aber andere Vorteile.<sup>5</sup> Für die Lehrkraft bedarf es insofern eines *in utramque partem disserere*, um die Schüler\*innen in die Lage zu versetzen, unter den jeweiligen (analogen und digitalen) Lernangeboten das den situativen Gesichtspunkten für sie passende auszuwählen bzw. um den eigenen Unterricht entsprechend zu konzipieren.

Kohärente Lernführung und methodische Variation im Kleinen, eine schlüssige didaktische Analyse und eine stimmige Grundstruktur des Unterrichts im Großen spielen bei diesen Entscheidungen eine zentrale Rolle und immer weniger die technische Verfügbarkeit oder fehlendes Bedienungswissen. Die Entscheidung für das jeweilige didaktische Setting und die Lernform kann sich so stärker an Leitzielen wie beispielsweise individueller Förderung, Umgang mit Heterogenität oder Wissenschaftspropädeutik (z.B. über kollaboratives Arbeiten) orientieren.

## 2. Stand der Digitalisierung in den alten Sprachen

Möchte man aktuelle Bedarfe der Weiterbildung abschätzen, gilt es in einem ersten Schritt, den Stand der Digitalisierung in den alten Sprachen zu erfassen. Zu diesem Zweck führte der Fachbereich Latein der Universität Bielefeld jeweils kurz vor den Sommerferien 2020 und 2021 eine Befragung unter Lehrer\*innen der alten Sprachen durch, an

<sup>5</sup> Vgl. Weidmann 2021.

der sich 83 (2020) bzw. 61 (2021) Personen beteiligten. Im Zentrum standen Fragen des Unterrichtens unter Pandemiebedingungen, der digitalen Ausstattung und des Einsatzes digitaler Anwendungen. In der Umfrage von 2021 stellten wir auch Fragen zum Grammatikunterricht.<sup>6</sup>

Wir eruierten zunächst, welche digitalen Tools durch Lehrer\*innen der alten Sprachen verwendet werden. Es zeigte sich, dass die Anwendungen, die durch ihre Bild-Ton-Material-Kombination den Unterricht einigermaßen gut simulieren konnten (Videokonferenzen, Lernvideos), spätestens seit Januar 2021 von jeweils 70% (Videos) bis

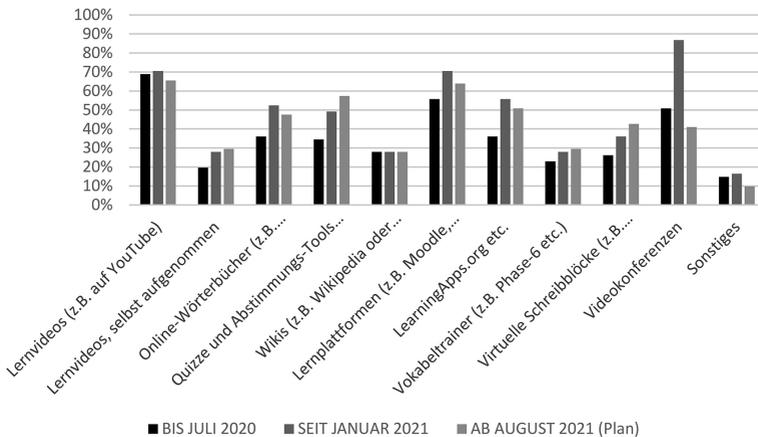


Abbildung 1: Verwendung von digitalen Elementen im Unterricht (Juni/Juli 2021, n=61, OWL)<sup>7</sup>

90% (ViKos) der Lehrer\*innen genutzt wurden, während die Anwendungen, die besonders auf Individualisierung (Quizze, Learningapps) zielten, deutlich niedriger (40% bis 60%) lagen. Die Tools schließlich, die kollaboratives Arbeiten ermöglichten (virtuelle Schreibblöcke etc.),

<sup>6</sup> Die erste Umfrage ist bereits veröffentlicht (Sauer 2020), die zweite Umfrage erscheint vorauss. 2022 im Forum Classicum. Die Teilnehmer\*innen unterrichteten vorwiegend in NRW; zur Frage der Repräsentativität der Studie ebd., 8.

<sup>7</sup> Die Kategorien des Fragebogens folgten einer Itemstruktur, die zu großen Teilen von einem Team aus Forscher\*innen der neuen Sprachen erstellt wurde (L. König, J. Reinhardt, P. Schildhauer und A.-K. Uhlig, Universität Bielefeld).

lagen sogar im Bereich der 30%-Marke: Offenbar liegt im Bereich des individualisierten Übens und des kollaborativen Arbeitens das größte noch unerschlossene Potential für den altsprachlichen Unterricht.<sup>8</sup>

## 2.1 Differenzierung und Individualisierung

Ein bemerkenswertes Ergebnis unserer Umfrage war, dass, obgleich das Unterrichten während der Pandemie von zahlreichen Problemen geprägt war, die Befragten nach ihrem eigenen Urteil während des Lehrens auf Distanz im Schnitt ähnlich gut differenzieren und individualisieren konnten wie im Unterricht vor der Krise. Insgesamt gaben

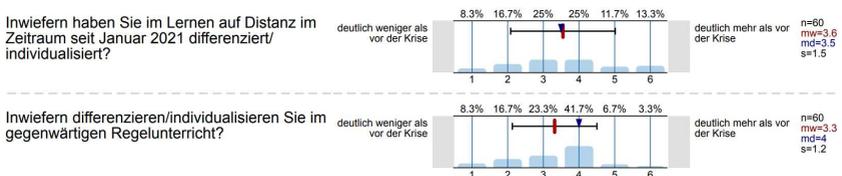


Abbildung 2: Differenzierung/Individualisierung im Unterricht während der Corona-Krise

13,3 % der Lehrkräfte sogar an, „deutlich mehr als vor der Krise“ (Skalenspunkt 6) differenziert bzw. individualisiert zu haben (gegenüber 3,3% im wieder einsetzenden Regelunterricht unter Corona-Bedingungen). Dieser Befund öffnet den Blick dafür, dass viele der eingesetzten Tools einen besseren Zugriff auf Lernprodukte (z.B. auf hochgeladene Hausaufgaben) und auf Lernprozesse (z.B. mittels einer digitalen Pinnwand oder über kollaboratives Arbeiten auf einem Etherpad) gewähren.<sup>9</sup> Der Leistungsstand der Schüler\*innen lässt sich einfacher diagnostizieren, zudem gewährleistet jede Lernplattform passgenaue Formen des Feedbacks. Allein die Möglichkeit, Hausaufgaben individuell

<sup>8</sup> Eine Forsa-Umfrage unter Lehrenden aller Fächer und Schulformen im Dez. 2020 kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Lernvideos nutzten 62%, Learning-Apps u.ä. 58%, kooperative Lernformen 20% (Robert Bosch Stiftung 2020, 21).

<sup>9</sup> Natürlich wurde auch, wenn die technische Ausstattung ungenügend war, die Kommunikation mit den Schüler\*innen bisweilen per E-Mail gewährleistet (vgl. Sauer 2020, 10), und die Hausaufgaben wurden individuell korrigiert.

korrigieren zu können, ohne diese aufwendig einsammeln zu müssen, weil sie durch die Schüler\*innen auf eine Lernplattform hochgeladen wurden, und sie zeitnah zurückzugeben, dürfte zu einer besseren Differenzierung und Individualisierung beigetragen haben. So wundert es nicht, dass unter den digitalen Anwendungen, die die Lehrer\*innen auch nach der Corona-Krise weiterhin im Unterricht einsetzen wollen, am häufigsten die (technisch recht simple) Down- und Upload-Funktion auf Lernplattformen genannt wurde: Von Seiten der Lehrkraft können so zeitnah Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt werden, von den Schüler\*innen Hausaufgaben zur (zumindest partiellen) Durchsicht abgegeben werden. Nur mit einigem Abstand wurden Lernvideos und Learning Apps genannt.

## 2.2 Lernplattformen und Learning Apps

In unserer Umfrage haben wir auch nach Aspekten der Verwendung von Lernplattformen und von verschiedenen digitalen Tools gefragt. Hinsichtlich der Lernplattformen ergaben sich folgende Befunde:

- Der Anteil der Lehrer\*innen, die an ihrer Schule mit einer Lernplattform arbeiten, hat sich von ca. 30 % vor der Corona-Krise auf ca. 70 % im Sommer 2020 erhöht und blieb während des folgenden Corona-Jahres einigermaßen konstant (Befragung 2020: 73,5%, vgl. Sauer 2020, 10; Befragung 2021: 70,5%; Abweichung zwischen 2020 und 2021 im Rahmen zufälliger Fehler).
- Aber: Die übrigen knapp 30% der Lehrer\*innen planen laut eigenen Angaben (Sommer 2021) nicht, in naher Zukunft eine Lernplattform in ihrem Unterricht zu verwenden. Ob dies an mangelnder Verfügbarkeit, fehlender Erfahrung oder grundsätzlicher Überzeugung liegt – oder einfach Resultat der Freude ist, wieder in Präsenz unterrichten zu können, bleibt offen.
- Lehrer\*innen, die angaben, an ihrer Schule gebe es ein medienpädagogisches Konzept (2020: 32%; 2021: 45%), nutzen weitaus häufiger Lernplattformen als ihre Kolleg\*innen an Schulen, die über keines verfügen.

- Die Verwendung von Lernplattformen korreliert mit der Verwendung anderer digitaler Tools. Es könnte somit sein, dass der Nutzung von Lernplattformen eine Schrittmacherfunktion für die effektive Erschließung weiterer digitaler Anwendungen zukommt, zumal mit der Einführung einer Lernplattform in der Regel eine für die Schüler\*innen vorteilhafte Vereinheitlichung und Bündelung der digitalen Ressourcen einhergeht.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde liegt es nahe, systematisch daran zu arbeiten, dass die Verwendung von Lernplattformen mittelfristig zum Standard wird. Dennoch muss jede gegenwärtige Didaktik digitalen Unterrichtens und jede Fortbildungsmaßnahme den Umstand berücksichtigen, dass momentan nur etwa zwei von drei Lehrkräften eine Lernplattform nutzen und dass nicht erkennbar ist, dass sich dieser Ist-Stand in naher Zukunft ändern wird.<sup>10</sup> Insofern stützen sich die Beiträge auch dieses Bandes auf solche digitalen Ressourcen, für die eine Lernplattform nicht zwingend erforderlich ist.

Bisher konnten sich in NRW drei Lernplattformen etablieren, nämlich Moodle (Logineo), iServ und Teams.<sup>11</sup>

### 2.3 Lernaudios vor Lernvideos!

Auch Lernvideos und Lernaudios tragen in hohem Maße zur Individualisierung bei, weil diese orts- und zeitunabhängig eingesetzt werden

<sup>10</sup> Aus der Befragung 2020 ging hervor, dass sich die Lehrer\*innen für das Schuljahr 2020/21 kaum neue Apps oder Anwendungen neu erschließen wollten. Möglicherweise hatte jede/r Kollege/in bereits ‚sein‘ Repertoire an digitalen Anwendungen gefunden. Hinzu kommt sicherlich das große Bedürfnis, sich wieder in Präsenz zu sehen und lange vermisste (analoge) Unterrichtsformen neu zu etablieren. Zu vermuten ist daher, dass die weitere Digitalisierung in den Schulen gegenwärtig eine (vorläufige) Pause einlegt. Diese Pause gibt Gelegenheit, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, um auf dieser Basis neue Bedarfe der Weiterbildung zu eruieren.

<sup>11</sup> Von den 83 Befragten (Juni 2020) setzten 25% iServ, 20% Teams und 15 % Moodle ein (ebd., 10).

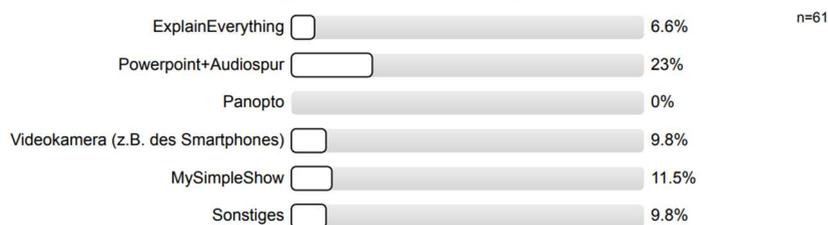
können. Berücksichtigt man die Pausen- und die Springfunktion sowie die Geschwindigkeitseinstellung, so können Lernvideos und -audios auch im Lerntempo variabel eingestellt werden können. Sicherlich dürfte die Mehrheit der Schüler\*innen bereits heute eigenständig nach einem geeigneten Lernvideo im Internet suchen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Die meisten Schüler\*innen werden nach einiger Zeit den für ihn/sie passenden Kanal gefunden haben. Hier gilt es für die Lehrkraft, ggf. unterstützend auf besondere Angebote aufmerksam zu machen und für Qualitätskriterien zu sensibilisieren.

Eine Besonderheit stellen die selbst produzierten Lernvideos der Lehrer\*innen dar. Als wir die Umfrage 2020 in Hinblick auf die Lernvideos auswerteten, waren wir erstaunt über den Umstand, dass etwa ein Drittel der Befragten (Stichprobe 2020: 34,9%) Lernvideos bereits selbst erstellte. Keine andere digitale Anwendung (abgesehen von Video-Konferenzen) wies ähnlich große Steigerungsraten im Vergleich von vor und nach der Krise auf: Vor der Krise hatten lediglich 7 % der Lehrer\*innen eigene Videos erstellt. Auffällig war hier ein starkes Altersgefälle. In der Altersgruppe bis 49 Jahre produzierten 40 % eigene Videos, in der Gruppe über 49 Jahre dagegen nur 21 %, doch gaben in dieser Altersgruppe erstaunliche 48% an, zumindest in der Zukunft Lernvideos produzieren zu wollen: Die älteren Kolleg\*innen möchten offenbar den jüngeren Lehrkräfte in diesem Bereich gleichkommen. Hier läge ein erhebliches Potential für Fortbildungen.

Fertige Lernvideos verwendeten weit über 70 % der Lehrkräfte in ihrem Unterricht, offenbar überwiegend zur Grammatikeinführung, wie unsere Follow-Up-Umfrage von 2021 nahelegt. Und sicher ist davon auszugehen, dass bei denjenigen Kolleg\*innen, die keine Videos einsetzen, zumindest ihre Schüler\*innen in Eigenregie Lernvideos im Internet recherchieren und diese ansehen. Lernvideos sind so oder so aus der Erarbeitung neuer Grammatik nicht mehr wegzudenken. Dies veranlasste uns, in der Umfrage von 2021 weitere Fragen zu Videos zu stellen. Dabei stießen wir auf eine Überraschung, als wir nach der Bedeutung von *Lernaudios* fragten, denn wir hatten nicht vermutet, dass dieser medialen Form eine so wesentliche Bedeutung zukäme.

Bei näherer Betrachtung ist dieser Befund aber gar nicht so erstaunlich: Lernaudios sind schnell zu produzieren, sie sind speicherplatzschonend und passgenau individualisierbar. Während die meist aufwendige Produktion eines Lernvideos sich vor allem dann lohnt, wenn es mehrfach eingesetzt wird, es dann jedoch die Passgenauigkeit auf die jeweilige Lerngruppe einbüßt, kann das zügig aufgesprochene Lernaudio, das nur einmal verwendet wird, dem Anspruch der Passung auf die spezifische Unterrichtssituation und die Lerngruppe gerecht werden.

Ich erstelle Lernvideos mit ... (Mehrfachantworten möglich)



In welchen Lernbereichen setzen Sie Videos ein? (Mehrfachantworten möglich)

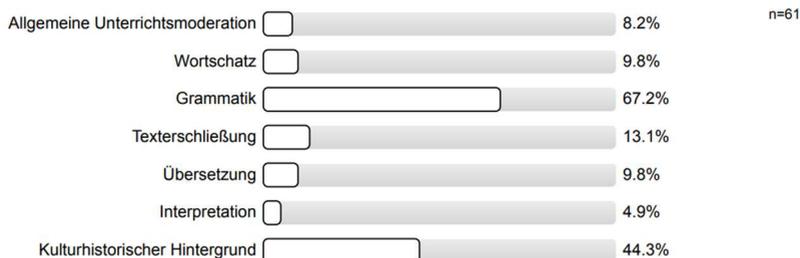


Abbildung 3: Herstellung und Einsatz von Lernvideos

Obwohl Lernvideos in aller Munde sind, produzieren Lehrende der alten Sprachen offenbar eher die didaktisch effizienteren Lernaudios als die aufwendigen Lernvideos. Und unter den selbst erstellten Lernvideos waren in 23% der Fälle auch Präsentationen mit integrierter Tonspur (s.u.), de facto also ebenfalls Lernaudios, wie die Abbildung 3 zeigt. Konsequenterweise betrachtet Juliane Scharfenberg in diesem Band

nicht primär die Didaktik von Lernvideos, sondern vielmehr von Lern-audios und ihren methodischen Einsatz.

## 2.4 Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Tafeln (Etherpads) und Pinnwänden (Padlets)

Erstaunt waren wir, dass die typischen Werkzeuge kollaborativen Arbeitens nur recht spärlich genutzt wurden (vgl. S. 138). Eine präzise Betrachtung der Potentiale etwa von Etherpads bieten Doepner et al. (2020), 26f. Außerdem empfiehlt es sich, den Beitrag von Jan Bernhardt (2021) hinzuzuziehen, der den Einsatz von Etherpads im Unterricht gut beschreibt. Da gerade auch im Wissenschaftsbetrieb Formen kollaborativen Arbeitens mittlerweile zum Standard geworden sind, stellt die organisierte Arbeit mit Etherpads letztlich auch ein Element von Wissenschaftspropädeutik dar. Zudem dürfte das kollaborative Arbeiten die Motivation der Schüler\*innen gerade im Distanzunterricht stark erhöht haben. Hier läge wohl ein erhebliches Potential für Fortbildungen.

# 3. Ansätze zur individuellen Förderung im Grammatikunterricht

## 3.1 Probleme im Bereich der deutschen Grammatik

In unserer Erhebung vom Sommer 2021 fragten wir nach den zentralen Herausforderungen für den lateinischen Grammatikunterricht. Allem voran (in elf von 23 Antworten) wurden fehlende Kenntnisse im Deutschen allgemein oder in der deutschen Grammatik beklagt, gefolgt von fünf Nennungen zu dem Komplex ‚Lerndisziplin, Ausdauer und Konzentration‘. (Alle weiteren Antworten liegen unter drei Nennungen.)

Zur Sicherung der Kenntnisse in der deutschen Grammatik bietet es sich an, vor Beginn einer Grammatikeinheit eine digitale Vorübung auf der Lernplattform vorzuhalten, welche die Schüler\*innen vorbereitend bearbeiten, um so den Unterricht zu entlasten. Ein sehr gutes und anschauliches Beispiel hierfür bietet der Online-Kurs des Seminars für

Klassische Philologie an der Ruhr-Universität Bochum zur Vorbereitung auf das Latinum („Latein für Geisteswissenschaftler“ im Projekt InStudies), der frei zugänglich ist. Hier wird insbesondere mit der Testfunktion von Moodle gearbeitet.<sup>12</sup> Die Erstellung von Online-Übungen dieser Art ist nicht unaufwendig; sind sie aber einmal erstellt, können sie stets ohne großen Aufwand wieder neu eingesetzt werden.

### 3.2 Inklusionssensible Grammatikeinführung

Für LRS- und ASS-Schüler\*innen werden in der einschlägigen Literatur folgende Hinweise zum lateinischen Grammatikunterricht gegeben:

Zu LRS (Friedrich 2017, 47):

„Für LRS-Schüler ist eine klar strukturierte, analytische und systematische Erklärung neuer Grammatik günstiger. Die deduktive Grammatikeinführung (Hervorh. JS) bzw. Mischformen sind der rein induktiven in der Regel vorzuziehen, um LRS-geplagte Schüler nicht zu überlasten, auch wenn für andere Schüler das induktiv-erkundende Verfahren nachhaltiger und motivierender sein mag.“

Und zu ASS (Jesper 2016, 28):

„Adrian erhält von Beginn des Lehrgangs an eine Übersicht über das gesamte Spektrum der lateinischen Grammatik – entweder in Form einer kleinen Tabelle ... oder einer ausführlichen Systemgrammatik. Vielleicht genügt auch das (allerdings nicht systematische) Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs. Hilfreich ist es, Adrian in einer vorausgehenden Stunde das neue grammatische Phänomen anzukündigen.“

Zur Einlösung des Anspruchs, sowohl den LRS- und den ASS-Schüler\*innen (und darüberhinaus der gesamten Klasse) gerecht zu werden, können digitale Lernformate und Tools einen Beitrag leisten. Ein gut ausgewähltes (oder selbst erstelltes) Lernvideo oder -audio, das den Stoff deduktiv einführt, kann sich für LRS-Schüler\*innen anbieten, während die Lehrperson das Grammatik-Thema induktiv mit der Klasse

<sup>12</sup> Latein für Geisteswissenschaftler (InStudies): <https://moodle.ruhr-uni-bochum.de/course/view.php?id=1225> (abgerufen am 31.07.2021).

erarbeitet.<sup>13</sup> Den ASS-Schüler\*innen können spezielle Online-Materialien, mit denen sie das grammatische Phänomen bereits vor der Stunde vorbereiten, beispielsweise in Form von Übersichten oder Systematisierungen, zur Verfügung gestellt werden. Kurze Übungsaufgaben dienen flankierend der Verständnissicherung. Dem nicht unwesentlichen Aufwand, geeignetes Material herzustellen, steht ein hoher Nutzen gegenüber, zumal die Materialien erneut (und auch von Kolleg\*innen im Austausch) verwendet werden können. Gerade Lernplattformen können einmal erstelltes differenzierendes Material nachhalten und je nach Bedarf ohne großen Aufwand umstrukturieren. Wie neue Grammatik für eine Klasse mithilfe digitaler Tools eingeführt werden kann, demonstrieren Wiebke Czaplinsky und Ann-Kathrin Giebe in diesem Band beispielhaft am AcI.

### 3.3 Individualisiertes Festigen des Grammatikstoffs

Ein besonderes Potential digitalen Lernens liegt in den verbesserten Feedback-Möglichkeiten: Zum einen kann die Lehrperson schneller und zielgerichteter Feedback geben (etwa über das Abgabe-Tool), zum anderen können selbstkorrigierende (geschlossene) Aufgabentools den Schüler\*innen sofort ein Ergebnis rückmelden: Bei einer Befragung unter Studierenden, die mit E-Learning-Aufgaben übten, zeigten sich als Vorteile, dass das Lernen angstfrei sowie raum- und zeitunabhängig (und nach Schwierigkeitsgrad und Zugang differenziert) erfolgen konnte.<sup>14</sup> Zahlreiche Aufgabentools ermöglichen fehlerspezifisches Feedback.<sup>15</sup> Neben den Aufgabentools fördern viele andere digitale Tools individuelle Selbstlernprozesse.<sup>16</sup> Zudem ist Kommunikation mittels der Chat- oder Foren-Funktion in digitalen Welten zeit- und ortsunabhängig durchführbar, so dass Hilfe und Feedback zeitnah gegeben werden können.

<sup>13</sup> Zügig erstellbar sind Videos, in denen eine Präsentation mit einer Audiospur verwendet wird. Vgl. den Beitrag von J. Scharfenberg (in diesem Band).

<sup>14</sup> Vgl. Ramos Lopes 2018.

<sup>15</sup> Lütke/Sauer 2018.

<sup>16</sup> Vgl. dazu Doepner/Keip/Kurczyk 2020.

### 3.4 Fortbildungen zur digitalen individuellen Förderung

Die Erstellung digitaler Materialien bedarf eines gewissen Zeitaufwands. Zudem kann eine Änderung der Lernplattform (etwa infolge eines Schulwechsels) viel Arbeit Makulatur werden lassen. Insofern sind gute Vorüberlegungen wichtig. Oft hilft kollegiale Zusammenarbeit. Fortbildungen sollten nicht (allein) auf die Einarbeitung in spezielle Tools gerichtet sein, sondern auf das Erreichen eines ‚Großziels‘, wie etwa das digitale Einführen neuer Grammatik oder die Festigung des eingeführten Stoffs. Es gilt dabei, Lehrende zu befähigen, je nach Intention und Ermessen auf die passenden analogen oder digitalen Werkzeuge zuzugreifen zu können.

Damit eine Fortbildung nicht ins Ungewisse zielt, gilt es, zunächst den Ist-Stand zu erfassen und die besonderen Bedarfe der Schule zu erheben, um bei der Fortbildung passgenau diese Bedarfe zu bedienen. Die Schulen verwenden unterschiedliche Lernplattformen, es gibt eine verschieden große Verpflichtung für die Lehrenden, diese Lernplattform zu nutzen, sie haben ein jeweils eigenes Konzept und ihre eigene Hard- und Software-Infrastruktur und -Administration. Bisweilen sind die Schüler\*innen vollständig mit Geräten ausgestattet, bisweilen wird das persönliche Smartphone oder Tablett verpflichtend im Unterricht eingesetzt, bisweilen verwenden die Schüler\*innen auch gar kein digitales Endgerät. Dabei gilt es, diejenigen Bereiche digitalen Arbeitens, die vielen Kolleg\*innen noch unbekannt sind (insbesondere das individuelle Üben und das kollaborative Arbeiten) besonders in den Fokus zu stellen.

Flankierend sollte stets der verbindliche Einsatz von Lernplattformen vorangetrieben werden: Sie scheinen die Nachhaltigkeitsgaranten des digitalen Lernens zu sein. Von den Lernplattformen lassen sich die bisher erfolgreich verwendeten Apps verlinken, ebenso die von Schüler\*innen wie Lehrer\*innen sehr gerne herangezogenen (oft selbst erstellten) Lernvideos und -audios. Gerade sie ermöglichen es in besonderem Maße, dass die Schüler\*innen Unverstandenes aufholen oder Vergessenes wiederholen können.

## Literatur

- Bernhardt, Jan (2021). Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Tools im Griechischunterricht. Praxisansätze am Beispiel des Etherpads und weiterer Tools. In: AU 64.5, 32–38.
- Doepner, Thomas; Keip, Marina; Kurczyk, Stephanie (2020). Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht, Berlin.
- Drescher, Dan (2021). Digitales Arbeiten im altsprachlichen Unterricht. In: AU 64.5, 2–13.
- Friedrich, Anne (2017). LRS und Lateinunterricht. Pegasus-Onlinezeitschrift 17, 14–75. DOI: 10.11588/pegas.2017.0.47635 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Jesper, Ulf (2016). Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Kronshagen: IQSH. [www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/inklusion/Inklusiver-Lateinunterricht.pdf](http://www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/inklusion/Inklusiver-Lateinunterricht.pdf) (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Lütke, Diana; Sauer, Jochen (2018). Fehlerspezifisches Feedback zielgenau formulieren. Potentiale der Feedback-Funktion in E-Learning-Übungen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fremdsprachen. HLZ 1 (2), 228–245. DOI: 10.4119/hlz-2417 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014). The Pen is Mightier than the Keyboard. Advantages of Longhand over Laptop Note Taking. In: Psychological Science 25.6, 1159–1168. DOI: 10.1177/0956797614524581 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Puentedura, Ruben R. (2006). Transformation, Technology and Education. [www.hippassus.com/resources/tte](http://www.hippassus.com/resources/tte) (Abrufdatum: 31.08.2021).
- Ramos Lopes (2018). Die Potentiale eines medienintegrativen Lehr-Lern-Konzeptes für die Entwicklung lateinischer Sprachkompetenz. Eine Evaluation von E-Learning-Übungen zur Syntaxlehre an der Universität Bielefeld. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld.
- Robert Bosch Stiftung (2021). Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Stuttgart.
- Sauer, Jochen (2020). Lateinunterricht in Corona-Zeiten. Eine Befragung der Lehrer\*innen der Alten Sprachen zum Abschluss des Schuljahres 2019/20. In: LGNRW 1/2, 8–12. DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-5047> (Abrufdatum: 31.11.2021).
- Urry, Heather L. et al. (2021). Don't Ditch the Laptop just yet. A Replication of Mueller and Oppenheimer's (2014) Study 1 Plus Mini Meta-Analyses Across Similar Studies. In: Psychological Science 32.3, 326–339. DOI: 10.1177/0956797620965541 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Weidmann, Dirk (2021). Individualisierung mit neuen Medien. Möglichkeiten zur nachhaltigen Wortschatzarbeit im Rahmen der Spracherwerbsphase. In: AU 64.5, 14–19.
- Internetressource:  
 Vorkurs – Latein für Geisteswissenschaftler (InStudies – OpenRUB): <https://open.ruhr-uni-bochum.de/lernangebot/vorkurs-latein-fuer-geisteswissenschaftler> (abgerufen am 31.08.2021).