



Lehrer_innenprofessionalisierung für sprachliche Förderung mit digitalen Medien in heterogenen Lerngruppen

Ein Seminarkonzept an der Universität zu Köln

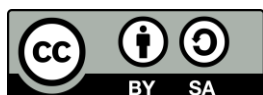
Diana Gebele^{1,*} & Magdalena Kaleta^{1,*}

¹ Universität zu Köln

* Kontakt: Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II,
Classen-Kappellmann-Str. 24, 50931 Köln
diana.gebele@uni-koeln.de; magdalena.kaleta@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Sprachliche sowie mediale Kompetenzen stellen in modernen Gesellschaften notwendige Voraussetzungen für Wissensaneignung und Partizipation am sozialen Leben dar. Inklusionsorientierte Bildungssysteme von Einwanderungsländern wie der Bundesrepublik Deutschland stehen aktuell vor der Aufgabe, ihren Schüler_innen sprachliche und digitale Kompetenzen zu vermitteln, die diese Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzen, an schulischen Bildungsprozessen erfolgreich teilzunehmen, aber auch autonomes Lernen eigenverantwortlich zu organisieren. In diesem Beitrag möchten wir ein Seminarkonzept vorstellen, das ein Team aus Sprach- und Mediendidaktiker_innen der Universität zu Köln entwickelte und umsetzte, um die o.g. Herausforderungen zu adressieren. Die vorgestellte Lehrveranstaltung war an die Durchführung einer Ferienschule für neu zugewanderte Schüler_innen gebunden und setzte die für die aktuellen Bachelor- und Masterstudiengänge als zentral geltende Theorie-Praxis-Kopplung konsequent um. Im Rahmen des Seminars erhielten Lehramtsstudierende die Möglichkeit, Schüler_innen mit heterogenen Voraussetzungen sprachlich und medial zu fördern und somit ihr zuvor erworbenes theoretisches Wissen in der Praxis zu erproben und es anschließend zu reflektieren.

Schlagwörter: sprachliche Bildung, Inklusion, digitale Medien, Theorie-Praxis-Kopplung, Lehrer_innenprofessionalisierung



1 Einleitung

Die Relevanz von sprachlichen und digitalen Kompetenzen kann in wissensbasierten und sich dynamisch entwickelnden Gesellschaften kaum überschätzt werden. Die Gestaltung einer sinnvollen Kombination der Förderung von sprachlichen und digitalen Kompetenzen erscheint den Autor_innen dieses Beitrags aufgrund der Aktualität des Gegenstands erstrebenswert. Der Nutzung digitaler Medien im Unterricht wird besonderes Potenzial zugeschrieben. Digitale Medien ermöglichen die Präsentation von Unterrichtsinhalten mittels diverser Darstellungsformen, die in substituierender oder ergänzender Weise genutzt werden können. Dies kann für Schüler_innen mit heterogenen Voraussetzungen den Zugang zu Lerninhalten erleichtern. Zudem können in digitalen Lernsettings sowohl individuell angepasste als auch kooperative Aufgaben im unterrichtlichen Rahmen und außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden (vgl. Gebele, Kaleta, Peschel & Wagener, 2018).

In diesem Beitrag möchten wir ein Theorie und Praxis verknüpfendes Seminarskonzept vorstellen, in dessen Rahmen Studierende des Faches Deutsch sich intensiv mit dem sprachdidaktisch motivierten Einsatz von digitalen Medien in heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen, indem sie zunächst zu den Grundlagen sprachlicher Förderung sowie zur Nutzung von Sprachlern-Apps geschult wurden und daraufhin ihr neu erworbenes Wissen im Kleingruppenunterricht mit zugewanderten Schüler_innen im Rahmen einer Ferienschule einsetzten. Die sprachliche Förderung von Schüler_innen und die anschließende Reflexion zu Unterrichtsprozessen erfolgten in Studierendenteams. Um die digitalen Sprachlernarrangements inklusionssensibel zu gestalten, entwickelten die angehenden Lehrkräfte sowohl individuell angepasste Unterstützungsangebote als auch kooperative Aufgabenformate. Darüber hinaus nutzten sie die Multimodalität der mobilen Endgeräte, um vielfältige Lernzugänge für Schüler_innen mit verschiedenen Lernausgangslagen zu eröffnen und um eine integrierte Vermittlung der Kompetenzen *Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* anzubieten. Die Studierenden lernten zudem, den Einsatz von digitalen Medien kritisch zu reflektieren.

In diesem Artikel werden zunächst die theoretischen Grundlagen, die Inhalte sowie die methodische Durchführung des Seminars erläutert. Es folgt eine Darstellung ausgewählter Aspekte aus der Seminarevaluation. Der Aufsatz endet mit einem Fazit, in dem die Möglichkeiten für die Übertragung des Seminars auf andere Standorte sowie Ideen für dessen Optimierung diskutiert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Dem Beitrag liegt ein weites Verständnis des Inklusionsbegriffs zugrunde. Demnach wird Inklusion nicht nur als ein schulischer, sondern auch als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden, der die optimale Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Merkmalen wie Behinderung, Begabung, Herkunft, Gender, Kultur, Religion etc., zum Ziel hat (vgl. Werning & Arndt, 2016, S. 22). Im Rahmen des vorgestellten Seminars lernten Studierende, Schüler_innen mit heterogenen Voraussetzungen zu unterrichten und dabei sowohl ihrer Verschiedenheit Rechnung zu tragen als auch kooperative Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Als grundlegender theoretischer Rahmen für die Organisation von inklusiven Lernprozessen diente die Theorie *gemeinsamer Lernsituationen*, die Wocken (1998, S. 40) als Alternative und Synthese zu den Theoremen der *Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand* und der *inneren Differenzierung durch eine entwicklungsniveau- und biografiebezogene Individualisierung* (Feuser, 2010, 1982) entwickelte. Mit dem Ziel, im schulischen Kontext „die Dialektik menschlicher Gleichheit und Verschiedenheit in einer

dynamischen Balance von integrierenden und differenzierenden Lernsituationen“ (Wocken, 1998, S. 40) abzubilden, unterscheidet Wocken (1998, S. 40ff.) zwischen koexistenten, kommunikativen, subsidiären und kooperativen Lernsituationen. In *koexistenten Lernsituationen* dominieren auf der inhaltlichen Ebene individuelle Handlungspläne der einzelnen Beteiligten, „während die sozialen Austauschprozesse (Beziehungsaspekt) eher Beiwerk sind“ (Wocken, 1998, S. 41). In *kommunikativen Lernsituationen* steht die spontane, pädagogisch nicht durchgeplante Interaktion im Vordergrund (vgl. Wocken, 1998, S. 43ff.). In *subsidiären Lernsituationen* leisten Schüler_innen einander Hilfe, indem sie entweder beiläufig handeln, ohne die eigenen Ziele und Aufgaben zu vernachlässigen (*unterstützende Lernsituationen*), oder bei solchen Unterstützungshandlungen die eigenen Interessen hinten anstellen (*prosoziale Situationen*) (vgl. Wocken, 1998, S. 45ff.). In *kooperativen Lernsituationen* komplementärer Art arbeiten Schüler_innen zusammen, weil sie ihre individuell verfolgten Ziele nicht alleine verwirklichen können und auf die Unterstützung der anderen angewiesen sind (vgl. Wocken, 1998, S. 48ff.). Dagegen verfolgen die Beteiligten in *solidarischen kooperativen Situationen* die gleichen Ziele, ihre „Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt.“ (Wocken, 1998, S. 49f.) Für das vorgestellte Seminarkonzept ist die Kombination von gemeinsamen und individuellen Lernformen, aber auch von verschiedenen Lernzugängen konstitutiv. Dies betrifft nicht nur die sprachliche Förderung der Schüler_innen in der Ferienschule, auch für die Studierenden war eine Varianz unterschiedlicher Lernkontexte und -formen zentral: Kombiniert wurden die theoretische Ausbildung mit der Praxis und anschließender Reflexion, das Lernen fand an verschiedenen Orten (Universität und Schule) statt, diverse Medien wurden genutzt; zudem wurden die Studierenden von Dozent_innen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen betreut. Die Studierenden wechselten während des Seminars ihre Rolle: Während sie in der Vorbereitungsphase in von den Dozent_innen konzipierten Lernsituationen vor allem unterrichtet waren, führten sie im zweiten Teil des Seminars (Ferienschule) eigenständigen Unterricht durch und schlüpften somit in die Rolle der Unterrichtenden. Auch wenn sie im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit von den Dozent_innen beraten wurden, agierten sie weitgehend selbständig und wurden von den Schüler_innen als vollwertige Lehrkräfte wahrgenommen, so das Konzept der Ferienschule.

Die aus den USA stammende Idee von *Summer Schools* (vgl. Stanat, Baumert & Müller, 2008) findet seit ca. einem Jahrzehnt auch in der Bundesrepublik eine gewisse Verbreitung, indem hierzulande vermehrt Ferienschulen für Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache durchgeführt und anschließend in der Fachcommunity diskutiert wurden (vgl. Ballis & Spinner, 2008). Diese Ferienschulen werden vor allem organisiert, um den in Ferienzeiten bei Schüler_innen häufig eintretenden Rückschritten in der Zweitsprache Deutsch entgegenzuwirken. Solche Rückschritte werden in der Zweitspracherwerbsforschung häufig als Charakteristikum von sogenannten *Interlanguages* oder *Lerner_innensprachen* interpretiert, da diese als instabil gelten. Dabei bezeichnen *Lerner_innensprachen* oder *Interlanguages* (vgl. u.a. Ahrenholz, 2010b, S. 8; 2010c, S. 73, Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44) dynamische Sprachsysteme bzw. Zwischenstufen, die Lernende auf dem Weg zum zielsprachlichen Sprachsystem ausbilden. Die *Lerner_innensprachen*, so die Grundannahme der *Interlanguagehypothese* (Selinker, 1972), tragen sowohl Merkmale der Ausgangssprachen als auch der Zielsprache der Lernenden und sind hochgradig individuell (vgl. dazu Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44). Gleichzeitig konnten für bestimmte Teilbereiche der Grammatik überindividuelle Merkmale dieser sich verändernden *Lerner_innensprachen* beobachtet werden. Für diese grammatikalischen Bereiche geht man von einer festen chronologischen Phasenabfolge der Entwicklung aus, von sogenannten *Erwerbssequenzen* (Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Diehl, Christen & Leuenberger, 2000; Griebhaber, 2010), in denen typischerweise und unabhängig von den Erstsprachen der Lerner_innen die betroffenen sprachlichen Phänomene des Deutschen erworben werden:

Tabelle 1: Erwerbssequenzen (Diehl, Christen & Leuenberger, 2000, S. 364)

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase (<i>Infinitive; Personalpronomen nur als chunks</i>)	I Hauptsatz (<i>Subjekt-Verb</i>)	
II Regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	I Ein-Kasus-System (<i>nur N-Formen</i>)
III Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung (<i>Verbalklammer</i>)	II Ein-Kasus-System (<i>beliebig verteilte N-, A-, D-Formen</i>)
IV Auxiliar + Partizip 	IV Nebensatz V Inversion (<i>X-Verb-Subjekt</i>)	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (<i>N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen</i>)
V Präteritum 	<i>Erwerb der Satzmodelle I-V abgeschlossen</i>	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (<i>N-Formen + A-Formen + D-Formen</i>)
VI übrige Formen		

Geht man also von der Existenz von individuellen Lerner_innensprachen und von grammatikalischen *Erwerbssequenzen* (Diehl et al., 2000) aus, die sich dynamisch und über Kompetenzstufen fortentwickeln, so ist die Hinführung zur *Zone der proximalen Entwicklung* (Vygotsky, 1964, 1978) in der sprachlichen Förderung die logische didaktische Konsequenz.

In diesem Zusammenhang findet im aktuellen sprachdidaktischen Diskurs der von Gibbons (2009, 2002) geprägte, konstruktivistisch begründete *Scaffolding*-Ansatz besondere Berücksichtigung. Die zentrale These des Ansatzes besteht darin, dass durch die als *Scaffolding* bezeichnete Unterstützungsform

“[...] learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‘gap’ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled.” (Gibbons, 2009, S. 15)

Dabei geht es nicht darum, die eigene Sprache den Schüler_innen gegenüber prinzipiell zu vereinfachen. Vielmehr sollten die schulelevanten bildungssprachlichen Kompetenzen das sprachliche Lernziel bleiben.¹ Allerdings sollen Lehrende auf dem Weg dahin sprachliche Hürden erkennen und ihren Schüler_innen Hilfestellungen geben, um diese dazu zu befähigen, sprachlich das auszudrücken, was sie alleine noch nicht bewältigen können. Für Sprachanfänger_innen eignet sich hierfür beispielsweise auch *chunk*-Lernen (vgl. u.a. Aguado, 2016). Dabei werden standardisierte sprachliche Formulierungen erlernt, z.B. einzelne Satzglieder oder ganze Sätze. Sie werden von den Lernenden häufig zunächst als unanalysierte feste Einheiten erlernt, deren grammatikalische Informationen sich erst später erschließen. Die *chunks* ermöglichen es somit auch Sprachanfänger_innen, komplexere Äußerungen zu verwenden. Die Zielsprache wird auf diese Weise nicht vereinfacht, und *chunks* können als sprachliche Gerüste eingesetzt werden.

Diese hier dargestellten theoretischen Grundlagen flossen in die im Rahmen des Ferienschulseminars vermittelten Inhalte und Methoden ein, sodass in den folgenden Kapiteln auf die hier genannten Begriffe und Konzepte verwiesen wird.

3 Zielsetzungen des Seminars

Von dem Ferienschulseminar sollten sowohl die Studierenden als auch die an der Ferienschule teilnehmenden Schüler_innen profitieren. Die Studierenden lernten, einerseits den individuellen Bedürfnissen der Lerner_innen gerecht zu werden und andererseits das gemeinsame Lernen in einer heterogenen Lerngruppe zu gestalten. Im Einzelnen standen die Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik sowie die Auswahl von Inhalten und Methoden, Adaption und Nutzung von Unterrichtsmaterialien für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache auf den Niveaus A1 und A2 (elementare Sprachverwendung) des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat, 2001) im Fokus. Darüber hinaus zielte das Seminar darauf ab, dass die Studierenden ihre Kompetenzen im Umgang mit mobilen Endgeräten erweitern und sich damit auseinandersetzen, wie digitale Medien didaktisch sinnvoll im Bereich sprachlicher Bildung eingesetzt werden können. Die Professionalisierung für die Zusammenarbeit in Teams gehörte ebenfalls zu den Zielsetzungen der Lehrveranstaltung.

In Bezug auf die an der Ferienschule teilnehmenden Schüler_innen war ein weiteres Ziel die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen, die sie sowohl im Alltag als auch in der Schule benötigen. Die Teilnahme an der Ferienschule sollte nach Möglichkeit zur Beschleunigung ihres Übergangs aus der sogenannten Vorbereitungsklasse in die Regelklasse beitragen. Einer der inhaltlichen Schwerpunkte der Ferienschule bestand in der Auseinandersetzung mit dem neuen Wohnort der Schüler_innen. So lernten die Jugendlichen, sich in ihrer neuen Umgebung besser zu orientieren, indem sie u.a. diverse Orte in der neuen Stadt näher kennen- und diese zu beschreiben lernten. Im Mittelpunkt stand darüber hinaus die Entwicklung der Medienkompetenz der Schüler_innen. Konkret sollten sie dazu befähigt werden, diverse Apps zur Unterstützung ihrer Sprachlernprozesse lernstrategisch verwenden zu können.

¹ Die Forderung nach der expliziten Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen findet sich auch in den Konzepten der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011) und des sprachsensiblen Unterrichts (Ahrenholz, 2010a; Leisen, 2011; Thürmann & Vollmer, 2013) wieder.

4 Curriculare Einbindung und Aufbau des Seminars

Curricular eingebunden war das Seminar (2 SWS) im Aufbaumodul Fachdidaktik im Rahmen der Bachelorstudiengänge Deutsch für das Lehramt Sonderpädagogik, Grundschule- und Haupt-, Real- und Gesamtschule. Teilgenommen haben an der Veranstaltung 20 Studierende, die sich im Durchschnitt im 3. bis 5. Semester ihres Studiums befanden. Das Seminar wurde durch ein multiprofessionelles Team aus Deutsch- und Mediendidaktiker_innen durchgeführt und bestand aus folgenden Phasen bzw. Bausteinen:

Phase I: Vorbereitungsseminar an der Universität im Sommersemester 2018

Baustein Ia. Grundlagen der sprachlichen Förderung von Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache im Kontext der Inklusion (durchgeführt von Dozentinnen aus der Fachdidaktik Deutsch)

Baustein Ib. Nutzung digitaler Medien im Sprachunterricht mit heterogenen Lerngruppen (durchgeführt von einem Medienpädagogen in Zusammenarbeit mit den Dozentinnen aus der Fachdidaktik Deutsch)

Phase II: Zweiwöchige Ferienschule für zugewanderte Jugendliche (Semesterferien bzw. schulische Sommerferien)

Im Rahmen der Ferienschule förderten die Studierenden Schüler_innen in der Sprache Deutsch und wurden dabei von dem o.g. universitären Dozent_innenteam aus der Deutsch- und Mediendidaktik unterstützt. Die Teilnahme an der Ferienschule konnte als Berufsfeldpraktikum anerkannt werden. Darüber hinaus wurde die Tätigkeit als Sprachförderkraft mit einem Honorar vergütet. Im Anschluss an die Ferienschule wurde diese evaluiert. Darüber hinaus überlegten die Studierenden und Dozent_innen in gemeinsamen Reflexionsgesprächen, was man bei der nächsten Ferienschule besser machen könnte.

Tabelle 2: Seminarablauf (eigene Darstellung)

Phase I:		Phase II:
Vorbereitung der Ferienschule an der Universität		Durchführung der Ferienschule
Baustein Ia	Baustein Ib	Beratung von Studierenden durch Dozent_innen vor Ort, Reflexion

5 Inhalte und Methoden

5.1 Phase I (Baustein Ia): Grundlagen der sprachlichen Förderung von Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache im Kontext der Inklusion

Da die Studierenden noch über keine eigene Unterrichtserfahrung mit der Zielgruppe neu zugewanderter Schüler_innen verfügten, lernten sie in diesem Seminarteil zunächst zweitspracherwerbstheoretische Grundlagen kennen, die es ihnen ermöglichen sollten, die Erwerbsprozesse der Schüler_innen zu verstehen und auf diese Weise die ihnen bevorstehenden Herausforderungen besser einzuschätzen. Hierfür wurden zunächst zentrale theoretische Annahmen zum Zweitspracherwerb (wie die *Kontrastivhypothese* (Lado, 1969), *Identitätshypothese* (Dulay & Burt, 1974), *Interlanguagehypothese* (Selinker, 1972) und *Processabilityhypothese* (Pienemann, 1998)) sowie die Erkenntnisse zu den grammatikalischen *Erwerbssequenzen* (Diehl et al. 2000; Clahsen et al., 1983) in der

Zweitsprache Deutsch besprochen. Basierend darauf wurden aktuelle, im Rahmen der Ferienschule ökonomisch durchführbare Diagnoseverfahren wie beispielsweise die *Profilanalyse* nach Griefhaber (2005) vorgestellt und geübt, um die sprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen zu Beginn der Ferienschule einschätzen zu können. Komplementär dazu wurde die Relevanz des Wissens über sprachbiographische Merkmale von Schüler_innen in heterogenen Lerngruppen, wie beispielsweise Schulerfahrungen einschließlich eventueller Beschulungsunterbrechungen, Art und Dauer des Deutscherwerbs sowie weitere Sprachlernerfahrungen und Sprachkompetenzen, thematisiert. Daraufhin befassten sich die Studierenden mit der Frage, wie sie auf diese Heterogenität bei der Gestaltung ihres Förderunterrichts eingehen können. Zu diesem Zweck erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Theorie der *gemeinsamen Lernsituationen* nach Wocken (1998).

Darüber hinaus lernten die Studierenden, wie sie eigene Unterrichtseinheiten und -aufgaben entwickeln. Im Rahmen von Seminareinheiten zu den in den Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) definierten Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts *Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ging es insbesondere um Übungstypologien, die speziell im Unterricht Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verwendet werden. Im Fokus stand zudem die Entwicklung der Fähigkeit zur Auswahl von Unterrichtsinhalten, die sich in ihrer Progression an den Erkenntnissen zu Erwerbsprozessen und kommunikativen Bedürfnissen der Schüler_innen bzw. an der *Zone ihrer proximalen Entwicklung* (Vygotsky, 1978, 1964) orientierten. Methodisch wurden die Studierenden auf die Planung eines abwechslungsreichen Unterrichts hin geschult, der vielfältige Zugänge für eine heterogene Schülerschaft bietet und den reflektierten Einsatz *gemeinsamer Lernsituationen* (Wocken, 1998) ermöglicht.

Anschließend wurden im Seminar aktuelle Lehrmaterialien für den Deutschunterricht mit zugewanderten Schüler_innen gesichtet. Im Sekundarstufensegment befanden sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Ferienschule vor allem Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache auf dem Markt, die sich zwar in ihrer sprachlichen Progression für den Ferienschulkontext eignen könnten, jedoch thematisch nicht auf die aktuelle Lebenswelt in Deutschland lebender Jugendlicher ausgerichtet waren. Auch auf die heterogenen sprachlichen Lernausgangslagen gehen Lehrwerke, die für standardisierte Unterrichtskontexte im Ausland gedacht sind, kaum ein. Aus diesem Grund lernten die Studierenden, vorhandene Materialien anzupassen oder eigene Materialien zu erstellen. Dabei wurde insbesondere auf den unmittelbaren lebensweltlichen Bezug geachtet, indem die neue Lebensumgebung der Schüler_innen, die Stadt Köln bzw. der Stadtteil Kalk, als thematische Rahmung fungierten.

5.2 Phase I (Baustein Ib): Nutzung digitaler Medien im Sprachunterricht mit heterogenen Lerngruppen

Im Rahmen dieses Seminarbausteins, der von den Dozent_innen aus der Sprach- und Mediendidaktik gemeinsam geleitet wurde, lernten die Studierenden Sprachlernarrangements mit Hilfe digitaler Medien bzw. diverser Applikationen (Apps)² zu gestalten. Diese Arrangements orientierten sich an den im Seminarbaustein Ia besprochenen Grundsätzen. Als Vorbereitung auf ihre Tätigkeit in der Ferienschule bearbeiteten Studierende konkrete Arbeitsaufträge (siehe Tab. 3), in denen für bestimmte Lernziele und Kompetenzbereiche Apps bereits vorausgewählt wurden. Sie sollten Aufgaben unterschiedlicher Komplexität bzw. Bausteine für solche Aufgaben entwerfen, um in der Ferienschule in der Lage zu sein, Schüler_innen mit heterogenen Lernausgangslagen passende Aufgabenstellungen anbieten zu können. Die von den Studierenden bereits in der Vorbereitungsphase auf die Ferienschule entwickelten Aufgaben sollten progressiv so

² Im Anhang befindet sich ein tabellarischer Überblick über die verwendeten Apps mit Informationen zu Betriebssystem und Anschaffungskosten.

angeordnet sein, dass offene und halboffene Aufgaben auf geschlossene Aufgaben folgen und Komplexitätsgradsteigerungen erst erfolgen, wenn die herausfordernden Aufgaben in der *zone of proximal development* (Vygotsky, 1978, 1964) angesiedelt sind. Dabei wurde diskutiert, welche Apps eher für kooperative und welche für individuelle Aufgaben genutzt werden können. So eignet sich beispielsweise die App *Bitsboard* besonders zur Gestaltung von individuell angepassten Aufgaben (z.B. in *koexistenten Lernsituationen* nach Wocken, 1998) für die Grammatik- und Wortschatzarbeit. Mit dieser App können Lehrkräfte oder Schüler_innen multimodale Vokabelkärtchen oder Vokabelspiele wie z.B. Memory erstellen, die anschließend beliebig oft verwendet werden können (Tab. 3, Aufgabe 1). Die neu erlernten Vokabeln können später in den mit der App *Puppet Pals* kooperativ gestalteten Animationen unterschiedlicher Länge und Komplexität oder mit der App *Book Creator* ebenfalls in gemeinsam entwickelten Reiseführern zum Einsatz kommen. Die Apps *Puppet Pals* und *Book Creator* wurden insbesondere für den Aufbau von mündlicher und schriftlicher Erzählkompetenz genutzt (Tab. 3, Aufgaben 3 und 4). Für die Erzähldidaktik im deutschen Sprachraum ist die von Konrad Ehlich (1983) vorgeschlagene Unterscheidung von Erzählen im weiteren Sinne (Erzählen₁) und Erzählen im engeren Sinne (Erzählen₂) grundlegend. Während Erzählen₁ als Oberbegriff für ein weites Wortfeld fungiert, das u.a. Berichten, Beschreiben, Schildern, Wiedergeben und Darstellen umfasst, steht Erzählen₂ für das Erzählen einer Geschichte (vgl. Ehlich, 1983, S. 129), „bei der ein erzählwürdiges Ereignis in einem fiktiven Erzählraum aufgearbeitet wird“ (Uhl, 2016, S. 43). Mit Hilfe der App *Puppet Pals* können Schüler_innen vor allem Geschichten im Sinne des Erzählens₁ produzieren und durch die Nutzung in der App angebotener und/oder eigenständig gestalteter Kulissen und Figuren einen solchen fiktiven Erzählraum schaffen. Ein zentrales Charakteristikum solcher Geschichten ist das Vorhandensein eines prototypischen narrativen Schemas bzw. Musters. Bei einem narrativen Muster handelt es sich um eine relativ feste Abfolge einzelner Erzählschritte, wie diese beispielsweise von Labov und Waletzky (1967/1973) beschrieben wurde. Nach Labov und Waletzky bestehen die mündlichen Erzählungen in der Regel aus folgenden Elementen: 1. optionales Abstract (Angabe des Themas), 2. Orientierung (Einführung der Beteiligten, des Ortes und Zeitpunktes des Geschehens), 3. Komplikation (das unerwartete und erzählwürdige Ereignis), 4. optionale Evaluation (Bewertung), 5. Resolution (Ausgang der Geschichte) und 6. optionale Koda (Bezug zur Gegenwart, Moral der Geschichte). Um die Schüler_innen dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten im Bereich des Erzählens₂ zu erweitern, sollen die Storytelling-Apps, so Uhl (2016, S. 45, 49), den Benutzer_innen eine Erzählstruktur anbieten, die sich an dem prototypischen narrativen Muster *Orientierung – Komplikation – Auflösung* orientiert. Zwar bietet die App *Puppet Pals* den Erzählenden keine vorgefertigten Storyboards an und legt somit nicht das verwendete narrative Schema fest, jedoch kann die Erstellung eines eigenständigen Storyboards diese Applikation sinnvoll ergänzen. Die Möglichkeit, ein Storyboard selbständig zu erarbeiten, bietet Potenzial für die kognitive Aktivierung von Schüler_innen. Auch die Erzählwürdigkeit einer Geschichte kann durch den Einsatz eigenständig gestalteter und ausgesuchter visueller Elemente erhöht werden.

Als außerordentlich wichtig für inklusive Settings und Seiteneinsteiger_innen in Regelklassen wird, so Berkemeier (2016, S. 39), die Möglichkeit kooperativer Präsentationen erachtet. Dabei soll kooperatives Präsentieren einzelnen Schüler_innen „einen Schutzraum bieten, bis sie sich stark genug für den nächsten Entwicklungsschritt beim Präsentieren fühlen.“ Die Arbeit mit der App *Puppet Pals* schafft den geeigneten Rahmen für gemeinsames Lernen in komplementären und solidarischen Lernsituationen (nach Wocken, 1998), indem beispielsweise unterschiedliche Aufgaben bei der Gestaltung und Präsentation von Animationen von verschiedenen Schüler_innen übernommen bzw. gemeinsam bearbeitet werden. Auch die App *Book Creator* kann sowohl für individuelle Aufgaben als auch für kooperative Arbeitsformen genutzt werden. Mit dieser App können Lehrwerke, die beispielsweise Aufgaben zum Lese- oder Hörverständnis

beinhalten (Tab. 3, Aufgabe 3), oder andere multimodale Produkte, wie z.B. Reiseführer, erstellt werden. Ihre Multimodalität kann unterstützend wirken, indem u.a. sprachliche Elemente durch visuelle ersetzt bzw. mit diesen illustriert werden. „Gelingt es, eine Visualisierungsform zu finden, die das jeweilige Thema gut abbildet [...], erleichtert diese das Zusammenführen der recherchierten Informationen, das Formulieren und auch das Zuhören enorm“ (Berkemeier, 2016, S. 39). Zudem können auditive Sequenzen die Schrift ersetzen oder ergänzen und zur Kompensation von Einschränkungen beitragen, zum Beispiel wenn „das Schriftsystem des Deutschen (noch) nicht erworben wurde oder nicht automatisiert gehandhabt wird oder wenn Sehbeeinträchtigungen das Lesen oder körperliche Behinderungen das Schreiben erschweren oder verhindern“ (Berkemeier, 2016, S. 41). Anders als in einem klassischen Lehrwerk können mit *Book Creator* entwickelte Aufgaben individuell gestaltet werden bzw. die Lehrkräfte können die Inhalte selbst wählen respektive passgenau auf die Lebenswelt und Interessen ihrer Schüler_innengruppe ausrichten. Von den Schüler_innen können digitale Bücher erstellt werden, die mündliche (Erzählen₁ und Erzählen₂) und schriftliche Texte, Bilder, Karten, Audio-dateien, Videos, Links und andere Elemente enthalten (Tab. 3, Aufgabe 4) und somit zum Üben der für das Verfassen von diskontinuierlichen Texten notwendigen Fähigkeiten geeignet sind. (Zur Didaktisierung der Apps *Bitsboard*, *Puppet Pals* und *Book Creator* siehe ausführlicher Gebele et al., 2018).

Tabelle 3: Aufgabenstellungen zur Vorbereitung von digitalen Unterrichtseinheiten (eigene Darstellung)

<p>Aufgabe 1</p>	<p>Vorbereitung der Wortschatzarbeit zu den Themen „Mein Stadtteil“ und „Orientierung in der Stadt“ (App <i>Bitsboard</i>)</p> <p>a) Bitte überlegen Sie sich, welche Wörter die Schüler_innen lernen müssen, um Orte in ihrem Stadtteil beschreiben zu können (z.B. <i>Schwimmbad, Sportplatz, Park, Kreuzung, Ampel</i> etc.). Bereiten Sie Bilder bzw. Fotos zu diesen Begriffen vor, die Sie in <i>Bitsboard</i> einpflegen können.</p> <p>b) Welche Strukturen und Wörter müssen die Schüler_innen können, um zu erklären, wo sie sind oder wo sich Dinge/Orte in ihrem Stadtteil befinden? Überlegen Sie, wie Sie die Strukturen wie z.B. <i>Wo ist ...?</i> inkl. Antworten und hierfür nötige Richtungsangaben (<i>links, rechts, hier, dort</i> etc.) sowie Lokalpräpositionen (z.B. <i>vor, hinter, auf, unter</i>) einführen. Fertigen Sie bitte Bilder bzw. Fotos von einem Stadtteil an, die Sie in <i>Bitsboard</i> einpflegen können.</p>
<p>Aufgabe 2</p>	<p>Vorbereitung von Leseverständnisaufgaben zum Thema „Unterwegs im Stadtteil Kalk“ (App <i>Book Creator</i>)</p> <p>a) Bitte bereiten Sie einen kurzen Text zum Thema „Unterwegs im Stadtteil“ mit Köln-Kalk als Beispielstadtteil vor, der wichtige Wörter und Strukturen zur Orientierung im Viertel (<i>Sehenswürdigkeiten, Verkehr</i> etc.) und eine Wegbeschreibung beinhaltet. In Ihren Text können Sie eine <i>WhatsApp</i>-Nachricht mit einer Wegbeschreibung integrieren.</p> <p>b) Überlegen Sie, welche Aufgaben zum globalen, selektiven und detaillierten Leseverständnis Sie zu diesem Text erstellen können.</p>

Aufgabe 3	Vorbereitung von Aufgaben zur Förderung von Erzählkompetenzen (App <i>Puppet Pals</i>) <ol style="list-style-type: none"> a) Entwerfen Sie eine Geschichte zum Thema „Mein Stadtteil“, die von den Schüler_innen mit <i>Puppet Pals</i> inszeniert werden kann. Suchen Sie geeignete Bildersequenzen aus, die Sie in <i>Puppet Pals</i> einfügen können. b) Überlegen Sie sich, welche Strukturen die Schüler_innen lernen müssen, bevor sie eine Geschichte erzählen können, und erstellen Sie Übungen, um diese den Schüler_innen beizubringen. Erstellen Sie außerdem eine Struktur für ein Storyboard, um den Schüler_innen das Geschichtschreiben zu erleichtern.
Aufgabe 4	Vorbereitung eines Reiseführers mit multimodalen Elementen zur Förderung des Umgangs mit diskontinuierlichen Texten (App <i>Book Creator</i>) <ol style="list-style-type: none"> a) Bitte überlegen Sie sich ein Aufgabenformat, in dem Schüler_innen einen Reiseführer mit Beschreibungen oder Berichten zu ihrem Stadtteil für ihre Freunde erstellen. Formulieren Sie die genaue Aufgabenbeschreibung. In den einzelnen Reiseführern können zusätzlich zum Fließtext Bilder, Videos oder Links vorkommen. b) Bereiten Sie Scaffolds vor, die Sie den Schüler_innen zur Bewältigung dieser Aufgabe bereitstellen können.

5.3 Phase II: Ferienschule

Im Anschluss an das vorher stattgefundene Vorbereitungsseminar konnten Studierende ihr neu erworbenes Wissen in der Ferienschule mit dem Motto „Mein Veedel“ umsetzen. An der Ferienschule nahmen 50 geflüchtete Jugendliche im Alter von 11 bis 16 Jahren teil. Die Jugendlichen stammten aus acht verschiedenen Ländern und divergierten nicht nur in Bezug auf ihre Erstsprache und ihr Herkunftsland, sondern auch in Bezug auf ihre Schul- und Unterrichtserfahrungen, Dauer der Beschulungsunterbrechungen, Lerngewohnheiten, ihren sozialen Hintergrund sowie weitere Merkmale.

Die Schüler_innen wurden von Studierendenteams in Kleingruppen von bis zu maximal zehn Lernenden unterrichtet. Die Dozent_innen waren in der Ferienschule stets präsent, hospitierten im Unterricht der Studierenden und standen ihnen bei der Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten zur Seite. Zudem wurden in der täglichen Nachmittagsbesprechung aktuelle Herausforderungen und diesbezügliche Lösungswege diskutiert und der jeweilige Tagesablauf sowie die neuen Erfahrungen der Studierenden reflektiert.

Als thematischer Rahmen für die Ferienschule diente das Leben am neuen Wohnort der Jugendlichen. Dieser thematische Rahmen bildete einen *gemeinsamen Lerngegenstand* (Feuser, 2010, 1982), an dem jedoch in verschiedenen *gemeinsamen Lernsituationen* (Wocken, 1998), aber auch in individuellen Lernphasen gearbeitet wurde. Die Schüler_innen sollten in der Ferienschule die Gelegenheit bekommen, ihre neue Umgebung besser kennenzulernen und diese auch sprachlich zu erkunden. Das Thema „Meine Stadt“ hatte somit eine unmittelbare lebensweltliche Bedeutung für die Jugendlichen und ermöglichte handlungsorientiertes Arbeiten.

Der sprachliche Lernstoff war gemäß den sprachlichen Voraussetzungen der teilnehmenden Jugendlichen auf den Niveaus A1 sowie A2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (Europarat, 2001) angesiedelt und umfasste alle vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Im Fokus standen pragmatisch relevante kommunikative Situationen, die die Schüler_innen mündlich und schriftlich in schulischen und außerschulischen Kontexten meistern mussten. Den jeweiligen kommunikativen Situationen bzw.

Intentionen wurden im Sinne des funktionalen Grammatikunterrichts³ die für ihre sprachliche Umsetzung notwendigen grammatischen Strukturen zugeordnet. Vermittelt wurden hierfür relevante Inhaltswörter etwa Substantive, Verben und Adjektive sowie Funktionswörter wie z.B. Artikel, Präpositionen und Konjunktionen (vgl. Gebele & Zep-ter 2017, S. 143). Die Studierenden konnten die im Vorbereitungsseminar thematisierten Inhalte wie beispielsweise das diagnostische Verfahren der *Profilanalyse* (Grießhaber, 2005) erproben und lernten gemäß den ebenfalls im Seminar besprochenen Erkenntnis-sen zu grammatischen *Erwerbssequenzen* (Diehl et al., 2000) Lerninhalte auszuwählen, die in der *Zone der proximalen Entwicklung* (Vygotsky, 1964, 1978) des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin lagen. Auf diese Weise konnte den Studierenden die Relevanz des Wissens zu Erwerbsprozessen in der Praxis demonstriert werden.

Die im Vorbereitungsseminar thematisierten Apps und vorher entwickelten Aufgaben wurden in der Ferienschule kontinuierlich eingesetzt. In allen Apps konnten die Schü-ler_innen den Lernprozess aktiv mitgestalten. Dies wird im Folgenden an Beispielen von kommentierten Lerner_innenprodukten zu den verwendeten Apps vorgestellt.

Multimodale Vokabelkärtchen mit der App Bitsboard

Gemeinsam mit ihrer Schüler_innengruppe erstellten die Studierenden zunächst indivi-duelle multimodale Vokabelkärtchen. Diese multimodalen Vokabelkärtchen bestehen aus Bildern mit selbst geschriebenem Text und eingesprochener Tonspur. Dabei verwendeten die Schüler_innen vorgefertigte Bilder oder Fotos, die sie vor Ort gemeinsam er-stellten. Dies waren Bilder von Gegenständen aus der Umgebung oder von den Schü-ler_innen selbst, die zum Beispiel bestimmte Eigenschaften (für Vokabelkärtchen mit Adjektiven) oder Bewegungen (für Vokabelkärtchen mit Verben) darstellten. Auch für das Erlernen von Lokalpräpositionen wurden Schüler_innenfotos verwendet:

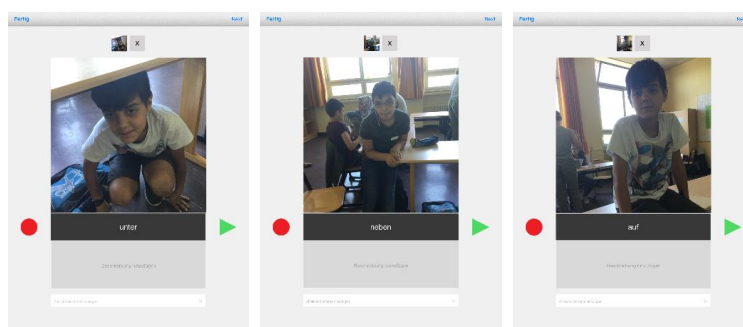


Abbildung 1: Multimodale Vokabelkärtchen zu Lokalpräpositionen

Bei der Erstellung von Vokabelkärtchen können die verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler_innen berücksichtigt werden: Indem sie vorab von der Lehrperson beschriftet oder besprochen werden, können vorbereitete Vokabelkärtchen für noch nicht alpha-betisierte Schüler_innen zunächst zum auditiven Erwerb der Wörter und Einüben der

³ Im funktionalen Grammatikunterricht dienen die sprachlichen Erfahrungen der Schüler_innen als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Funktionen grammatischer Strukturen. Bei der Betrachtung grammatischer Phänomene wird systematisch vorgegangen, denn die Funktionen der Strukturen werden am besten im System sichtbar. Folgende Prinzipien liegen dem funktionalen Unterricht zugrunde: Das Befremdungsprinzip: Den Schüler_innen wird durch Isolation und ungewöhnliche Gebrauchsweisen ihr implizites Grammatikwissen bewusst gemacht. Das Prinzip der operativen Produktivität: Die Schüler_innen handeln mit Sprache und interpretieren die Ergebnisse ihres Handelns. Das genetische Prinzip: Die Schüler_innen werden in die Lage versetzt, die Entstehung von grammatischen Begriffen nachvollziehen zu können. Das funktionale Prinzip: Die Funktion der grammatischen Strukturen wird in Texten verdeutlicht. Das integrative Prinzip: Die grammatische Arbeit wird in umfassende Zusammenhänge wie z.B. Sprachproduktion, Textinterpretation, sprachhistorische, sprachvergleichende und sprachphilosophische Fragestellungen integriert (vgl. Gornik 2006, S. 824f.; Köller, 1997).

Aussprache genutzt werden. Für fortgeschrittenere Schüler_innen, die mit der lateinischen Schrift bereits vertraut sind, kann gemeinsam das Schriftbild ergänzt werden. Optional können die Schüler_innen sowohl schriftlich als auch in der Tonaufnahme das jeweilige Wort in ihrer Herkunftssprache ergänzen. Die auf diese Weise entstandenen mehrsprachigen Vokabelkärtchen regen eine Verknüpfung zwischen den Sprachen der Schüler_innen an. Die Vokabelkärtchen können erweitert werden, indem sie mit ganzen Wendungen, die als *chunks* gelernt werden, beschriftet oder besprochen werden.

Geschichten erzählen mit der App Puppet Pals

Mit der App *Puppet Pals* erstellen die Schüler_innen kleine Animationen mit Ton, Kullissenbild und verschiedenen Figuren. Sie wurden dabei von den Studierenden angeleitet und unterstützt. Die Studierenden nutzten diese App, um die Erzählkompetenzen der Schüler_innen zu fördern. In Vorbereitung auf den Einsatz der App durch die Schüler_innen entwickelten die Studierenden, unterstützt durch die Dozentinnen, mehrere hinführende Aufgaben. Der Aufbau dieser digitalen Unterrichtseinheit sah folgendermaßen aus:

Zunächst spielten die Studierenden ein vorab von ihnen vorbereitetes *Puppet-Pals*-Video zum Thema „Rotkäppchen in Kalk“ vor. Auf diese Weise wussten die Schüler_innen, welches Ziel die Unterrichtseinheit verfolgt, und zwar, dass auch sie ein solches Produkt erstellen sollten. Das Video wurde ein zweites Mal angeschaut, und zur Unterstützung wurde den Schüler_innen das Skript zum Video vorgelegt. Daran wurde ein weiterer notwendiger Arbeitsschritt erläutert. Denn auch die Schüler_innen konnten vor der Aufnahme des *Puppet-Pals*-Videos die Geschichte vorab schriftlich verfassen, um sie dann u.U. abzulesen. Es bestand aber auch die Möglichkeit, die Geschichte erst später zu verschriftlichen.



Abbildung 2:
Beispielvideo von
Studierenden

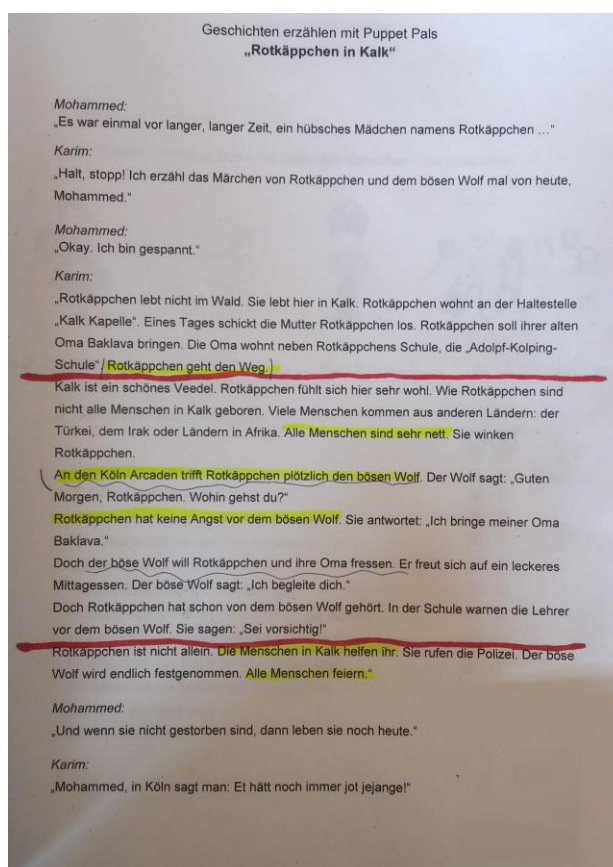


Abbildung 3: Beispielskript zu einem Video

Um die Schüler_innen in die Lage zu versetzen, einen Text zum Thema zu schreiben, schalteten die Studierenden eine Übungsphase vor, in der das notwendige Vokabular sowie grammatische Strukturen über unterschiedliche Aufgaben eingeübt wurde:

Geschichten erzählen - Märchen

1. Was ist richtig? Kreuze an.

- a) Das Mädchen wird Rotkäppchen genannt
- b) Das Mädchen trägt eine gelbe Kappe
- c) Der Wolf frisst die Großmutter und das Rotkäppchen
- d) Die Großmutter wohnt in der Stadt
- e) Der Jäger rettet Rotkäppchen und die Großmutter
- f) Sie füllen den Bauch des Wolfes mit Gras

2. Ergänze die passenden Verbformen.

- a) Rotkäppchen _____ (*bringen*) der Großmutter Wein und Kuchen.
- b) Die Großmutter _____ (*sein*) schon alt und krank.
- c) Auf der Wiese im Wald _____ (*wachsen*) schöne Blumen.
- d) Der Wald _____ (*sein*) gefährlich.
- e) Der Jäger _____ (*retten*) die Großmutter und Rotkäppchen.
- f) Der Prinz _____ (*küssen*) die Prinzessin.
- g) Ihr _____ (*freuen*) euch auf die Hochzeit.

Abbildung 4: Exemplarisches Arbeitsblatt, von Studierenden angefertigt

Daraufhin wurde ein Storyboard erstellt, in dem der Aufbau der Erzählung und die dafür notwendigen Schritte in der Animation (z.B. unterschiedliche Kulissenbilder) geplant wurden. Dies geschah zunächst gemeinsam mit der ganzen Gruppe unter Anleitung der Studierenden und in einem nächsten Schritt dann in den Schüler_innen-Kleingruppen. Der Aufbau des Storyboards mit den Textmusterphasen *Einleitung – Hauptteil – Schluss* (Abb. 5 und 6) war an dem narrativen Textmusteraufbau *Orientierung – Komplikation – Auflösung* orientiert. Man könnte diese Fachbegriffe für die einzelnen Strukturelemente im Folgeschritt einführen.



Abbildung 5: Tafelbild: Gemeinsam von Studierenden und Schüler_innen erstelltes Storyboard

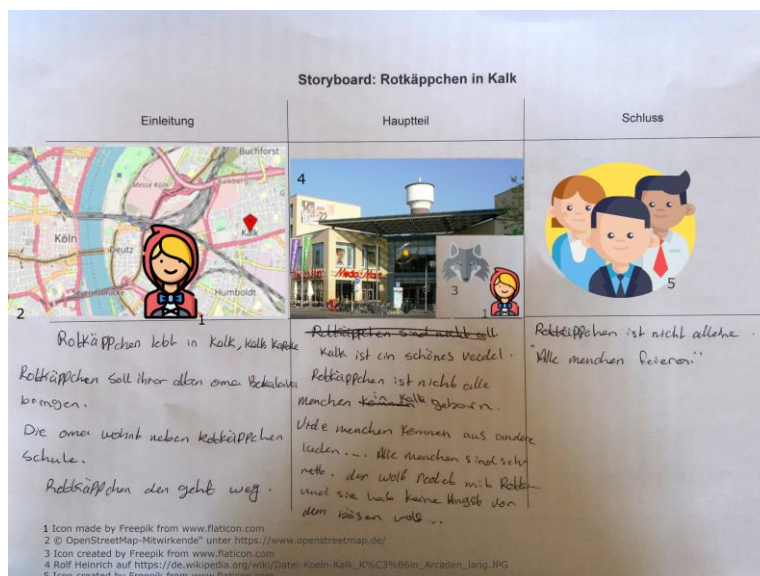


Abbildung 6: Individuell von den Schüler_innen erstelltes Storyboard

Daraufhin wurden die Animationen unter Zuhilfenahme der im Storyboard verfassten Texte erstellt.



Abbildung 7: Beispielvideo von Schüler_innen

Solche Animationen werden kooperativ erstellt und können die verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler_innen berücksichtigen: Je nachdem, wie fortgeschritten die Schüler_innen sind, können sie entweder gemeinsam geschriebene Texte ablesen oder frei sprechen. In jedem Fall entstehen auf diese Weise individuelle, auf die Lebenswelt der Schüler_innen bezogene Produkte, bei denen die Schüler_innen das Setting, die Figuren und die Handlung selbst wählen können. Durch die Möglichkeit, eigene Fotografien zu nutzen, können die Schüler_innen sich selbst oder ihre Klassenkamerad_innen als Protagonist_innen einfügen und auch Hintergrundkulissen sowie weitere funktionale Elemente wie z.B. eine Straßenkarte frei auswählen. Man kann hierbei die Lebenswelt der Schüler_innen besonders berücksichtigen, indem man sie von den Straßen, Wegen und Orten in ihrer alten oder neuen Heimat erzählen und diese vorstellen lässt.

Multimodale Aufgaben zum Hör- und Leseverständnis mit der App Book Creator

Mit der App *Book Creator* erstellten die Studierenden digitale Bücher für ihre Schüler_innen, die zunächst Hör- und Leseverständnisaufgaben beinhalteten. Eingebettet waren diese Aufgaben im Themenfeld „Orientierung in der neuen Umgebung (im Stadtteil Kalk)“. Die Studierenden führten mündliche, schriftliche und (audio)visuelle Produkte zusammen, die sie alle selbst entwickelten. Beim Einsatz der Texte achteten sie auf die Verwendung von Texten mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad, indem sie sowohl dialogische Chat-Kommunikation als auch Wegbeschreibungen und kleine Erzählungen

verschriftlichten. Sie integrierten Sound- oder Videobuttons, über die man zu selbst erstellten und eingefügten Tondateien oder Filmclips gelangen konnte. Somit ermöglicht die Arbeit mit *Book Creator* das Erstellen von Aufgabenformaten mit multimodalen und diskontinuierlichen Texten, wie an folgenden Beispielen von digitalen Büchern zu sehen ist:

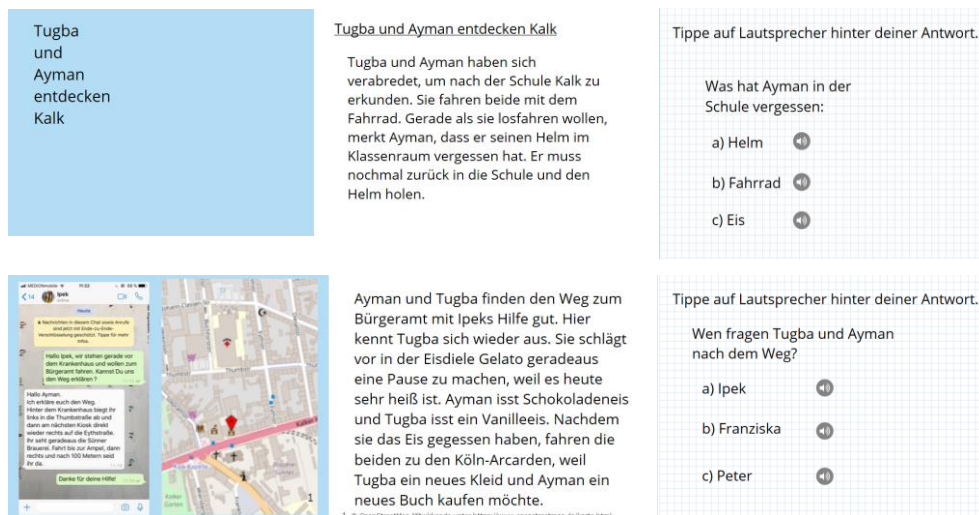


Abbildung 8: Auszug aus einem von Studierenden erstellten digitalen Buch

In einem weiteren Schritt ermunterten die Studierenden ihre Schüler_innen, das digitale Buch um eigene Elemente zu erweitern. Hierfür wurden zunächst kurze Videos vom eigenen Schulweg erstellt und daraufhin in die App *Book Creator* eingefügt und mit einem Text ergänzt.



Abbildung 9: Schüler_innenprodukte im digitalen Buch

Das Zusammenführen verschiedener mündlicher, schriftlicher und audiovisueller Elemente in einem digitalen Buch schult das Verständnis und die Gestaltungskompetenz in Bezug auf hypertextuelle Strukturen. Die Arbeit mit der App *Book Creator* ermöglicht sowohl individuelle als auch kooperative Lernaufgaben, indem beispielweise zunächst von den Schüler_innen individuell oder in der Gruppe erstellte Produkte (Texte oder Audio-/Videobeiträge) zu einem gemeinsamen Buch zusammengefügt werden. Verschiedene Lernausgangslagen der Schüler_innen und (noch) fehlendes sprachliches Wissen können durch eine andere Modalität kompensiert werden, sodass auch Sprachanfänger_innen individuelle Lernprodukte erstellen können. Als Ergebnis der Arbeit mit der App *Book Creator* können verschiedene kreative Produkte entstehen, wie z.B. digitale Reiseführer, aber auch Lerntagebücher oder digitale Lernportfolios, die unterschiedliche

Lerner_innenprodukte enthalten. In solchen Lernportfolios können Lernverläufe sichtbar werden, die es den Lehrenden ermöglichen, prozessorientierte Bewertungen vorzunehmen. Zudem können verschiedene Kompetenzbereiche in Verknüpfung miteinander betrachtet werden, wobei die Lehrenden die Kompetenzschwerpunkte in ihrer Aufgabengestaltung frei wählen und unterschiedlich stark gewichten können.

6 Evaluation

Nach Abschluss des Ferienschulseminars wurde eine Evaluation der Lehrveranstaltung von der Abteilung für Qualitätsmanagement der Universität zu Köln vorgenommen. Ergänzend führten die Dozentinnen eine informelle Befragung durch, in der sie die Studierenden zu ihren Erfahrungen in der Arbeit mit digitalen Medien in sprachlich-heterogenen Gruppen befragten. Es wurden zudem einzelne Schüler_innen zu ihrer Teilnahme an der Ferienschule interviewt.

Die Befragung der Abteilung für Qualitätsmanagement fand am Ende der Praxisphase und somit am letzten Tag der Ferienschule statt, und es nahmen zehn Studierende an der Befragung teil. Die Stichprobe lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Es handelte sich um zehn ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen, die das sonderpädagogische Lehramt (acht Studentinnen), das Lehramt für Haupt-, Real-, Gesamtschulen (eine Studentin) und das Grundschullehramt (eine Studentin) studierten. Alle Studierenden studierten das Unterrichtsfach Deutsch und befanden sich im 4. bis 7. Fachsemester ihres Bachelorstudiums. In insgesamt 50 geschlossenen Fragen wurden verschiedene Bereiche abgefragt.⁴

Die Evaluation ergab, dass die Lehrveranstaltung von den Studierenden über alle Bereiche hinweg sehr positiv eingeschätzt wurde, was nicht zuletzt an der Vergabe der Schulnote 1,1 (sehr gut) deutlich wurde. Die Studierenden wählten die Veranstaltung aufgrund ihres großen Interesses an der Thematik aus, und es wurde deutlich, dass sie trotz eines hohen Arbeitsaufwandes keine bis fast keine Sitzungen verpassten. Ihr persönliches Engagement schätzten sie demnach ebenfalls als sehr hoch ein. Gleichzeitig beschrieben sie die Anforderungen sowie Schwierigkeit und Umfang des Lehrinhaltes als genau richtig. Die vermittelten Inhalte erschienen ihnen als wichtig für den weiteren Studienverlauf, und die Veranstaltung förderte den Wissenserwerb und ihr Interesse an der Thematik stark. Es zeigte sich eine hohe Zufriedenheit mit den eingesetzten Lehrformaten, Methoden und Medien. Auch der Erwerb verschiedener Kompetenzen wie Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und kognitiver Kompetenzen wurde mehrheitlich positiv bewertet. Die genauen Evaluationsergebnisse können im angefügten Online-Supplement ersehen werden.

Ergänzend zu der standardisierten universitären Befragung führten die Dozentinnen eine weitere Befragung in einer Pilotfassung durch, um einen ersten Einblick in vorhandene Erfahrungen und Einstellungen der Studierenden zur Arbeit mit digitalen Medien in sprachlich heterogenen Gruppen zu erhalten und künftige Seminare daraufhin anpassen zu können. Hierfür kamen teils offene, teils geschlossene Frageformate zum Einsatz, und es wurde eine Untergruppe von acht Studierenden des Ferienschulseminars befragt. Aufgrund der kleinen Gruppengröße der Befragten können aus den Befragungsergebnissen keine repräsentativen Rückschlüsse auf Erfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im Allgemeinen gezogen werden. Dennoch liefern die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse interessante Erkenntnisse, die ggf. in

⁴ An dieser Stelle werden die Ergebnisse nur kurz zusammengefasst dargestellt. Eine ausführliche Auswertung befindet sich im Online-Supplement. Die abgefragten Bereiche betrafen allgemeine Faktoren zur Wahl der Veranstaltung und beinhalteten Einschätzungen zu Anforderungen und Aufwand der Lehrveranstaltung, Fragen zur Konzeption und Durchführung der Lehrveranstaltung sowie zu Auswahl und Einsatz von Lehrformaten und Methoden. Die Befragung schloss mit der Beurteilung des eigenen Lernerfolgs und der Kompetenzvermittlung sowie mit einer Aufforderung, die Lehrveranstaltung mit einer Schulnote von 1 bis 6 zu bewerten, ab.

einer größeren und systematischen Befragung überprüft und erweitert werden können. Gleichzeitig werden die Dozentinnen die Ergebnisse in die Seminarkonzeptionen der kommenden Ferienschulseminare einfließen lassen.⁵

Auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit digitalen Medien gaben 87,5 Prozent der befragten Studierenden an, dass die Verwendung von digitalen Medien zu ihrem Alltag gehöre. Dabei nutzen sie diese vorrangig zu privaten Zwecken, aber auch im Rahmen des Studiums. In ihrer eigenen Schulzeit waren digitale Medien in der Regel kein Teil des Unterrichts (87,5% der Studierenden). Auch im Rahmen des Studiums haben 87,5 Prozent der Befragten keine Lehrveranstaltungen besucht, in denen das Unterrichten mit digitalen Medien thematisiert wurde. Sie brachten sich den Umgang mit digitalen Medien größtenteils selbst bei (100% der Befragten). Konkrete Apps für die Arbeit in sprachlich-heterogenen Gruppen konnten 100 Prozent der Studierenden vor der Seminarteilnahme nicht nennen; nach der Seminarteilnahme werden konkrete Apps von 100 Prozent der Befragten angegeben. Außerdem vertreten die Studierenden die Ansicht, dass Lehrkräfte Grundkenntnisse zur Nutzung von digitalen Medien haben und diese auch bedienen können sollten, und finden es sinnvoll, bereits im Studium den konkreten Einsatz von Medien im Unterricht zu erlernen. Dieser Ansicht stimmten 100 Prozent der Befragungsteilnehmer_innen zu.

Zudem wurden die Studierenden vor und nach der Seminarteilnahme dazu befragt, wie sie ihre Kompetenzen in der Arbeit mit digitalen Medien einschätzen. Prinzipiell fällt der Umgang mit digitalen Medien allen Befragten nicht schwer. Während sie (100% der Befragten) sich vor der Seminarteilnahme nicht gut auf die Arbeit mit digitalen Medien in sprachlich-heterogenen Lerngruppen vorbereitet fühlten, änderte sich dies deutlich nach der Seminarteilnahme: So fühlten sich 87,5 Prozent der Befragten (eher) gut auf die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht vorbereitet. Auch fiel es 87,5 Prozent der Befragten nach der Seminarteilnahme leichter, sprachdidaktische Inhalte unter Nutzung von digitalen Medien zu vermitteln. Vor der Seminarteilnahme gaben 87,5 Prozent der Studierenden an, dass dies nicht der Fall sei. Das gleiche Bild zeigt sich bei der Frage nach der Fähigkeit, Apps didaktisch angemessen in sprachlich heterogenen Lerngruppen einsetzen zu können: Während vor Seminarteilnahme lediglich 25 Prozent der Teilnehmer_innen sich dies zutrauten, gaben 100 Prozent der Studierenden nach der Seminarteilnahme an, diese Kompetenzen zu besitzen.

An den offenen Frageformaten zeigte sich, dass die Studierenden nach der Seminarteilnahme wissen, wie sie digitale Medien für die Förderung von sprachlichen Kompetenzen einsetzen können. Zudem sahen sie klare Vorteile im Einsatz digitaler Medien, da diese eine Differenzierung der Lerninhalte und des Lerntempos ermöglichen, indem an verschiedenen Geräten gleichzeitig mit verschiedenen Aufgaben gearbeitet werden kann oder individuelle Lernmaterialien (z.B. digitale Vokabelkärtchen) von den Lernenden erstellt werden können. Außerdem ermöglichten die kennengelernten Apps den Studierenden eine individuelle Aufgabengestaltung und den Einbezug von natürlichen Kommunikationsanlässen. Dadurch, dass digitale Medien einen großen Teil der Lebenswelt der Schüler_innen ausmachen, wurden sie auch im Schulkontext und zum Lernen gern von den Studierenden genutzt. Auch der spielerische Zugang wurde gelobt und die Beobachtung formuliert, dass die Arbeit mit digitalen Medien den Kindern großen Spaß machte, Abwechslung in den Unterricht brachte und die Kinder im Umgang mit digitalen Medien motivierter waren. Eine Studentin schlussfolgerte: „Für jeden ist die passende App dabei!“

⁵ Die Erhebung der Einstellungen zur Arbeit mit digitalen Medien mit geschlossenen Fragen erfolgte über Zustimmungsaussagen auf einer Skala mit den vier Ausprägungen „stimme gar nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“, „stimme voll zu“. Die erhobenen Daten wurden daraufhin deskriptiv ausgewertet.

Während der Ferienschule wurden auch zehn Schüler_innen in Form eines Kurzinterviews dazu befragt, wie ihnen die Ferienschule gefiel und was sie gelernt haben.⁶ Die befragten Schüler_innen im Alter von 12 bis 15 Jahren kamen aus sieben verschiedenen Ländern und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen drei Monaten und vier Jahren in Deutschland.

Auf die Frage, ob ihnen die Ferienschule gefalle, antworteten alle befragten Schüler_innen, dass sie gerne an der Ferienschule teilnahmen. Sie beschrieben die Atmosphäre in der Ferienschule als sehr schön, die studentischen Förderlehrer_innen als sehr nett, und ihnen gefiel, dass sie neue Freundschaften mit Mitschüler_innen geschlossen haben. Ihnen gefiel auch, dass die Studierenden jünger waren als die Lehrer_innen in der Schule, dass andere Methoden eingesetzt wurden, als sie aus ihrem Unterrichtsalltag kannten (z.B. Grammatiklernen über Spiele/spielerisches Üben, Einsatz digitaler Medien) oder dass sie selbst die Lehrer_innenrolle übernehmen durften: „*Habe ich heute das gemacht, Grammatik erklärt, also selber ... Ja ... ich bin stolz auf mich*“ (Schülerin, 12 Jahre alt, seit acht Monaten in Deutschland).

Auf die Frage, was sie gelernt haben, nannten sie besonders die im Unterricht kennengelernten sprachlichen Inhalte (z.B. Grammatik, Rechtschreibung) sowie die in der Arbeit mit den iPads erworbenen Kompetenzen (Dialoge sprechen, Geschichten schreiben). Besonders das Erstellen von Kurzfilmen machte ihnen Spaß: „*Also zuerst muss man Dialoge schreiben, selbst, und danach arbeitet man so, macht so Spaß das Reden*“ (Schülerin, 14 Jahre alt, seit 9 Monaten in Deutschland).

Im Vergleich zum regulären Unterricht empfanden sie die Ferienschule als weniger streng, das Lernen fiel leichter („*Ich bin sehr müde in normal Schule aber hier ist ein bisschen mehr Spaß mit Spielen oder Sprechen*“; Schülerin 12 Jahre alt, seit 3 Monaten in Deutschland), und die Kombination aus Unterrichten und Lernspielen wurde als lernförderlich empfunden: „*In der normalen Schule es ist nur lernen lernen lernen und hier ist lernen gleichzeitig: wir Spaß machen, wir spielen und lernen*“ (Schüler, 15 Jahre alt, seit 2 Jahren in Deutschland).

7 Fazit und Ausblick

Das vorgestellte Lehrformat hat zum Ziel, einen Beitrag zur Professionalisierung von künftigen Lehrkräften für die Arbeit in inklusiven Kontexten zu leisten. Der besondere Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit individuellen und kooperativen Lernformen im Rahmen sprachlicher und medialer Förderung von Schüler_innen mit unterschiedlichen Ausgangslagen bzw. auf der Kombination von sprachlichem und digitalem Lernen. Dabei sollen sowohl die Studierenden als auch die Schüler_innen auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorbereitet werden, indem die Studierenden den Einsatz digitaler Medien im Unterricht üben und die Schüler_innen diese Medien nicht nur als Unterhaltungs-, sondern auch als Lernmedien erfahren. In den vorgestellten Beispielen zum sprachlichen Lernen mit digitalen Medien versuchen wir zu zeigen, dass die Gestaltung sprachdidaktischer Lernarrangements mit Hilfe von Apps besondere Möglichkeiten für die Eröffnung diverser Lernzugänge schafft: Durch multimodalen Input und Output, den Einbezug der individuellen Lebenswelt und die hohe Authentizität der Materialien kann in besonderer Weise individuelles und kooperatives Arbeiten im Unterricht unterstützt werden. Dabei verstehen wir die vorgestellten digitalen Anwendungen nur als Werkzeug für die Umsetzung didaktischer Ziele bzw. als methodische Ergänzung, nicht als Ersatz für bisherige Verfahren.

⁶ Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und für die Auswertung zu Kategorien zusammengefasst.

Dieses praxisnahe Lehrformat bietet zudem durch seinen Projektcharakter die Möglichkeit, auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie beispielsweise die Neuzuwanderung und die Digitalisierung in der Schule flexibel zu reagieren und diese in der Lehrer_innenbildung mitzudenken. Dabei profitieren alle Beteiligten: Die Projektschule wird bei der Förderung ihrer neu zugewanderten Schüler_innen unterstützt; die Schüler_innen nutzen die Ferienzeit, um ihre sprachlichen und digitalen Kompetenzen zu erweitern; die Studierenden lernen den Umgang mit der sprachlich-heterogenen Schülerschaft kennen und üben, ihr universitäres Wissen praktisch umzusetzen; die Dozent_innen entwickeln und erproben innovative Lehrmethoden. So bietet sich für kommende Ferienschulen beispielsweise an, einen weiteren Fokus auf mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente wie den *Translanguaging*-Ansatz (vgl. u.a. García, Johnson & Seltzer, 2017) zu legen. Anders als bei Schulpraktika und im Referendariat haben die Studierenden in diesem Lehrformat die Möglichkeit, in der Kleingruppenarbeit sehr individuell mit den Schüler_innen arbeiten zu können. Dieses Wissen um die kennegelehrten individuellen Lernausgangslagen können sie in Zukunft in ihrem Alltag in heterogenen Klassen nutzen.

Die Befragungen der Studierenden und die Rückmeldungen von Seiten der Schüler_innen zeigen, dass die intensive Zusammenarbeit in einer zweiwöchigen Ferienschule sowie die Kombination aus digitalem und sprachlichem Lernen allen Spaß macht und motivierend wirkt. Allerdings ist nicht zu vernachlässigen, dass ein solches Lehrformat einen organisatorischen Mehraufwand bedeutet, der von allen Beteiligten berücksichtigt werden muss: Das Projekt Ferienschule wurde von der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und der Universität zu Köln gefördert und mitorganisiert. Zudem konnten die Organisator_innen Drittmittel von diversen lokalen Stiftungen einwerben. Ein Gelingen der Ferienschule war somit eng an die gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartner_innen sowie an die Anwerbung von finanziellen Mitteln gebunden. Diese Anwerbung muss bei der Organisation jeder Ferienschule erneut erfolgen, was eine Vorbereitung erfordert, die ca. ein Jahr in Anspruch nimmt. Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass für die Kombination der sprachlichen Bildung mit der Förderung digitaler Kompetenzen eine entsprechende technische Ausstattung erforderlich ist. Auch auf Seiten der Studierenden ist ein hohes Engagement erforderlich. Um den Aufwand der Studierenden entsprechend zu honorieren, planen wir im nächsten Durchlauf eine höhere Kreditierung der Lehrveranstaltung bzw. eine andere Form ihrer curricularen Anbindung. Das Projekt soll in Form von zwei aneinander gekoppelten Seminaren (Vorbereitungsseminar auf die Ferienschule und die Durchführung der Ferienschule selbst) anstatt in Form nur eines einzigen Seminars umgesetzt werden.

Wünschenswert wäre neben einer dauerhaften curricularen Verankerung eines solchen Lehrformats auch die Verstetigung des Projektes durch die Bildungsadministration. Dies würde Nachhaltigkeit schaffen und nicht zuletzt die Organisation erleichtern. Denn eine Nutzung der Ferienzeit für die sprachliche Förderung von Schüler_innen, die beispielsweise aufgrund von längeren Beschulungsunterbrechungen oder anderen Umständen einen erhöhten Sprachförderbedarf haben, erscheint uns generell als sehr sinnvoll.

Das beschriebene Lehrprojekt ist prinzipiell auch an anderen universitären Standorten durchführbar, soweit die beschriebenen organisatorischen Ressourcen zur Verfügung stehen.⁷

⁷ Ausführliche Informationen zur jährlich stattfindenden Ferienschule finden sich unter der Projekt-Homepage: <http://sprachfoerderprojekt.phil-fak.uni-koeln.de/>.

Literatur und Internetquellen

- Aguado, K. (2016). Deutsch lernen mit Chunks. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sonderheft 2016, 30–33.
- Ahrenholz, B. (2010a). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–35). Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. (2010b). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3–16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (2010c). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 64–80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ballis, A., & Spinner, K.H. (Hrsg.). (2008). *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, A. (2016). Präsentieren multimedial. Gründe für die frühzeitige Entwicklung einer vielfältigen Nutzungskompetenz. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch digital, Bd. 2: Praxis* (S. 38–42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Clahsen, H., Meisel, H., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, E., Christen, H., & Leuenberger, S. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1974). You Can't Learn without Goofing. In J.C. Richards (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (S. 95–123). London: Longman.
- Ehlich, K. (1983). Alltägliches Erzählen. In W. Sanders & K. Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott* (S. 128–150). Mainz: W. Kohlhammer.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21, 86–105.
- Feuser, G. (2010). Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ – Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–294). Stuttgart: Kohlhammer.
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Gebele, D., Kaleta, M., Peschel, C., & Wagener, M. (2018). Digitale Medien im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Mit Apps zweitsprachliche Kompetenzen handlungsorientiert fördern. Ein Praxisbeispiel. In C. Caruso, J. Hoffmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden* (S. 405–420). Trier: WVT.
- Gebele, D., & Zepter, A.L. (2017). Sprachlicher Einstieg über Ferienschulen. In A. Middeke, A. Eichstaedt, M. Jung & G. Kniffka (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen* (Reihe Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97) (S. 130–150) Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache Deutsch und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–127). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gornik, H. (2006). Methoden des Grammatikunterrichts. In U. Bredel et al. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 2* (S. 814–829). Paderborn: Schöningh.
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn & München: Schöningh UTB.
- Köller, W. (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967/1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2* (S. 78–126). Frankfurt a.M.: Fischer-Athenäum.
- Lado, R. (1969). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. Zugriff am 03.12.2018. Verfügbar unter: www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL, 10*, 209–231.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A.G. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Ballis & K.H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thürmann, E., & Vollmer H.J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Weinheim: Beltz Juventa.
- Uhl, B. (2016). Storytelling-Apps. Potentiale und Einschränkungen von digitalen Storytelling-Apps zur Förderung des mündlichen Erzählens. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch digital, Bd. 2: Praxis* (S. 43–50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vygotsky, L. (1964). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2016). Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In D. Gebele & A.L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik) (S. 19–46). Duisburg: Gilles & Francke.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim & München: Beltz Juventa.

Anhang: Übersicht über verwendete Apps (eigene Darstellung)

Name	Art der App	Betriebssystem	Anschaffungskosten	Hersteller
Puppet Pals HD Director's Pass (Version 1.9.2)	Werbefreie, offline nutzbare Vollversion ohne In-App-Kaufoption	iOS 8.0 (oder neuer); kompatibel mit iPhone, iPad und iPod touch	Ab 2,29 € für den Director's Pass (Mehrkosten von 1,09 € für das Nachkaufen von Charakteren)	Polished Play, LCC
Bitsboard Lernkarten (Version 36.9.2)	Vollversion mit Zugriff auf Katalog; nutzergebunden	iOS 9.0 (oder neuer); kompatibel mit iPhone, iPad und iPod touch	Kostenlos, Mehrkosten (0,99 USD Monat/4,99 USD Jahr) für Zugriff auf Premium-Katalog	Happy Moose Apps
Bitsboard Lernkarten Pro (Version 36.9.2)	Vollversion mit Zugriff auf Katalog (Zusatzfunktionen wie Premium-Katalog können dazugekauft werden); erlaubt das Hinzufügen von mehreren Benutzer_innen	iOS 9.0 (oder neuer); kompatibel mit iPhone, iPad und iPod touch	21,99 € monatliche Mehrkosten für Zugriff auf Premium-Katalog	Happy Moose Apps
Book Creator for iPad	Vollversion	iOS 9.0 oder neuer; kompatibel mit iPad	5,49 €	Red Jumper Limited

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gebele, D., & Kaleta, M. (2019). Lehrer_innenprofessionalisierung für sprachliche Förderung mit digitalen Medien in heterogenen Lerngruppen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 123–145. <https://doi.org/10.4119/hlz-2477>

Online-Supplement:

Ergebnisse der Seminarevaluation

Eingereicht: 27.02.2019 / Angenommen: 02.09.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625-0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Teacher Professionalization for Language Support in Heterogeneous Learning Groups with Digital Media

Abstract: In modern society, linguistic as well as digital media skills are necessary prerequisites for knowledge acquisition and social participation. Inclusion-oriented educational systems of countries with high levels of immigration – such as the German education system – are currently facing the task of providing students with linguistic and digital media skills in order to enable them to successfully participate in educational processes and facilitate independent learning. To address these challenges language and media didactics experts of the University of Cologne developed a seminar concept and implemented it in a program that prepared teaching students for teaching newly immigrated students in a summer school. The course focused on the close linking of theory and practice – a central component of recent courses at BA- and MA-level. As part of the seminar, teaching students were given the opportunity to teach language and media skills to newly immigrated students with different competence levels whilst being mentored by lecturers and tutors. It was thought that this would allow the teaching students to apply their theoretical knowledge in practice and help them to reflect on it.

Keywords: language education, inclusion, digital media, linking theory and practice, teacher professionalization

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Sprachdidaktik, Sprachliche Grundbildung

Ausbildungsphase: Bachelor

Durchführungshinweise: Seminar

Evaluation: Erfahrungsbericht, Selbstauskünfte, informelle Befragung und quantitative Evaluation

Schulfachspezifik: Deutsch

Schulformspezifk: Schulen der Sekundarstufe I

Lehrmethoden/-medien: praxisorientierte Lehre, digitale Medien

Lernziel: sprachdidaktisch sinnvolle und inklusionsorientierte Nutzung digitaler Medien im Sprachunterricht mit heterogenen Lerngruppen

Lerninhalte: Zweitspracherwerbstheoretische Grundlagen, Sprachdiagnostik und -förderung, Mediendidaktik

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung, Forschendes Lernen, Lehrer_innenbildung, Digitale Sprachförderung

Prüfungsformen: Unterrichtshospitation mit anschließender Reflexion

Prüfungsinhalte: Erstellen und Erproben von digitalen Unterrichtsmaterialien, Durchführung einer Unterrichtsprobe

Sozialform: Kleingruppenförderung

Studentischer Beitrag: nein

Veranstaltungsart: Praxisseminar (Vorbereitungsseminar an der Universität + Praxisphase an der Schule)

Zielgruppe: neu zugewanderte Schüler_innen, Lehramtsstudierende

Zielgruppe, Umfang: 50 Schüler_innen, 20 Studierende

Zeitlicher Umfang: ein Semester + anschließende zweiwöchige Praxisphase