

Bewusstheitsschaffung für Mehrsprachigkeit als Ressource beim fachsprachlichen Lernen

Wie in der Lerngelegenheit zum Video „Animalische
Anfangsbuchstaben“ ein didaktisches Prinzip erfahrbar wird

Sina Spiekermeier Gimenes^{1,*}

¹ Universität Bremen

* Kontakt: Universität Bremen, Fachbereich 10 I Sprach- und
Literaturwissenschaften, Germanistik,
Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen
Mail: sspiekermeier.gimenes@uni-bremen.de

Zusammenfassung: In der Lernaufgabe „Animalische Anfangsbuchstaben“ liegt der thematische Fokus auf der Relevanz mehrsprachiger Ressourcen der Schüler*innen für fachsprachliches Lernen im Unterricht an Grund- und Oberschulen. Das Ziel ist es, durch die Arbeit mit einem Videoausschnitt einer Gameshow Vorwissen und Erfahrungen der Studierenden zum Thema Umgang mit Mehrsprachigkeit zu aktivieren. Im Vordergrund der Lernaufgabe stehen Themengebiete, die sich hauptsächlich in den Dimensionen Mehrsprachigkeit und Didaktik des DaZKom-Strukturmodells (Ohm, 2018) verorten lassen. Schrittweise sollen durch den Transfer der Szene in den Schulkontext Handlungsentwürfe erarbeitet werden, die gemeinsam in Bezug auf die Theorie im Seminar diskutiert werden. Die Studierenden bekommen dabei die Gelegenheit, ihre eigenen Erfahrungen zum Thema Einbezug mehrsprachiger Ressourcen einfließen zu lassen, darüber hinaus dieses Verständnis durch die Arbeit mit u.a. theoretischen Ansätzen zur Zweitsprachaneignung und didaktischen Prinzipien zum Einbezug des gesamten Sprachrepertoires beim Lernen auszubauen und eine für sie ggf. neue Haltung probeweise anzunehmen und auszutesten.

Schlagerwörter: Lehrerausbildung; Sprachbewusstsein; Mehrsprachigkeit; Scaffolding



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Stichwortartige Übersicht

- Umgang mit Mehrsprachigkeit und Bewusstheitsschaffung für Mehrsprachigkeit als Ressource in Aneignungsprozessen
- Modul: GR4 „Deutsch als Zweitsprache“, B.A. Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs, M.Ed. Lehramt an Grundschulen, M.Ed. Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule
- Blockseminar mit 28 U’Std.¹: erster Block 8 U’Std., Lernaufgabe: Teil 1 ca. 25 Minuten, Teil 2 ca. 45 Minuten
- Material: YouTube Video „Animalische Anfangsbuchstaben | 3. Klasse | LUKE! Die Schule und ich“ (Deutsche Erstaussstrahlung: Fr., 19.03.2021, Sat.1), Online: YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=FdBjyWnU-0o> (Letzter Zugriff: 30.03.2022) und dazugehöriges Transkript (vgl. Online-Supplement)
- Einordnung im DaZKom-Strukturmodell: Facetten: „Sprachliche Vielfalt in der Schule, Umgang mit Heterogenität, Umgang mit Fehlern, Scaffolding“, Subdimension: „Zweitspracherwerb“

2 Didaktisch-methodische Verortung der Lernaufgabe

Sprache stellt „ein wichtiges Medium des Lernens in jedem Unterricht [dar], und Mehrsprachigkeit spielt – unter Berücksichtigung von Varietäten innerhalb der einzelnen Sprachen – in jeder Lerngruppe eine Rolle“ (Fürstenau, 2020, S. 90). Mit einem Blick auf Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung kann sich der Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden positiv auf Fachlernen auswirken (Meyer & Prediger, 2011; Schüler-Meyer et al., 2019). Gogolin et al. (vgl. 2020, S. 1) verweisen jedoch darauf, dass die Thematiken „Mehrsprachigkeit“ und „Bildung“ bezogen aufeinander oftmals noch problembehaftet dargestellt werden. Mit der in diesem Beitrag vorgestellten Lernaufgabe wird das Ziel verfolgt, Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Alltag und der Schule aufzudecken. Dabei wird ein Video mit Beobachtungsaufträgen angeschaut, im Anschluss daran die Beobachtungen mit den Alltagserfahrungen der angehenden Lehrpersonen verknüpft und diskutiert, um im Verlauf der Lernaufgabe diese aus der Diskussion gewonnenen Erkenntnisse mit der im Seminar behandelten Theorie zu verknüpfen und anschließend die im Video dargestellte Situation auf den Kontext Schule zu übertragen. Im Folgenden wird die Lerngelegenheit beginnend mit Informationen zu den Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen der Studierenden (Kap. 2.1) beschrieben. Neben den Lernzielen und der für die Aufgabe relevanten Aufgabenstellung sowie dem Material werden die Grundlagen der Lernaufgabe mit Rückbezug auf das zugrunde gelegte didaktische Konzept des Scaffoldings transparent gemacht (Kap. 2.2). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der Durchführung der Lernaufgabe im Seminar und der Anbindung der Inhalte an das „DaZKom-Strukturmodell“ (Kap. 2.3). Mit einer Reflexion der Lernaufgabe schließt der Beitrag ab (Kap. 3).

2.1 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Die Lernaufgabe wurde im Rahmen eines Seminars an der Universität Bremen im Modul GR4: „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten. Im Modul soll mit Praxisbezug auf die mehrsprachige Schul- und Spracherwerbsrealität vorbereitet werden. Das Modul wird von Studierenden der Bildungswissenschaften im Primar- und Elementarbereich sowie Masterstudierenden im Lehramtsstudium, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik an Grundschulen, Gymnasien und Oberschule besucht und wird mit sechs Creditpoints durch eine Kombinationsprüfung abgeschlossen. Die Teilnehmenden besuchen parallel

¹ Eine Unterrichtsstunde (U’Std.) entspricht 45 Minuten.

die einführende Vorlesung „Die Aneignung des Deutschen als frühe und späte Zweitsprache im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit“ und verfügen über Vorwissen. Die Lernaufgabe wurde in zwei aufeinanderfolgenden Semestern angeboten und im Anschluss daran überarbeitet. Die folgende Beschreibung bezieht sich auf die Durchführung im Blockseminar „Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit in der Grundschule“, welches in Form von synchronen Sitzungen online durchgeführt wurde. Das Blockseminar bestand aus einem einführenden Block zu Beginn des Semesters (4 U’Std.) und drei weiteren thematischen Blöcken (jeweils 8 U’Std.). Die Lernaufgabe wurde im ersten thematischen Block zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit als Ressource durchgeführt.

Tabelle 1: Ablauf der Lehrveranstaltung: Themenblock I (eigene Darstellung)

| | |
|---------------------------|--|
| Wiederholung und Einstieg | Die Sitzung beginnt mit einer kurzen Wiederholung der Themen aus der letzten Seminareinheit, in der es um individuelle Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1979), das Sprachrepertoire (Busch, 2021), gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Fürstenau, 2011; Maas, 2015) und Mehrsprachigkeit als Ressource in der Institution Schule ging (u.a. Meyer & Prediger, 2011; Schüler-Meyer et al., 2019). |
| Lernaufgabe Teil 1 | Nachdem sich die Gruppe kurz im Plenum zur Wiederholung ausgetauscht hat, wird das Video abgespielt. Die Studierenden bekommen die Aufgabe, das Video mit der „Analysebrille“ Mehrsprachigkeit anzuschauen. |
| Erarbeitung der Theorie | Anknüpfend an die Wahrnehmungen der Studierenden wird die theoretische Basis zum Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource im Austausch erarbeitet. Dafür werden eine Grundlage für ein soziokulturelles Verständnis von (Zweitsprach-)Aneignungsprozessen (Lantolf & Thorne, 2006, 2007; Ohm, 2007) geschaffen und die für die angehenden Lehrpersonen relevanten Konzepte wie die Zone der nächsten Entwicklung (ZPD) (Vygotsky, 1978) und das didaktische Prinzip Scaffolding (Gibbons, 2002, 2010, 2015; Kniffka, 2012) mit Rückbezug auf die Theorie thematisiert. Insbesondere das Konzept der ZPD und die darin beschriebene Relevanz von Vorerfahrungen für den Lernprozess stellt die Basis für ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource dar. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird auf die Produktivität des Einbezugs des gesamten Sprachrepertoires für das fachliche und sprachliche Lernen (u.a. Fürstenau, 2011, S. 35; Meyer & Prediger, 2011), auf Zugehörigkeitsordnungen im Hinblick auf die Macht der Sprachen (Bourdieu, 2005; Mecheril & Shure, 2015; Mecheril & Quehl, 2006) und auf unterschiedliche Verständnisse der Nutzung von Sprachen z.B. im Sinne eines Gesamtrepertoires (vgl. García & Kleyn, 2016, S. 14) oder in Form von Sprachenwechsel (code-switching) Bezug genommen. |
| Lernaufgabe Teil 2 | Der zweite Teil der Aufgabenstellung zum Video rahmt die Sitzung, indem die kennengelernten Konzepte und Theorien mit Inhalten des Videos verknüpft, eigene Handlungsmöglichkeiten entworfen und ein Transfer der Situation in den Kontext Schule angeregt werden soll. |

2.2 Grundlagen der Lernaufgabe

Die Lernaufgabe basiert auf der Arbeit mit dem YouTube-Video einer Gameshow eines privaten Fernsehsenders und dem dazugehörigen Transkript. Der Ausschnitt aus der Gameshow zeigt, wie Grundschüler*innen und Prominente das „Animalische Anfangsbuchstaben-Spiel“ spielen. Hierbei nennen die Gruppenmitglieder abwechselnd Tierarten, die mit dem vorab festgelegten Buchstaben beginnen. Eine ausbleibende oder falsche Antwort hat das Ausscheiden aus dem Spiel zur Folge. So sollen beispielsweise

ab Minute 5:30 zum Buchstaben B Tierarten, die mit B beginnen, abwechselnd von den Gruppenmitgliedern genannt werden. Nachdem ein Grundschüler (JaK²) mit „BRAUNbär“ (261 [05:53.4]) geantwortet hat, nennt ein Prominenter (RG) den „blowfish“ (265 [05:56.3]). Der Spielleiter erklärt diese Antwort für ungültig. RG versucht, für die Akzeptabilität seiner Antwort zu argumentieren. Diese Szenen stehen im Mittelpunkt der Semindiskussion. Einerseits wird die Entscheidung des Spielleiters, der die Ungültigkeit der Antwort von RG ohne offizielle Regelgrundlage trifft, zur Diskussion gestellt. Hier scheinen Spielleiter und u.a. Prominente nicht explizierten Regelungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu folgen (Kap. 2.3), die es aufzudecken gilt. Andererseits verdeutlicht die Argumentation von RG für die Gültigkeit seiner Antwort die Verankerung von Wissen in Erfahrungen, die an Sprache geknüpft sind. Dieser zweite Aspekt ist hinsichtlich aneignungstheoretischer Diskussionen im Seminar von besonderem Interesse, welche die Grundlage für den Einbezug des gesamtsprachlichen Repertoires der Schüler*innen im Unterricht darstellen. Folgende Materialien wurden für die Durchführung der Lerngelegenheit einbezogen:

- YouTube-Video „Animalische Anfangsbuchstaben | 3. Klasse | LUKE! Die Schule und ich“
- Transkript in Partiturschreibweise (vgl. Online-Supplement)
- Onlinetool zum Sammeln der Diskussionsergebnisse (z.B. Padlet)

Zur Bearbeitung der Lernaufgabe werden folgende Teilaufgabenstellungen eingesetzt:

Aufgabenstellung Teil 1:

Erinnern Sie sich an unsere erste thematische Sitzung zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Schauen Sie sich dann das Video an und notieren Sie, was Sie wahrnehmen und was Ihnen auffällt.

Aufgabenstellung Teil 2:

Schauen Sie sich die Instruktion des Spiels noch einmal bis Minute 1 an und im Anschluss daran die Sequenz für die Tiere mit dem Buchstaben B (ab Minute 5:30).

- a) Wenn Sie das Spiel leiten würden, wie würden Sie auf die Antwort von RG reagieren?
- b) Sie sind Lehrperson in einer dritten Grundschulklasse und führen das „Animalische Anfangsbuchstabenspiel“ im Unterricht durch. Die im Video dargestellte Situation findet im Unterricht statt. Würden Sie als Lehrperson anders reagieren?

Die Lernziele sind in einer Kombination aus kognitiven und operationalisierten Lernzielen angegeben, um die Erwartungen an die Studierenden offenzulegen.

- Die Studierenden erkennen, dass die Thematiken Mehrsprachigkeit und Nutzung der eigenen sprachlichen Ressourcen im Video angesprochen werden. Dies zeigt sich, indem sie relevante Stellen im Video nennen.
- Die Studierenden wissen um die situative Eingebundenheit von Sprache. Dies zeigt sich, indem sie die Entscheidung des Spielleiters (LM) aus dem Video hinsichtlich ihrer Situativität diskutieren und dazu Stellung nehmen.
- Die Studierenden reflektieren Parameter, die über die vermeintliche Richtigkeit einer Antwort entscheiden können. Dies zeigt sich, indem sie die Antwort des Prominenten (RG) im Hinblick auf Parameter der Angemessenheit (Funktionalität, Grammatikalität, Domänenspezifität, Erwartungen, nicht-explizierte Spielregeln etc.) analysieren und bewerten.

² Die Buchstaben stellen Pseudonyme dar, deren Rollenzuweisung in der Gameshow, wenn nicht im Text aufgeführt, dem Transkript im Online-Supplement entnommen werden können.

- Die Studierenden erkennen die Relevanz von lebensgeschichtlichen Erfahrungen für den Prozess der Zweitsprachaneignung. Dies zeigt sich, indem sie die Aussage vom Prominenten (RG) nennen und sie hinsichtlich eines soziokulturellen Verständnisses von Lernen einordnen.
- Die Studierenden erkennen das Transkript in Partiturschreibweise als Artefakt wissenschaftlichen Arbeitens. Dies zeigt sich, indem die Studierenden neben der Fachliteratur auch das Transkript interpretieren und diskutieren.

Der Einsatz von Videovignetten in der Ausbildung angehender Lehrpersonen bietet die Beibehaltung der Komplexität einer Situation und den Einsatz unter variierenden Zielsetzungen und Fokussen im Seminar an (vgl. Kuntze et al., 2017, S. 1359). Wie auch andere Materialien sind Videovignetten „keine didaktischen Selbstläufer“ (Reusser, 2005, S. 11) und bedürfen einer didaktischen Zielsetzung und Aufgabenstellung. In dieser Lerngelegenheit steht die „problemorientierte und fallbasierte Analyse“ (Reusser, 2005, S. 12 Herv. im Orig.) im Vordergrund, welche von Reusser für Unterrichtsvideos beschrieben wird. M.E. lässt sich das didaktische Vorgehen jedoch auch auf die didaktische Verwendung des Videos dieser Lerngelegenheit anwenden, in der keine schulische Unterrichtssituation im Fokus steht. So sollen in der Lernaufgabe das theoretisierende explorierend-forschende Nachdenken über die gesehene Szene und ein Austausch über die dargestellten Inhalte angeregt werden (vgl. Reusser, 2005, S. 12). Daran anknüpfend orientiert sich die Lernaufgabe am Konzept von Lernaufgaben nach Thürmann (2011) und Gottein (2017), welchem der Lernbegriff von Vygotsky (vgl. Vygotsky, 1978, S. 86) zugrunde liegt. Die Grundlage bildet das Scaffolding (Hammond & Gibbons, 2005) und das darin enthaltene Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ („zone of proximal development“ = ZPD). Diese bietet ein Entwicklungspotenzial, das durch die interaktiv gestützte Überschreitung des individuellen Entwicklungsstandes und in Interaktionen zwischen Peers oder Lehrenden und Lernenden in Auseinandersetzung mit Artefakten entsteht.

“It [the ZPD] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with a more capable peer” (Vygotsky, 1978, S. 86).

Entlang der Aufgabenstellungen, die zu dem Video bearbeitet werden, sollen die Studierenden vom Alltagsverständnis von Mehrsprachigkeit und ihrer Funktionen zu einem theoretisch fundierten Wissen über Mehrsprachigkeit als Ressource geleitet werden. Der erste Teil der Lernaufgabe hat die Funktion, Alltagswissen bzw. schon vorhandene Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu aktivieren und zu nutzen, um sich über Wahrgenommenes und Auffälliges auszutauschen.

Der Austausch wird im ersten Schritt nahe am Video durchgeführt, sodass die Studierenden Wahrgenommenes und Auffälliges auf der Basis ihres eigenen Erfahrungsrepertoires beschreiben. Mit dem niedrigschwelligen Einstieg in Form einer Reproduktionsleistung soll an das bestehende Wissen („the actual developmental level“, Vygotsky, 1978, S. 85) angeknüpft werden.

Das Sammeln und Festhalten (im beschriebenen Fall im Padlet zum Seminar) der Eindrücke in der Gruppenarbeitsphase setzt Interaktion für das erfolgreiche Bearbeiten der Aufgabenstellung voraus und zielt auf ein Produkt, welches aus der Gruppenarbeit entstehen soll. Diese Sammlung wird in der Plenumsbesprechung aufgegriffen und kann bei Bedarf während der Erarbeitung von Theorie und Konzepten herangezogen werden. Erfahrungen der Studierenden können somit in weiteren Seminarinteraktionen thematisiert und durch die Unterstützung der Dozierenden mit neuen Inhalten verknüpft werden.

Im zweiten Teil der Aufgabenstellung zum Ende der Seminarsitzung soll die Anforderung steigen, indem die Studierenden das Gesehene im Video auf der Basis ihrer eigenen Wahrnehmung und der Theorien und Konzepte interpretieren und beurteilen. Die

Teilaufgaben a) und b) der Aufgabenstellung bahnen dabei schrittweise einen Rollenwechsel an. Mit dem Anstieg der Anforderung soll ein Problemlöseprozess initiiert werden, der in einem ersten Schritt in Peer-Interaktionen ausgehandelt wird. An diesen Austausch in Kleingruppen schließt eine Plenumsphase an (von Peer-Interaktion zu Lehrende-Lernende-Interaktion). Die fachliche Auseinandersetzung mit der Videosequenz soll dabei im Fokus stehen und anders als in Teil eins die konkrete Verzahnung mit der Theorie und den Ausbau von ganzheitlicher Sprachbewusstheit zum Ziel haben.

„Der ‚ganzheitliche‘ Begriff von Sprachbewusstheit [...] liegt dem Diskurs über Language-Awareness (z.B. James und Garrett 1992, im deutschsprachigen Raum z.B. Luchtenberg 2008) zugrunde und erweitert die linguistisch-kognitive Konzeption von Sprachbewusstheit um motivationale, emotionale und soziale Aspekte. Es geht also nicht mehr nur um Wissen und Denken über Sprache, sondern auch um Interesse, Neugierde und Sensibilität für Sprachen und Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Handlungsfeldern“ (Wildemann et al., 2020, S. 120).

Neben dem Video wird auch das Transkript zum Video verwendet. Das Heranziehen eines weiteren Artefaktes bei der Analyse verdeutlicht den Studierenden, dass in diesem zweiten Teil wissenschaftlich gearbeitet wird und ihre Argumentation nicht mehr ausschließlich auf den eigenen Erfahrungen, sondern auf Theorie und Datenmaterial fußen soll. Wenn die Studierendengruppe bisher keine Erfahrungen mit der Arbeit am Transkript gemacht hat, bietet es sich an, vorab eine Einführung zur Rezeption von Transkripten in Partiturschreibweise zu geben. Darin können z.B. die GAT2-Konventionen (Selting et al., 2009) erläutert werden sowie in die Lesart eines multimodalen³ Transkriptes in Partiturschreibweise eingeführt werden. Damit die Diskussion im Plenum am Transkript durchgeführt werden kann, sind ebenfalls Referenzen wie Eventnummern und Zeitmarker Teil der Einführung. Gerade bei der Durchführung der Plenumsdiskussion in Online-Formaten ist eine Benennung der Referenzpunkte im Transkript notwendig, um die Distanz in der Besprechung überbrücken zu können, und erleichtert die gemeinsame Arbeit.

Abschließend ist hervorzuheben, dass der Einsatz des Videos in der Seminarsitzung zwei Funktionen hat: Zum einen, um daran anknüpfend das Konzept des Scaffoldings und damit inbegriffen die ZPD als Lerngegenstand des Seminars zu bearbeiten, zum anderen fußen sowohl die Seminarplanung („macro-scaffolding“) (vgl. Gibbons, 2010, S. 31) als auch die im Seminar entstehenden Interaktionen („micro-scaffolding“ oder „interactional scaffolding“) (vgl. Gibbons, 2010, S. 31) auf dem didaktischen Konzept des Scaffoldings. Das Konzept soll somit in der Hochschullehre für die Studierenden erfahrbar werden. So kann in der Einführungssitzung des Seminars thematisiert werden, dass die Arbeit im Seminar daraus besteht, im Seminar kennengelernte Konzepte und Methoden selbst zu erfahren. In der Endphase des Seminars kann dieser Aspekt wieder aufgegriffen werden, um von einer Metaebene über die zurückliegende Arbeit im Seminar zu reflektieren und das eigene Arbeiten auf kennengelernte Konzepte (hier: soziokulturelle Theorien des Lernens) zu beziehen. Dadurch wird den Studierenden das der Lernaufgabe zugrundeliegende didaktische Prinzip transparent gemacht und ihnen eine Vorstellung von der Gestaltung einer Lernaufgabe auf der Basis der bereits kennengelernten Konzepte soziokultureller Lerntheorien gegeben.

³ Ich lege das Verständnis von Multimodalität von Mondada (2018, S. 86) zugrunde: „Multimodality includes all relevant resources that are mobilized by participants to build and interpret the public intelligibility and accountability of their situated action: grammar, lexicon, prosody, gesture, gaze, body postures, movements, manipulations of artifacts, etc.“

2.3 Die Arbeit mit dem Video im Seminar

Auch wenn das Video aus dem alltäglichen medialen Entertainment stammt, besteht die Möglichkeit, es in Seminaren, die den Kontext Schule als Schwerpunkt haben, einzusetzen. Mit diesem Vorgehen kann an die Erfahrung der Gesamtgruppe angeknüpft werden, wenn zum Beispiel Studierende in der Gruppe sind, die noch keine Praxiserfahrung im Lehrberuf sammeln konnten oder fachwissenschaftlich studieren. Zusätzlich wird Mehrsprachigkeit als ein Phänomen aller gesellschaftlicher Kontexte hervorgehoben. Im Folgenden wird vorgestellt, wie die Bearbeitung der Lernaufgabe im Seminar erfolgen kann. Dabei werden Interpretationen der Videosequenz mit fachlichen Inhalten verknüpft, wie es auch in der konkreten Durchführung in einem Seminar stattfinden könnte.

Die Kombination von Wahrnehmen und Auffallen im ersten Teil der Lernaufgabe (vgl. Kap. 2.2) soll die Studierenden anregen, nicht nur deskriptiv zu arbeiten, sondern ebenfalls subjektive Irritationsmomente und Auffälligkeiten festzuhalten. Der erste Austausch nach dem Anschauen des Videos und Festhalten der Beobachtungen und Auffälligkeiten findet in „Breakout-Sessions“ statt. Parallel tragen die Studierenden diskutierte Aspekte ins Padlet ein. Im Plenum können die Beobachtungen im Anschluss frei gesammelt werden. Gezielte Nachfragen der Dozentin bzw. des Dozenten regen dabei einen Austausch an. Bei Anlaufschwierigkeiten kann das Padlet als Diskussionseinstieg herangezogen werden. Anschließend erfolgt, wie in Tabelle 1 dargestellt, die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen mit Rückbezug auf die in der Gruppenarbeit gesammelten Aspekte.

Im Anschluss daran wird der zweite Teil der Lernaufgabe (vgl. Kap. 2.2) präsentiert. Die Gruppeneinteilung für den Austausch in Breakout-Sessions wird über das Zufallsprinzip (max. vier Personen pro Gruppe) organisiert. Um sich die Interaktion im Video in entschleunigter Form ansehen zu können, liegen den Studierenden Transkripte vor. Die Interaktion wird vor dem Hintergrund der Inhalte der Seminarsitzung interpretiert. Es wird das Ziel verfolgt, theoretische Inhalte mit Beobachtungen zu verknüpfen.

Nach der Gruppenarbeit in den Breakout-Sessions erfolgt ein Austausch im Plenum. Dabei sollen insbesondere die Handlungen des Spielleiters (LM) in Bezug auf die Facette „Umgang mit Heterogenität“ beschrieben und Vermutungen über sein Verständnis von Mehrsprachigkeit diskutiert werden. So könnte beschrieben werden, dass dem Handeln von LM ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde liegt, das vom „Nebeneinander-Existieren“ von Sprachen (L1, L2 usw.) und nicht von einem gesamtsprachlichen Repertoire (Busch, 2021; García & Kleyn, 2016) ausgeht. Dies lässt sich aufgrund der Aussage von LM „aber er HATS gewusst aber es war leider die falsche sprache.“ (279 [06:09.4]) vermuten.

Der Verweis auf die Spielregeln im zweiten Teil der Aufgabenstellung gibt einen Hinweis auf das Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen, welches dem eigenen Handeln zugrunde liegt.⁴ So wird in den Spielregeln nicht erfasst, dass alle Tiere in der deutschen Sprache genannt werden müssen bzw. im Umkehrschluss, dass die Nennung von Tiernamen in anderen Sprachen zum Ausschluss führt. Die Reaktion auf den Beitrag von RG verdeutlicht aber, dass es eine nicht kommunizierte Regelung zu sein scheint, die in diesem Moment greift. So entscheidet der Spielleiter, dass die Nennung des englischen Begriffs als ungültig zu werten ist. Dass neben dem Spielleiter auch die teilnehmenden Prominenten (ES, KK, TR, RG) dieses Verständnis teilen, wird in non-verbalen Reaktionen deutlich. So wirft ES dem Spielleiter während der Entscheidungsfindung einen verschmitzten Blick zu (266 [05:57.2]). Auch RG selbst beugt sich dem

⁴ An dieser Stelle beziehe ich mich auf das Konzept der „communities of practice“ (Wenger, 2008). Demnach konstituiert sich (sprachliche) Praxis durch in einer Gemeinschaft gemeinsam geteiltes explizites Wissen, welches den Personen expliziert z.B. in Form von definierten Rollen und Vorschriften vorliegt, und geteiltes implizites Wissen, welches Situationen inhärent ist und sich u.a. in stillschweigenden Konventionen und unausgesprochenen Regelungen niederschlägt (vgl. Wenger, 2008, S. 47).

vorherrschenden monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) nach einer kurzen Argumentation dagegen. Dies verdeutlicht er durch das Heben seiner Hände in einer Geste des sich Ergebens, begleitet mit den Worten „ICH (.) steige aus- bin mit ehre“ (273 [06:04.3] – 274 [06:05.4]). Hier fällt auf, dass er sich trotz fehlender Regelung zum Einbezug anderer Sprachen der Entscheidung seitens des Spielleiters ergibt. Für den Seminarkontext ist es interessant, diese Situation hinsichtlich der mehrsprachigen Gesellschaft und der Rolle von implizitem Wissen für das eigene Handeln zu diskutieren. Hinzu kommt, dass es in Bezug auf die Spielregeln von allen Teilnehmenden als selbstverständlich angesehen wird, dass die Begriffe ausschließlich auf Deutsch genannt werden dürfen. Dahingegen suggeriert das Spielszenario im Studio eine Akzeptanz von englischen Begriffen (vgl. Beschriftungen „VIPS“ & „KIDS“ an den Pulten der Teilnehmenden). Trotz der im Spielsetting konträr dargestellten Haltungen zum Einbezug der englischen Sprache führt diese Widersprüchlichkeit zu keiner Orientierungslosigkeit bei der Entscheidungsfindung und Beurteilung des Beitrags von RG seitens der Teilnehmenden. Ganz im Gegenteil scheint diese Kontrarietät keine*n der Teilnehmenden zu irritieren. Für die Lernaufgabe und die Diskussion der Szene mit Bezug auf die Theorie im Seminar ist es daher von großem Interesse, mit den Studierenden in den Austausch über Gründe dafür zu kommen.

Des Weiteren ist die Argumentation von RG für die Gültigkeit der Antwort aus der Sicht der Soziokulturellen Theorien der Zweitsprachaneignung interessant. Als RG die vermeintliche Unangemessenheit seiner Antwort bemerkt, argumentiert er mit „<<:)>kommt drauf an wo ich das gesehen hab denn wirk\>“ (270 [06:01.6]). Hier bezieht er sich auf seine persönlichen Erfahrungen mit dem Tier bzw. dem Begriff „blowfish“. Durch das Aufgreifen seiner Argumentationsstruktur kann die Seminargruppe über die Gebundenheit sprachlicher Äußerungsformen an „Erfahrungen bzw. Vorstellungen aus sozialen Handlungsräumen, [für] die der Gebrauch dieser Sprachen bzw. Varietäten konstitutiv ist“ (Ohm, 2021, S. 11f.), ins Gespräch kommen (Subdimension: „Zweitspracherwerb“).

Im Anschluss an den Austausch im Plenum werden die Teilaufgaben a) und b) präsentiert, die in der nächsten Breakout-Session in derselben Gruppenkonstellation bearbeitet werden. Die Teilaufgabe a) soll die Studierenden ermutigen, sich in die Situation des Spielleiters hineinzusetzen, um einen eigenen Vorschlag für das Handeln auf der Basis der diskutierten Aspekte aus dem Video und der Theorie zu entwickeln. Hierbei sollen sie ermutigt werden, eine Haltung probeweise anzunehmen. Bewusst wird nur ein Parameter, die Rolle des Spielleiters, in der Aufgabenstellung geändert. Anknüpfend an die Facette „Umgang mit Fehlern“ kann darüber diskutiert werden, ob die Antwort von RG als falsch gewertet werden sollte. In diese Diskussion kann der Widerspruch im Umgang mit der englischen Sprache im Spielsetting einbezogen werden. Ebenfalls wird mit der Aufgabenstellung das Ziel verfolgt, die Beschreibung der Kategorie Fehler im Sinne eines z.B. orthographischen oder grammatischen Normverstoßes um die Kategorie der situativen Angemessenheit (de Oliveira & Schleppegrell, 2015) – im Sinne des Verhältnisses zur Situation und zum Kontext sowie in Bezug auf kommunikative Absichten – zu erweitern. Neben der Kategorie „Fehler als Verstoß gegen die Norm“ sollen sich weitere Kategorien etablieren, die durch Abwägen in der Situation bei Einschätzungsprozessen herangezogen werden können. In der Teilaufgabe b) ändert sich nicht nur die Rolle im Szenario, sondern auch der Kontext des Szenarios selbst. Es geht darum, diese Situation auf den Kontext Schule zu übertragen und zu beurteilen (Facette „Sprachliche Vielfalt in der Schule“). Die Studierenden werden herausgefordert, die institutionelle Eingebundenheit der eigenen Reaktion u.a. in Bezug auf den Umgang mit Fehlern zu diskutieren. So erinnert das Spielformat an das sogenannte Fehlerlesen in der Schule, bei dem ein Fehler beim Vorlesen zum Ausschluss führt. Im Video verbalisiert LM das Vorliegen einer unangemessenen Äußerung „blowfish- der auf deutsch KUGelfisch heißt“ (266 [05:57.2] – 267 [05:58.7]). Insbesondere die Verstärkung einer Fehlermarkierung

im Video durch den Studiosound und das Aufleuchten roter Lichter sowie das Ausschalten der Personenbeleuchtung (vgl. 279 [06:09.4], 280 [06:11.4]) signalisieren einen folgenschweren Regelverstoß. Diese Situation kann zum einen zum Anlass genommen werden, über Kriterien, die für die Entscheidung über (Un-)Angemessenheit herangezogen werden können (Situationspezifika, Regelwerk, Abweichung von der kodifizierten Norm etc.), zu diskutieren. Zum anderen kann dazu angeregt werden, sich damit auseinanderzusetzen, wie auf Fehler und Unangemessenheiten aufmerksam gemacht wird.

Je nach Vorwissen der Studierenden könnte diese Aufgabe erweitert werden. Aufbauend auf der imaginierten Szene im Schulkontext könnte u.a. gefragt werden, wie man diese Situation als Anlass für Interaktion im Sinne des *micro-scaffolding* im Unterricht aufgreifen kann. So könnten die Studierenden im Gedankenspiel eine Interaktionssituation kreieren, indem sie die vermeintlich unangemessene Antwort von Schüler*innen zum Anlass nehmen, mit diesen ins Gespräch zu kommen, welches eine dialogische Unterstützung für die Erarbeitung der deutschen (und ggf. anderssprachigen) Bezeichnung(-en) für „blowfish“ darstellt. Dabei könnten die Erfahrungen der Lernenden einbezogen, daran angeknüpft und auch sprachkontrastierend bearbeitet werden, um die Mehrsprachigkeit der ganzen Schulklasse einzubeziehen (Subdimension „Förderung“, Facette „Mikro-Scaffolding“).

3 Evaluation, Erfahrungen und Reflexion

In diesem abschließenden Kapitel werden Erfahrungen mit der Durchführung der Lernaufgabe im Seminar reflektiert. Dafür werden Ausführungen von Gibbons (2002) zu Gruppenarbeiten herangezogen. Ebenfalls wird kurz auf die Evaluation der Lerngelegenheit durch den DaZKom-Test eingegangen, die Verortung der Lernaufgabe im DaZKom-Strukturmodell (Ohm, 2018) diskutiert und Desiderata für hochschuldidaktische Forschung aufgeführt.

In der zweiten Durchführung der Lerngelegenheit wurde die Vorgehensweise erheblich angepasst, da beim ersten Durchlauf Anteile asynchroner Online-Lehre die Interaktion bei der Durchführung einschränkten. In der synchronen Online-Lehre war dies wieder möglich und stellte sich als sehr bereichernd für den Seminarablauf heraus. Für die Durchführung der Lerngelegenheit im Blockseminar wurde die Aufgabenstellung noch einmal angepasst, um Missverständnisse zu vermeiden („Clear and Explicit Instructions Are Provided“, Gibbons, 2002, S. 21). Um die Komplexität der Situation im Video für die Studierenden greifbar zu machen, würde es sich anbieten, unterschiedliche Ebenen der Betrachtung anzuleiten. Dadurch könnten zum einen Personen im Video fokussiert werden, zum anderen besteht die Möglichkeit, dadurch thematische Schwerpunkte zu setzen. An dieser Stelle besteht m.E. ein Überarbeitungsbedarf der Aufgabenstellung. Ebenfalls wurde die Arbeit am Video um ein Transkript erweitert. Diese Erweiterung wirkte sich zum einen auf die Genauigkeit der Beobachtungen der Studierenden aus, zum anderen auf das Zeitmanagement. Die Studierenden benötigten mehr Zeit zum Bearbeiten der Aufgabe, was in der Abschlussreflexion des Blocks durch die Seminarteilnehmenden zurückgemeldet wurde. Grund dafür kann einerseits die steigende Komplexität der Arbeit mit Video und Transkript sein, andererseits lässt es sich ggf. auch auf die fehlenden Erfahrungen der Studierenden mit Transkripten in Partiturschreibweise zurückführen. Daher ist es wichtig, auch den zeitlichen Bearbeitungsrahmen an die Seminargruppe anzupassen (vgl. Gibbons, 2002, S. 26: „Students Have Enough Time to Complete Tasks“). Insbesondere die Einführung in die Arbeit mit Transkripten hat sich in der Gruppe, die nahezu ausnahmslos aus Bachelorstudierenden bestand, als produktiv erwiesen. Bis auf zwei Studierende hatte noch keine Person zuvor mit Transkripten gearbeitet. Auch im Hinblick auf die folgenden Seminarsitzungen, in denen erneut ein Transkript zur Verdeutlichung sprachlicher Handlungen eingesetzt wurde, war die Einführung hilfreich. Ebenfalls stellte sich das Seminar-Padlet im Teil 1

der Lernaufgabe als unterstützend heraus, da die notierten Gedanken der Studierenden direkt in die Plenumsphase einbezogen werden konnten. Grundsätzlich ist zu beachten, dass es sich beim Material um ein auf YouTube veröffentlichtes Video handelt, welches von der Plattform entfernt oder verschoben werden kann. Dies könnte die Nutzung der Lernaufgabe in der Zukunft einschränken. Grundsätzlich zeigten die Durchführungen der Lernaufgabe sowie das prozesshafte Verfassen dieses Beitrages, dass sich das Video dafür eignet, eine Vielzahl an Themen aufzuwerfen und zu diskutieren.

Evaluiert wurde das Seminar und somit auch die Lernaufgabe in ihrer ersten Fassung mit dem im Projekt DaZKom entwickelten Paper-Pencil-Test. Dafür wurde das Testinstrument in der Online-Version in einem pre-post-Design im Seminar eingesetzt, um Aussagen über lernförderliche Lerngelegenheiten formulieren zu können. Die Auswertung der Tests ist in Arbeit.

Da das Strukturmodell (Ohm, 2018) eine Trennung von Inhalten, die DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrpersonen ausmachen, in unterschiedliche Dimensionen, Subdimensionen und Facetten aufweist, die analytisch verstanden werden muss, deckt auch diese Lernaufgabe mehrere Bereiche des DaZ-Kompetenzmodells ab. Sie lässt sich in den Facetten zum „Scaffolding“ in der Subdimension „Förderung“ sowie in den Facetten „Umgang mit Heterogenität“ und „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ in der Subdimension „Migration“ verorten. Theoretische Inhalte der Lernaufgabe, die die soziokulturelle Perspektive auf Aneignungsprozessen betreffen, werden der Subdimension „Zweitspracherwerb“ zugeordnet.

Anzumerken ist, dass das didaktische Prinzip des „Translanguaging“ und das damit einhergehende Verständnis vom Einsatz des gesamten Sprachenrepertoires der Schüler*innen eine Erweiterungsmöglichkeit des Strukturmodells (Ohm, 2018) darstellt. Garcías und Kleyns (2016) Verständnis eines gesamtsprachlichen Repertoires, welches für Aneignungsprozesse herangezogen wird, lässt sich zum einen in der Dimension „Didaktik“ und zum anderen in der Dimension „Mehrsprachigkeit“ verorten. Insbesondere in der Dimension „Didaktik“ kann an das Translanguaging als didaktisches Prinzip angeknüpft werden, da es den Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires als konstitutiv für Aneignung weiterer Sprachen ansieht und somit dafür plädiert wird, dass bei der Aufgabenbewältigung das gesamte Sprachrepertoire der Schüler*innen herangezogen werden soll. Es bestehen somit insbesondere Verbindungen zum Scaffolding und dem darin enthaltenen Verständnis von Sprachaneignung. Ebenfalls sehe ich Anknüpfungsmöglichkeiten für das Translanguaging in der Facette „Umgang mit Fehlern“. M.E. stellt das Translanguaging die Möglichkeit dar, den Blick auf Fehler zu erweitern. Es eröffnet neben der Kategorie „Fehler als Normabweichung“ im Sinne der Abweichung von der schriftsprachlichen kodifizierten Norm der Standardsprache Deutsch die Kategorie Angemessenheit (Domänenspezifisch, situative Anforderungen – Register) und erweitert die eher begrenzte Perspektive auf Fehler als „Indikator für die Entwicklung des lernersprachlichen Systems“ (Ohm, 2018, S. 81). Abweichungen und Variation in der schriftlichen und mündlichen Sprachproduktion der Schüler*innen können mit diesem erweiterten Blick Möglichkeiten eröffnen, mehr über das persönliche Sprachrepertoire der Schüler*innen zu erfahren. Lehrende können diese Erkenntnisse wiederum im Unterricht aufgreifen bzw. einbeziehen. Neben der Frage, was einen Fehler ausmacht, wird somit auch der Umgang mit Abweichungen in unterschiedlichen Kontexten, jedoch insbesondere im Kontext Schule, thematisiert. Auch wenn das Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit im Ansatz des Translanguaging kritisch diskutiert wird (MacSwan, 2017) erweist sich das didaktische Prinzip des Translanguaging in Bezug auf diese Lerngelegenheit als produktiv für die Facetten „Umgang mit Heterogenität“ und „Umgang mit Fehlern“.

Ein Desiderat für hochschuldidaktische Forschung stellt die Beschreibung des didaktischen Prinzips des Scaffoldings für den Hochschulkontext dar. Wie bereits im Kapitel

2.2 zu den didaktischen Grundlagen der Lernaufgabe beschrieben, fußt die ausformulierte Lernaufgabe auf dem Konzept des Scaffoldings und damit auf der ZPD, welche die Relevanz von Interaktion in Lernprozessen hervorhebt. Für die Zweitsprachaneignung ist das Scaffolding vielfach beschrieben worden (Gibbons, 2002, 2010; Hammond & Gibbons, 2005; Kniffka, 2012) und ist damit auch grundlegender Bestandteil von Curricula der Lehramtsstudiengänge an Hochschulen (Ohm, 2018). Es stellt sich jedoch als ein Desiderat heraus, das Lernen aus der Perspektive der soziokulturellen Theorien auch für die Ausbildung von DaZ-Kompetenz angehender Lehrpersonen bzw. für die gesamte Lehre im tertiären Bildungssektor zu beschreiben. Die ausformulierte Lerngelegenheit verdeutlicht, dass das didaktische Prinzip in Anpassung an die Zielgruppe auch in der Erwachsenenbildung herangezogen werden kann. Der Vorteil, als Dozierende*r Scaffolding auch für die Ausbildung angehender Lehrpersonen bei der Seminarplanung heranzuziehen, liegt in der Möglichkeit, Lerninhalte im Seminar selbst zu erleben. So stellte es sich in der Reflexion der Blockeinheit als konstruktiv heraus, den Ablauf dieses Blocks von einer Metaebene aus zu betrachten und zu erkennen, dass das, was gemeinsam im Seminar erarbeitet und gearbeitet wurde, auf demselben didaktischen Prinzip fußte, das auch Inhalt des Blockes war.

Literatur und Internetquellen

- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen?* Braumüller.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- De Oliveira, L. & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford University Press.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“* (S. 25–38). Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Aufl.). Heinemann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 1–10). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_1
- Gottein, H.-P. (2017). Lernaufgaben und Rückmeldekultur in einem kompetenzorientierten GW-Unterricht. *GW-UNTERRICHT*, 148 (4). 58–65. <https://doi.org/10.1553/gw-unterrichts58>

- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is Scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce (Hrsg.), *Teachers' Voices 8: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom* (S. 8–16). Macquarie.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding. Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. (S. 208–225). Schneider Hohengehren.
- Kuntze, S., Krammer, K. & Lipowsky, F. (2017). Videovignetten in der Weiterbildung: Wie sehen erfahrene Mathematiklehrkräfte deren Einsatz und welche Formate bevorzugen sie? In U. Kortenkamp & A. Kuzle (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (S. 1359–1362). WTM.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theory in Second Language Acquisition. An Introduction*. (S. 201–224). Mahwah.
- Maas, U. (2015). Sprachausbau in der Zweitsprache. In K.-M. Köpcke, A. Ziegler (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt* (S. 1–23). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110367171-002>
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1), 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. (S. 355–382). Waxmann.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 109–121). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.10>
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. (S. 297–308). Waxmann.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Ohm, U. (2007). Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In H.H. Krumm & R. Eßer (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht* (S. 24–33). Iudicium.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrpersonen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. *Praxis Forschung Lehrer*innenbildung (PFLB)*, 3 (3), 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (2), 8–18. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ff9eb464f7/Reusser_2005.pdf

- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2019). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17 (2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (10), 353–402.
- Thürmann, E. (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. QUA-LiS NRW. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3827>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Piper & Co.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity* (18. Aufl.). Cambridge University Press.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 119–123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_17

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Spiekermeier Gimenes, S. (2024). Bewusstheitsschaffung für Mehrsprachigkeit als Ressource beim fachsprachlichen Lernen. Wie in der Lerngelegenheit zum Video „Animalische Anfangsbuchstaben“ ein didaktisches Prinzip erfahrbar wird. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 215–228. <https://doi.org/10.11576/hlz-5364>

Eingereicht: 23.04.2022 / Angenommen: 10.10.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Raising Awareness of Multilingualism as a Resource in Subject-specific Language Learning. How a Didactic Principle Can Be Experienced in the Opportunity to Learn “Animal Initial Letters (Animalische Anfangsbuchstaben)”

Abstract: In the task “Animal Initial Letters”, the thematic focus is on the relevance of students’ multilingual resources for subject-specific language learning in primary and also secondary schools. The aim is to activate and discuss the pre-service teacher’s prior knowledge and experiences on the topic of multilingualism by working with a video of a game show. The focus is on topics that can mainly be located in the dimensions of “multilingualism” and “didactics” of the DaZKom structural model (Ohm, 2018). Step by step, by transferring the scene into the school context, drafts for action are to be developed, which will be discussed in relation to the theory. The students will have the opportunity to incorporate their own experiences on the topic of the inclusion of multilingual resources, to expand this understanding by working with theoretical approaches to second language acquisition and didactic principles for the inclusion of the entire language repertoire in learning, and to adopt and test out an attitude that may be new to them.

Keywords: teacher education; language awareness; multilingualism; scaffolding