

Sylvia Schütze
Eva Matthes
(Hrsg./Eds.)

Migration und Bildungsmedien
Migration and Educational Media

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Thomas Heiland

Migrations- und mehrsprachigkeitstheoretische Zugänge zur Integration von neu zugewanderten Schüler*innen in den Unterricht

Ein universitäres Theorie-Praxis-Projekt mit Sprachlern-Apps

Abstract

In everyday teaching life, there are more and more students who do not speak German as their first language, who have a migration background and who have to attend the Bavarian secondary school. This poses great challenges for all those who are responsible for education, especially teachers and teacher educators. They must support students with migration background adequately and individually. The question is how non-German-speaking children, who mostly have a migration background, can be adequately supported by educational media. If children and young people are taught in 'German as a Second Language' or in regular classes, special attention must be paid to individualized language acquisition in order to do justice to both linguistic and migration-related cultural heterogeneity. Processes and results of a University project in cooperation with a media centre are described in this article.

1 Aktuelle Erfordernisse und Herausforderungen

Migration, Heterogenität und deren Berücksichtigung, Diagnostik und Förderung sind zentrale Herausforderungen des Bildungswesens in Deutschland. Das Pflichtschulwesen muss zu einer größeren Deutschförderung, aber auch zur Mehrsprachigkeit sowie zur Mehrkulturalität beitragen. Für die Lehrkräfte der bayerischen Mittelschule bedeutet dies, Kindern mit Migrationshintergrund eine individualisierte Förderung durch (Bildungs-) Medien in allen sprachbildenden Bereichen zukommen zu lassen. Der Einsatz analoger wie auch digitaler (Bildungs-)Medien kann die sprachliche Heterogenität und Vielfalt in den Klassenzimmern fördern (vgl. Heiland, 2017).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich hauptsächlich mit der Bedeutung digitaler Bildungsmedien für die Sprach- und Sachfachtarbeit mit nicht-deutschsprachigen Kindern im Regelunterricht, was anhand einer Seminarkonzeption mit dem Thema „Nicht-deutschsprachige Kinder im Regelunterricht – Chancen und Grenzen der Förderung mit Bildungsmedien“ dargestellt wird. Die Lehrveranstaltung wurde dreimal durchgeführt und stand zuletzt im Wintersemester 2018/19 im Lehrprogramm.¹ Neben den regulären Veranstal-

¹ Diese Lehrveranstaltung fand im Zusammenhang mit dem Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) an der Universität Augsburg statt, das im Rahmen der „Qualitätsinitiative-Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wird (FKZ: 01JA1509).

tungsterminen fand eine Blockveranstaltung statt, in der im Kontext des Augsburger Medienherbstes 2018 eine individualisierte Sprach- und Sachförderung mit digitalen Bildungsmedien in einer Kooperationsklasse einer Augsburger Mittelschule durchgeführt wurde. Ob die zweit- und mehrsprachigkeitsdidaktischen Postulate für die migrations-, integrations- und mehrkulturalitäts- bzw. mehrsprachigkeitsspezifischen Anforderungen der pädagogischen Praxis an der Schule in einem derartigen Projekt angemessen erfüllbar sind, zeigen die Chancen und Implikationen, die im Folgenden dargestellt werden.

2 Voraussetzungen

2.1 Förderpotenziale – die sprachliche Perspektive

Der in der Schule durchgeführte Unterricht hat im Hinblick auf Sprache den Auftrag, sowohl Sprachbildung als auch strukturierte Sprachförderung – bei sprachlichen Rückständen, wenn beispielsweise das Recht auf sachlich-fachliche Bildung gefährdet ist – anzubieten. Insofern gilt der Spracherwerb in beiden Facetten als wichtiger Faktor des Bildungsauftrages aller Schulen und des gesamten deutschen Bildungssystems (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013; Jampert, 2001). Bei genuin nicht-deutschsprachigen Kindern, die oftmals einen Migrationshintergrund aufweisen, ist Spracherwerb ein wesentlicher Grund für eine erfolgreiche Migration und Integration. Infolgedessen erhielt das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ in den letzten Jahren eine enorme Steigerung des Stellenwertes, da dessen Aufgabe in der Sprachbildung und vor allen Dingen in der Sprachförderung gesehen wird (vgl. Herning, 2005; Riemer, Fandrych, Hufeisen & Krumm, 2010; Woerfel, 2014). Die Sprachpolitik in Europa und die wirtschaftlichen Beziehungen sowie die Internationalisierung und Globalisierung des Lebens bedingen eine mehrdimensionale Sprachförderung – Erwerb der Bildungssprache bei gleichzeitiger Förderung der Herkunftssprachen und der Mehrsprachigkeit sowie Modernisierung der Lernumgebungen, der Didaktik und der Methodik.

Alltags- und Bildungssprache, die Herkunftssprachen, die später zu erlernenden Fremdsprachen sowie die gesamte Mehrsprachigkeit stehen in einer Migrationsgesellschaft auf einer gleichwertigen Ebene. Die pädagogisch-didaktischen Ziele, das heißt Schul- und Bildungserfolg sowie integrative Maßnahmen, lassen sich realisieren, wenn individualisierende, Heterogenität berücksichtigende Sprachfördermaßnahmen als Voraussetzung für die Integration in den unterrichtlichen Kanon implementiert werden und sich daran entsprechende Sprach- und Sachbildungskonzeptionen anschließen. Die jeweilige Herkunftssprache sollte im Unterricht als kulturelle Ressource, als gemeinschaftlicher und individueller Bildungsvorteil gesehen werden (vgl. Herning, 2005; Riemer et al., 2010; Woerfel, 2014, S. 135).

Mehrsprachigkeit ist eine Bildungs- und Enkulturationschance in einer heterogenen Gesellschaft. Schulische Leistungsvergleichsstudien wie beispielsweise die DESI-Studie (vgl. Klieme, 2006), die sich mit dem Erwerb von Sprachkompetenz im Deutschen und Englischen befasst, weisen einen hohen Einfluss von Mehrsprachigkeit – sofern diese im alltäglichen Unterricht stringent gefördert wird – auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen nach. Mehrsprachigkeit kann beides sein – sowohl ein Bildungsziel, das im alltäglichen

Unterricht umgesetzt wird, als auch eine Bildungsvoraussetzung im Fremdsprachenunterricht.²

Mehrsprachigkeit in ihrer individuellen Perspektive wird definiert als die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen und sich in ihr ausdrücken zu können. Die gesellschaftliche Perspektive befasst sich hingegen mit der Anwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft (vgl. Surkamp, 2010). Dies bezieht sich in der akademischen Diskussion nicht mehr ausschließlich auf Bilingualismus, bei dem individuell und gesellschaftlich von der Beherrschung und Anwendung zweier Sprachen ausgegangen wird, sondern meint vielmehr die Anwendung von mehr als zwei Sprachen. In gesellschaftlicher Perspektive wird von „Multilingualismus“, in individueller Perspektive von „Plurilingualismus“ gesprochen (vgl. Flinz, 2014, S. 16f.). Vor allen Dingen sollte der Ansatz des Plurilingualismus näher verfolgt werden, denn dieser unterstreicht einerseits die Heterogenität, die migrierende Schüler*innen aufweisen, und befasst sich andererseits mit der pädagogisch gewollten Förderung individueller Mehrsprachigkeit.

Im Bereich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit stehen zugewanderte allochthone Minderheiten im Vordergrund (vgl. De Cillia, 2017) – Vertreter*innen dieser Minderheiten kommen teilweise ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache in den Unterricht und müssen in jeglicher Form sprachlich gefördert werden, sowohl im Deutschen als auch in der Herkunftssprache (vgl. Reich, 2008). Lediglich ein individualisierender Ansatz bei der Berücksichtigung und Förderung einzelner Sprachen und der Mehrsprachigkeit kann zu Bildungsteilhabe und nachhaltigem Bildungserfolg führen (vgl. Lüdi, 1996). Für den Kontext einer (mitunter plurilingual verfassten) Mehrsprachigkeit muss bedacht werden, dass Migration, Flucht und Integration in eine andere Gesellschaft neben dem Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen eine erzwungene Mehrsprachigkeit (vgl. Wolff, 2010) mit sich bringen. Ein Unterricht, der additiv das Vorwissen aus mehreren Sprachen nutzt sowie Transferprozesse anregt und initiiert, garantiert ein schnelleres (Sprach- und Sach-) Lernen³ (vgl. Higuera Ruiz, 2015, S. 1).

Mehrsprachigkeit steht in engem Zusammenhang mit einem weit gefassten Konzept der Heterogenität, das auch in sprachlicher Hinsicht Ungleichartigkeit und Verschiedenheit beinhaltet. Es werden „unter dem Stichwort ‚Heterogenität‘ [...] sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft gefasst“ (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 87). Dabei spielen mehrere Dimensionen wie beispielsweise Geschlecht, soziale und kulturelle Unterschiede, wozu auch die Sprache zählt, aber auch die jeweilige Wissensbasis eine wesentliche Rolle (vgl. Thaler, 2012, S. 13).

2.2 Förderpotenziale – die migrationstheoretische Perspektive

Schüler*innen aus Migrationskontexten in den Schulbetrieb zu integrieren, gestaltet sich nicht nur sprachlich schwierig (vgl. Allemann-Ghionda, 2006a, 2006b). In den 1970er-

² Lehrwerke und Materialien aus dem Kontext des Fremdsprachenunterrichts weisen Ansätze einer strukturellen Berücksichtigung und Förderung der Mehrsprachigkeit auf, indem diese neben der Vermittlung grammatischer Strukturen auch Sprachvergleiche mit weiteren Fremdsprachen bzw. der Herkunftssprache anstellen. Für einen mehrsprachigkeitsförderlichen Unterricht eignen sich sogenannte plurilinguale Tabellen in verschiedenen Konkretisierungs- und Abstraktionsstufen (vgl. Jakisch, 2015, S. 31).

³ Für den gesamten Bereich der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik vgl. Fäcke & Meißner (2019).

und 1980er-Jahren, zu Zeiten der ersten Welle der Gastarbeitenden, wurde in Deutschland eine Integration im Sinne einer Assimilation (vgl. Esser, 1980) präferiert, was eine Angleichung bzw. eine optimale Eingliederung der migrierten Schüler*innen in die Einwanderungsgesellschaft bei synchroner partieller Aufgabe der Herkunftskultur bzw. der Herkunftssprache bedeutete. Das Assimilationskonzept wurde zugunsten einer Sozial-Integration (vgl. Esser, 2003, S. 11–33; Mehringer, 2013) der migrierten Schüler*innen aufgegeben. Insofern sollte von einer Pädagogik und Didaktik gesprochen werden, in der sich der Mehrkulturalität (vgl. Fäcke, 2019, S. 52–56) und der Sprache gewidmet wird, in der interkulturelles Denken und Handeln gefördert wird (vgl. Herwartz-Emden, Schurt, Waburg & Ruhland, 2008) und in der kulturelle Vermittlungsprozesse fokussiert werden.

Eine Eingliederung in die Gesellschaft ist dennoch notwendig. Um die migrierten Schüler*innen angemessen einzugliedern, müssen diese im Hinblick auf die gesellschaftlichen Erfordernisse vorbereitet werden. Die Forderung nach Inklusion und Integration, die Berücksichtigung von Teilleistungsschwächen und individuellen Grunddispositionen vervielfachen die Heterogenitätsdimensionen in der Schule.

3 Grundlegende Fragestellung

Es ist zu fragen, inwiefern digitale (Bildungs-)Medien Spracherwerbsprozesse ermöglichen und fördern bzw. hemmen und begrenzen⁴ und welche digitalen Bildungsmedien die Schulung mehrsprachlicher, kultureller und medialer Kompetenzen begünstigen bzw. welche Qualifikationen für die unterrichtliche Vermittlung von den Lehrkräften benötigt werden, um weitreichende Sprachförderung und Sprachbildung zu initiieren. Eine allseitige Medienbildung muss sowohl das Lehren und Lernen mit digitalen Bildungsmedien als auch die Medienerziehung, das heißt das Lehren und Lernen über digitale (Bildungs-)Medien, umfassen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010).

4 Bedeutung digitaler (Bildungs-)Medien: Das Seminar „Nicht-deutschsprachige Schüler*innen im Regelunterricht“

Dem Einsatz digitaler Bildungsmedien kommt eine große Bedeutung bei der individualisierten Sprachförderung zu (vgl. Heiland, 2017; Heiland, i.V. a). Leider muss festgestellt werden, dass in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrkräfte nur eine geringe Kenntnis im Bereich der Sprachförderung mit digitalen Bildungsmedien besteht. Digitale Bildungsmedien und digitale Apps auf mobilen Endgeräten leisten vor allem dann einen Beitrag für eine rezeptive bzw. produktive Spracharbeit zum Erlernen der Alltags- und Bildungssprache Deutsch, wenn nicht-deutschsprachige, vor kurzem migrierte Schüler*innen dem (sach- und sprachbildenden) Regelunterricht nicht mehr folgen können. Digitale Bildungsmedien bieten im individualisierten Einsatz interaktive und adaptive Möglichkeiten, die im traditionellen Regelunterricht eher verschlossen sind. Darüber hinaus lässt sich die Schulung mehrerer (vor allen Dingen sprachlicher) Fähigkeitsdimensionen und Kompetenzen, je nach dem individuell diagnostizierten Stand, nachweisen und

⁴ Das (analoge) Schulbuch ist in diesem Kontext bereits gut erforscht (vgl. Augschöll Blasbichler, Videsott & Wiater, 2013). Der relativ neue Bereich des Einsatzes von digitalen Bildungsmedien muss sowohl theoretisch als auch schulpraktisch entsprechend erprobt, analysiert und reflektiert werden.

realisieren. Somit wird der Erfüllung den Anforderungen vonseiten kompetenzorientierter Lehrpläne, Richtlinien und Bildungsstandards sowie sonstiger amtlicher Verordnungen Rechnung getragen.

Eine Lehrveranstaltung im erziehungswissenschaftlichen Teil aller an der Universität Augsburg studierbaren Lehrämter im Sommersemester 2016 (vgl. Heiland, 2017)⁵ wurde weitergeführt und systematisch fortentwickelt.

Es wurden Chancen und Grenzen analoger sowie digitaler Bildungsmedien analysiert und evaluiert. Dabei fanden in bestimmten Bereichen das „Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien“ (AAER) (vgl. Fey, 2015; Fey & Matthes, 2017; Matthes, Heiland & von Proff, 2019) bzw. einzelne Dimensionen und Items Anwendung. Gezielt wurden Bildungsmedien zur Sprachförderung im Regelunterricht verortet und im Hinblick auf den pädagogisch-didaktischen Mehrwert eingeordnet. Gemäß dem universitären Anspruch des Seminars wurden sowohl wissenschaftlich-theoretische als auch unterrichtspraktische Perspektiven durch das Praxisprojekt in Form einer Blockveranstaltung vertieft.

Dass digitale Tools und Anwendungen mit ihrer hohen Interaktivität sowie der Möglichkeit, durch ein spezifisches In-Game-Design den Wettbewerbscharakter zu erhöhen, vor allen Dingen anfangs die Motivation steigern können, wurde in einer Publikation bereits anhand der Sprachübungs-App „phase6 – Hallo Deutsch für Kinder“ (vgl. Heiland & Neumann, 2017) nachgewiesen. Smartphones, Tablets und Apps bzw. andere Ausgabegeräte garantieren individuelles und binnendifferenziertes Arbeiten. Die Anzahl bildungsförderlicher Apps bzw. Software-Lösungen sowie deren Qualität – beispielsweise gemessen am „Comenius-EduMedia-Siegel“ (vgl. ebd.) – steigen stetig.

Mögliche Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Bildungsmedien ergeben sich, da (angehende) Lehrpersonen nicht gewöhnt sind, mit derartigen Lernumgebungen einigermaßen produktiv umzugehen. Auch müssen die Schüler*innen mit den technischen Bedingungen vertraut gemacht werden. Voraussetzung ist, dass die Schüler*innen bereits alphabetisiert sind und über zumindest geringe sprachliche Grundfertigkeiten verfügen, so dass sie Eingabebefehle oder Reaktionen des Programmes verstehen und interpretieren können. Das hohe Ablenkungspotenzial, welches durch solche Programme entstehen kann, muss bereits bei der Vorbereitung mitberücksichtigt und minimiert werden. Aus diesem Grunde empfiehlt sich der Erwerb der Endgeräte durch die Schule oder ein Medienzentrum, da dann das allgemeine Internet für die Nutzer*innen gesperrt sowie das Herunterladen aus dem allgemeinen App-Store von Apple oder Google nicht möglich ist. Durch den Erwerb der Apps aus einem speziellen Bildungs-App-Store würde den Gefährdungen des Internets Einhalt geboten, und die Ablenkung durch bildungsferne Anwendungen würde minimiert. Außerdem würden die Anwendungen pädagogisch-didaktischen, medientheoretischen und ideologiekritischen Qualitätsansprüchen entsprechen. Die Konformität mit Curricula (vgl. Heiland, i. V. b) und Bildungsstandards wäre gewährleistet. Daher empfiehlt sich, vor dem Einsatz derartiger Anwendungen diese mit der elementarisierten Form des „Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters“ (vgl. Fey & Matthes, 2017) zu beurteilen. Es ist geboten, auch im digitalen Raum stets auf qualitätsvolle Bildungsmedien zu setzen. Einseitig

⁵ Die leitende Idee hinter dieser Veranstaltung ist, den „monolingualen Habitus“ der Schule zu durchbrechen. Insofern muss man von einem multi- und plurilingualen Ansatz in einer als multilingual interpretierten Schule (vgl. Gogolin, 1994) ausgehen. Zweck ist somit nicht, den Linguizismus (vgl. Fürstenau, 2015) zu fördern, sondern vielmehr Mehrsprachigkeit zu ermöglichen und nachhaltig zu begleiten.

technische und rechtliche Dimensionen und Aspekte dürfen bei der Beurteilung des Einsatzes nicht ausreichen; Lehrkräfte müssen digitale Bildungsmedien immer kritisch im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche, fachliche und fachdidaktische Kriterien hin untersuchen (vgl. Matthes, Heiland & von Proff, 2019).

5 Sprachförderung und Integration mit digitalen (Bildungs-)Medien

Im Folgenden werden die Hintergründe, der Verlauf des Projektes, Gründe für die Kooperation sowie Ergebnisse aus der Perspektive der Studierenden und des Lehrenden,⁶ basierend auf einer hermeneutischen Analyse der Reflexionen und Beschreibungen der Studierenden-Portfolios, exemplarisch dargestellt.

5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Das Projekt „Sprachförderung einer mehrsprachigen Klasse einer bayerischen Mittelschule in der Bildungssprache Deutsch mit digitalen Bildungsmedien“ wurde universitär der Lehrveranstaltung „Nicht-deutschsprachige Kinder im Regelunterricht – Chancen und Grenzen der Förderung mit Bildungsmedien“ zugeordnet. Dieses war Inhalt sowohl zweier Seminarsitzungen im Regellehrbetrieb als auch einer Blockveranstaltung, die am 23. und 30.11.2018 im Medienzentrum der Stadt Augsburg mit einer achten Klasse der St.-Georg-Mittelschule, deren Schüler*innen zu über 90 Prozent einen Migrationshintergrund aufwiesen, durchgeführt wurde. Dies wurde von der Klassenleiterin, die im Schulamtsbezirk auch als Medienpädagogin fungiert, im Regelunterricht unterstützt. Die Herkunftssprachen konnten nicht grundlegend berücksichtigt werden, da dies in Bayern derzeit nur in Sprachlernklassen geschieht. Allerdings wählten die Studierenden unter Anleitung des Dozierenden Apps aus bzw. bereiteten gezielt Begleitmaterialien zu diesen Anwendungen vor, die sich dezidiert der Förderung im Deutschen widmeten und dabei auch die jeweiligen Herkunftssprachen einer typischen Mittelschulklasse einer bayerischen Großstadt berücksichtigten, indem sie in die Apps Sprachvergleiche zwischen den deutschen Wörtern und exemplarisch ausgewählten Herkunftssprachen einpflegten. Darüber hinaus wurden diese auch in den Begleitmaterialien in Form von Sprachvergleichen implementiert. Auch die Studierenden wiesen teilweise Migrationshintergrund auf, weshalb sie mitunter bei gleichen Herkunftssprachen der Schüler*innen dieses sprachliche Repertoire proaktiv nutzten. Konkret wurde dies als subsidiäre Hilfe angeboten, wenn Schüler*innen bei der Bewältigung der Spracharbeit in der deutschen Sprache Schwierigkeiten hatten und helfende Erklärungen benötigten, die dann in den Herkunftssprachen gelöst werden konnten. In diesem Zusammenhang wurde Mehrsprachigkeit im Unterricht umgesetzt. Eingebunden wurde das Projekt in ein Vorhaben des medienpädagogischen Netzwerkes der Stadt Augsburg im Augsburger Medienherbst „Au#burg medial“, wodurch sich die Möglichkeit einer Vernetzung zwischen der Stadt und der Universität ergab. Verwendet wurden iPads des Medienzentrums, auf denen die Smartphone-Apps

⁶ Eine empirische Evidenz der Ergebnisse des Projekts fehlt derzeit noch. Um diese zu validieren, müsste das Projekt öfter durchgeführt und mit qualitativen bzw. quantitativen Forschungsmethoden vertiefter untersucht werden. Aufgrund der geringen Erfahrungswerte können nur wenig repräsentative Ergebnisse dargestellt und beurteilt werden. Außerdem muss beachtet werden, dass die Studierenden teilweise „sozial erwünschte Antworten“ in ihren Portfolios gaben, so dass dadurch eine objektive Beurteilung schwierig ist und nur erste Hinweise erfolgen können.

aus einem Bildungs-App-Store installiert wurden. Die Studierenden bereiteten im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen Inhalte vor und auf. Um für das Projekt weiteres öffentliches Interesse zu wecken, wurden zusätzlich am zweiten Veranstaltungstag Vertreter*innen der Schulverwaltung der Stadt Augsburg eingeladen.

5.2 Fragestellungen für die Theorie-Praxis-Kooperation

Es stellte sich einerseits die Frage, ob durch individualisierte Beratung, Betreuung und differenziertes Coaching der anvertrauten Schüler*innen, unter der Berücksichtigung und Förderung von Heterogenität bzw. von Mehrsprachigkeit, eine nachhaltige Stärkung der medialen und sprachlichen Kompetenzen bei gleichzeitiger Berücksichtigung migrations-spezifischer Voraussetzungen angebahnt werden kann. Hierbei fanden Konzepte des Multi- bzw. Plurilingualismus Berücksichtigung, um den vorab postulierten „monolingualen Habitus“ der Schule und des Unterrichts zu durchbrechen. Der Multilingualismus wurde als Prinzip umgesetzt, wenn sich zwischen den verschiedenen (herkunfts-)sprachlichen Repertoires der Schüler*innen und der Studierenden in einer Lerngruppe Kommunikationsprozesse zwischen den Sprachen realisieren ließen, die sich als förderlich für die Spracharbeit im Deutschen erwiesen. Plurilingualismus setzte beim Sprachvergleich an, indem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Herkunfts- und Fremdsprachen der Schüler*innen und dem Deutschen als Alltags- und Zielsprache und eine individuelle Spracharbeit zwischen allen Beteiligten hergestellt werden konnten. Sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden bewusst gemacht und eine Wertschätzung aller in der Förderphase beteiligten Sprachen erzielt. Neben der Schüler*innenförderung ergab sich die Frage, ob auch angehende Lehrkräfte durch das Kennenlernen dieser didaktischen Konzeptionen neue migrationsorientierte Kompetenzen und Qualifikationen erwerben können, die sich für die alltägliche Unterrichtsarbeit mit digitalen Bildungsmedien als tragfähig und nützlich erweisen. Der Einsatz und die Analyse digitaler Bildungsmedien stellen zentrale professionsspezifische Kompetenzdimensionen dar, die bereits in der Ersten Phase der Lehrkräftebildung implementiert werden müssen. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von dem Erwerb einer „digitalen Bildungsmedienkompetenz“ (vgl. Matthes, Heiland, Meyer & Neumann, 2017, in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, S. 482) für angehende Lehrkräfte gesprochen. Das Projekt ist in diesem Kontext zu sehen.

5.3 Gründe für die Kooperation

Die wesentlichen Gründe für die Kooperation können in drei Dimensionen – im hochschuldidaktischen Ertrag sowie im Bereich der schulischen Fördermöglichkeiten und der praktizierenden Lehrkräfte – gesehen werden.

An der Universität und in der Lehrkräftebildung wird dem Postulat Rechnung getragen, indem teilabgeordnete Lehrer*innen eine angemessene Verzahnung von Theorie und Praxis durch ihre berufliche Tätigkeit an Schule und Universität herstellen sollen. Dadurch wird die Theorie-Praxis-Korrelation für angehende Lehrkräfte in der Ersten Phase der Lehrer*innenbildung erhöht, indem sie Praxisfelder wie das Medienzentrum als Service- und Fortbildungsstelle kennen lernen. Studierende lernen professionsspezifische Kompetenzen am besten durch Erfahren und Entdecken (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Dadurch werden theoretische Erwägungen besonders gut verknüpft, denn wesentliches Lern- und Aufgabenfeld des ersten Ausbildungsabschnittes sollte es sein, die Erfahrungen

des Praxisfeldes Schule theoriegeleitet zu reflektieren.⁷ Dadurch wird das bereichsspezifische Professionswissen deutlich erhöht und die Befähigung zum Einsatz und zur Analyse digitaler Bildungsmedien in Theorie und Praxis nachhaltig sowie vernetzt gefördert. Außerdem gelingt eine Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung angehender Lehrkräfte (vgl. Matthes, Heiland, Meyer & Neumann, 2017). Der kompetente Umgang mit Medienverbundsystemen bzw. die didaktisch legitimierte Mischung aus analogen bzw. digitalen Bildungsmedien wird ebenfalls geschult. Im Projekt war es erwünscht, dass zum eingesetzten digitalen Bildungsmedium weitere, flankierende analoge und digitale Bildungsmaterialien eingesetzt wurden und somit ein ausgewogener Bildungsmedieneinsatz reflektiert bzw. Bildungsmedienintegration aus unterschiedlichen Kanälen betrieben wurde.

Für die Lehrkräftebildung ergeben sich weitere Vorteile. Die Verknüpfung theoretischer Inhalte für die Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen mit praktischen Ausbildungsinhalten leistet einen wesentlichen Vorgriff auf Anforderungen der Lehrer*innenbildungskette. Der Versuch einer Rückkopplung verschiedener theoretischer und praktischer Lehrkräftekompetenzen wird ermöglicht und dient einer Sicherung der Lehrer*innenprofessionalität. Die künftige Rolle der Lehrkraft als Berater*in und Coach wird gestärkt, wie es im kompetenzorientierten Unterrichten gefordert wird.

Die Medienkompetenz der Schüler*innen wird, indem diese die Arbeit mit digitalen Endgeräten vermittelt bekommen und eine Einführung in Apps zur Förderung ihrer Sprachkompetenzen erhalten, erhöht. Eine eingehende sprachliche Schulung im Sinne einer individualisierten Sprachförderung wird dadurch realisiert. Die individualisierte Beratung, Betreuung und Förderung sowie das differenzierte Coaching stellen einen wesentlichen Beitrag zum Bildungserfolg der Schüler*innen dar. Kollaborative Prozesse zwischen ihnen werden gestärkt und nachhaltig gefördert. Nicht-deutschsprachige Schüler*innen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten werden dadurch im Sinne der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (vgl. Fäcke & Meißner, 2019) in allen sprachlichen bzw. binnensprachlichen Aspekten berücksichtigt. Eine weitere Kompetenz lässt sich im Sinne von Quersprachigkeit bei den Schüler*innen (vgl. List & List, 2001) aufbauen, indem Verknüpfungen zwischen den einzelnen Sprachen hergestellt werden, sofern die Herkunftssprache aus der romanischen Sprachfamilie stammt.

Ebenfalls profitieren Lehrkräfte an Schulen von derartigen Theorie-Praxis-Konzeptionen. Sie lernen neue medienpädagogische und mediendidaktische Konzepte der Studierenden sowie relevante Forschungsergebnisse der Universität kennen, die sie in ihrem Unterricht umsetzen können. Der intensive Austausch zwischen angehenden und erfahrenen Lehrkräften aller Schularten wirkt sich förderlich auf die Unterrichtsentwicklung aus, neue Netzwerke zwischen Schule und Universität entstehen; dadurch wird die Kluft zwischen universitärer Theorie und schulischer Alltagspraxis abgemildert bzw. überwunden. Um dies zu verstärken, müssten solche Projekte und Ergebnisse stärker in Fortbildungen und Konferenzen in der Schulpraxis multipliziert werden.

⁷ Im Projekt „Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) an der Universität Augsburg entstehen „hochschuldidaktische Manuale“, die sich mit der Verknüpfungsarbeit zwischen Lern- und späteren Handlungsfeldern befassen und eine qualitative Verbesserung der Lehrqualität fokussieren (vgl. z.B. Heiland, i.V. a).

5.4 Der Verlauf des Projekts

Die Klasse wurde in Gruppen aufgeteilt, sodass jede*r Studierende bzw. jede Studierendengruppe vier bis fünf Schüler*innen betreute. Die auf den iPads aus dem Bildungs-App-Store aufgespielten Smartphoneanwendungen (z.B. phase6, Khan Academy, EasyPeasy, Concept Map) sowie die von den Studierenden entwickelten Inhalte in den analogen oder digitalen Begleitmaterialien wurden in individualisierten Förderphasen bearbeitet. Da für die Studierenden die Schüler*innen der Klasse unbekannt waren, mussten sie flexibel reagieren und ihre Materialien und Vorbereitungen während des Unterrichts anpassen; dadurch lernten sie, neue Situationen zu bewältigen. Die Schüler*innen mussten in der neuen Sprachlern-App-Umgebung der Studierenden lernen und üben. blieb nach der Bewältigung der jeweiligen Station noch Zeit, stellten die Studierenden weitere Übungsaufgaben zur Verfügung. Die Studierenden bewerkstelligten eine flexible Umorganisation der eigenen Planung, was auch eine wesentliche Komponente lehrkraftspezifischen Alltagshandelns darstellt. Im Anschluss an das Projekt sowie an die gesamte Lehrveranstaltung erstellten die Studierenden ein reflektierendes Lernprozessportfolio.

5.5 Darstellung der Ergebnisse aus der Sicht der Studierenden

Die Portfolios, die vom Dozierenden ausgewertet wurden, ergaben schlaglichtartig erste exemplarische Erkenntnisse. In der folgenden Darstellung wird aus einer ganzen Reihe ausgewählter Anwendungen speziell die Bewertung zweier Tools ausgewählt, deren Verwendung je zweimal beschrieben wurde.

Eine Studierende setzte in dieser Projektphase die App „EasyPeasy“ (vgl. <https://www.wonderkind.de/de/app/easy-peasy-diktate/>) zum Schreiben von Diktaten ein und stellte einen deutlich messbaren Unterrichtserfolg fest. Außerdem attestierte sie eine konstruktive Form der Kooperation und Kollaboration. Bei der Verwendung dieser Diktat-App musste auch beachtet werden, dass die Schüler*innen über ein gewisses sprachliches Grundrepertoire im Deutschen bereits verfügen mussten; die betreuende Studierende stellte fest, dass sonst weiterführende Hilfen durch Begleitmaterialien oder durch eigene Instruktionen zwingend nötig gewesen wären.

Eine zweite Studierende arbeitete mit einer digitalen Anwendung zur Erstellung von „Concept Maps“ mit der Anwendung „Book Creator“ (vgl. <https://bookcreator.com>). Diese beinhaltet Funktionen zur Erstellung einer „Concept Map“ zum Aufbau des Sprachwortschatzes. Die Methode des Mappings wurde im Rahmen der Projektphase umgesetzt. Die Studierende stellte bei den Schüler*innen Schwierigkeiten fest, Knotenpunkte bei den „Concept Maps“ mit den richtigen Begriffen aufzufüllen. Für sie selbst bedeutete die Arbeit einen großen didaktisch-methodischen Zugewinn, indem sie die Vorkenntnisse diagnostizierte und individuelle Lernkompetenz förderte.

Eine dritte Studierende berichtete ebenfalls über die App „EasyPeasy“. Sie akzentuierte den mediengestützten Ablauf der Unterrichtsarbeit und attestierte sich sowie den Schüler*innen einen deutlichen Lernzugewinn.

Eine vierte Studierende befasste sich auch mit einer „Concept Map“. Sie stellte fest, dass das Tool an verschiedenen Stellen in der unterrichtlichen Sprachförderung und Sprachbildung gut einsetzbar war und somit ein unbedingt zu vermittelnder Grundbaustein für Schüler*innen ist. Auch sie befand, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten hinsichtlich der Einordnung von Informationen aus einem gegebenen Text in Kategorien aufwiesen. Sie bestätigte die Notwendigkeit, in schulischen Fördersituationen das Material und die

Aufgabenstellungen zu differenzieren und Heterogenität zu berücksichtigen. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen für die Bewältigung dieser Aufgaben ein gewisses sprachliches Grundwissen benötigten und es erforderlich war, grundlegendes Wissen über die digitale Anwendung zu vermitteln, um komplexe sprachliche Aufgaben bewältigen zu können.

Es zeigte sich auch in den Beschreibungen der Studierenden, dass ein derartiges Projekt mit Anfänger*innen im Erwerb der deutschen Sprache als Zweit- und Alltagssprache in dieser Form nicht durchgeführt hätte werden können. In der Klasse hatten alle Schüler*innen einen gewissen Stand an sprachlicher Erfahrung, so dass derartige pädagogisch-didaktische Hilfestellungen nicht vonnöten waren. Es manifestierte sich ebenfalls die Notwendigkeit, Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik neben der zweitsprachen-didaktischen Arbeit zu justieren. Besonders im Bereich des „Concept Mappings“ eigneten sich Sprachvergleiche mit dem Englischen als Fremdsprache bzw. als „Lingua Franca“ bzw. den individuellen Herkunftssprachen, um Begriffe und Zusammenhänge in korrekter Semantik zu verknüpfen und dadurch sprachliche sowie sachliche Interdependenzen herzustellen. Bei Diktaten konnten auch sprachliche Ähnlichkeiten im individuellen Sprachrepertoire zu einer wertschätzenden sprachlichen Atmosphäre während des Förderprozesses beitragen, so dass ein wesentlicher sprachlicher Lerngewinn ermöglicht werden konnte.

Diese vier Beschreibungen, die natürlich noch kein empirisch valides Ergebnis darstellen, zeigen die Notwendigkeit der individualisierten Sprachförderung und Sprachbildung in der Alltags- und Bildungssprache, ohne Plurilingualismus und Mehrsprachigkeit zu negieren, sowie einer korrekten Diagnostik der sprachlichen Förderprozesse unter Einbezug der Heterogenität auf.

6 Ausblick: Chancen, Anforderungen, Implikationen

Die Ergebnisse dieses Praxisprojekts führen unter einer wissenschaftlich-theoretischen und unterrichtspraktischen Perspektive zu einer multiperspektivischen Interpretation.

Eine erfolgreiche Verknüpfung von Lern- und späterem Handlungsfeld zeigte sich im „Entdeckenden Lernen“ im Praxisfeld Schule sowie im Praxisfeld Unterrichten heterogener Klassen und Lerngruppen. Die Anleitung durch den Dozierenden geschah subsidiär. Dadurch wurde den Studierenden eine gewisse Sicherheit und eine „Rückversicherung“ bei potenziell auftretenden Schwierigkeiten gegeben. Durch die Praxis erfolgte bei den Studierenden und bei den betreuten Schüler*innen eine Lern- und Leistungsmotivation, die durch das Erleben, dass schulisches Unterrichten, Beraten und Fördern sowie das Lernen auch Spaß und Freude brachten, verstärkt wurde. Außerdem ergab sich sowohl bei den Studierenden als auch bei den Schüler*innen eine bedeutsame Stärkung der digitalen Medienkompetenz.

Durch den Einsatz der Apps erhielten die Schüler*innen die Chance, gezielt ihre individuellen Rechtschreibschwierigkeiten in der deutschen Sprache zu bewältigen sowie ihren Sprachwortschatz zu erweitern. Der Zugewinn in der Alltagssprache „Deutsch“ leistet einen Beitrag zur Teilhabe am schulischen und außerschulischen Leben und eröffnet somit weitere Bildungschancen. Es zeigte sich, dass durch den Einsatz von Apps die Sprache leichter erlernbar sowie das Sprachziel schneller erreichbar waren. Auf der Grundlage der

Sprachförderung im Deutschen ergaben sich Potenziale für Vergleiche mit den Herkunftssprachen, wodurch sich eine positive Atmosphäre im Sinne der Mehrsprachigkeit herstellen ließ, indem sich die Schüler*innen wohl fühlten und infolgedessen eine hohe Leistungsbereitschaft zeigten, was wiederum auch die Studierenden motivierte. Die entstandene Wertschätzung ermöglichte einen hohen Erfolg. Mehrsprachigkeit ist ein zentraler Bestandteil der Förderung der Mehrkulturalität, die als ein fruchtbarer Moment im Bildungsprozess einer migrationsstarken Klasse interpretiert werden kann.

Grenzen und Schwierigkeiten ergaben sich daraus, dass sich die Beschränkung auf nur eine Unterrichtsstunde pro Studierendengruppe und Klasse als zu gering erwies, da die Stunde atomisiert und damit eine „Modellsituation“ kreierte sowie eine nachhaltige Kontextualisierung der Inhalte im Sinne einer gesamten Unterrichtssequenz unterblieb. Eine Einbettung in den unterrichtlichen Alltag der Partnerklasse wäre notwendig gewesen, so dass Mehrsprachigkeit und Sprachförderung noch mehr als Bildungschancen im Unterricht hätten begriffen werden können. Die Studierenden benötigten aufgrund mangelnder schul- und unterrichtspraktischer Erfahrungen die Hilfestellung des Dozierenden, um auf individuelle Schüler*innenbedürfnisse adäquat einzugehen. Um Unterrichtsstörungen zu verhindern, durfte auch beim digitalen Unterrichten kein „Leerlauf“ entstehen, was durch das Eingreifen des Dozierenden und der Lehrenden verhindert wurde. Außerdem ergab sich, dass die Regeln für die Kooperation sowohl für die Schüler*innen als auch für die Studierenden klar definiert und durchgesetzt werden mussten.

Es zeigte sich, dass sich der Einsatz und das Engagement im Theorie-Praxis-Projekt lohnen, weil sich damit eine Reihe positiver Aspekte und möglicher Implikationen verbinden lässt. Die Möglichkeiten und Potenziale einer Projektausweitung auf mehrere Unterrichtssequenzen mit individualisierter Förderung in herkunfts-, alltags-, bildungs- und fremdsprachlichen bzw. medialen Kompetenzen in einer pluri- und multilingual verfassten Schule können sich für die systemische Schul- und Unterrichtsentwicklung als überaus positiv herauskristallisieren. Wenn im Rahmen einer Lehrveranstaltung Studierende Schüler*innen einer Kooperationsklasse fördern sollen, setzt dies Instruktionskompetenzen durch ein vorbereitendes Training voraus, um den Erfolg zu erhöhen.

Diese oder ähnliche Projekte müssten nach den Erfahrungen aus dem ersten Projektdurchlauf unbedingt gestärkt und nachhaltiger als bislang gefördert werden, um die Theorie-Praxis-Verzahnung der Lehramtsausbildung zu optimieren und einer Atomisierung der Lehrer*innenbildung in verschiedene Phasen entgegenzuwirken. Die zunehmend notwendige Kompetenz im Einsatz und in der Analyse digitaler (Bildungs-)Medien sowie die Notwendigkeiten der differenzierten Sprachförderung bzw. Sprachbildung erfordern theoretische und praxisorientierte Projektveranstaltungen in der Lehrkräftebildung von morgen.

Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C. (2006a). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 350–362.
- Allemann-Ghionda, C. (2006b). Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* (Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung) (S. 235–256). Paderborn et al.: Schöningh.
- Augschöll Blasbichler, A., Videsott, G., & Wiater, W. (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachigkeit und Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- De Cillia, R. (2017). Österreichs Auslands-sprachen- und -kulturpolitik und die Förderung der deutschen Sprache. In J. Zhu, J. Zhao & M. Szurawitzki (Hrsg.), *Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai, 23.–30.08.2015, Bd. 5 (S. 87–91). Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt & Neuwied: Luchterhand.
- Esser, H. (2003). *Ist das Konzept der Assimilation überholt?* Zugriff am 24.03.2020. Verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/2898/file/gr2_03_Ess01.pdf.
- Fäcke, C. (2019). Mehrkulturalitätsdidaktik. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 52–56). Tübingen: Narr.
- Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fey, C.-C. (2015). *Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, C.-C., & Matthes, E. (Hrsg.). (2017). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flinz, C. (2014). *Projekt zur Erstellung eines Online-Fachwörterbuches der Linguistik (Deutsch-Italienisch)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03874-3>
- Fürstenau, S. (2015). Sprachliche Bildung als Handlungsfeld der Interkulturellen Pädagogik. In M. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen und die Lehrerbildung* (S. 263–277). Münster & New York: Waxmann.
- Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerefahrung. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft) (S. 101–122). Weinheim et al.: Beltz.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gröblich, C., Scharenberg, K., & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for Educational Research online*, 1, 86–105.
- Heiland, T. (2017). Förderung nichtdeutschsprachiger Kinder in heterogenen Bildungskontexten? – Chancen und Grenzen digitaler Bildungsmedien. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media* (S. 168–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiland, T. (i.V. a). *Manual zum Kurs: Nichtdeutschsprachige Schüler*innen im Regelunterricht – Chancen & Grenzen der individuellen Förderung mit (Bildungs-)Medien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiland, T. (i.V. b). *Der Lehrplan der bayerischen Volksschuloberstufe und der Hauptschule von 1949 bis 2000. Eine historisch-systematische Analyse der Lehrplanentwicklung im 20. Jahrhundert* (Arbeitstitel). Univ.-Diss. Augsburg.
- Heiland, T., & Neumann, D. (2017). Hallo Deutsch für Kinder. Unterrichten von nichtdeutschsprachigen Kindern mit Hilfe einer Smartphone App. Ein didaktisches Konzept. *DAZ Sekundarstufe*, (2), 22–27.
- Herning, M. (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., Waburg, W., & Ruhland, M. (o.J.). *Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren*. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für

- Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“. Internetquelle nicht mehr abrufbar.
- Higuera Ruiz, S. (2015). *Romanische Sprachen effizienter lernen. Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit, Begabungen im Fremdsprachenunterricht zu fördern*. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Dossier_Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf.
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert). Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05999-1>
- Jampert, K. (2001). Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder. *Diskurs*, 10 (3), 60–68.
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_36
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf.
- List, G., & List, G. (Hrsg.). (2001). *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. In H. Goebel (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/Contact Linguistics/La Linguistique de Contact, Bd. 1* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 12.1) (S. 233–245). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Matthes, E., Heiland, T., Meyer, A.-M., & Neumann, D. (2017). Das Augsburger Projekt „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ – die Rolle digitaler Bildungsmedien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (2), 163–174.
- Matthes, E., Heiland, T., & von Proff, A. (Hrsg.). (2019). *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER). Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehringer, V. (2013). *Weichenstellungen in der Grundschule. Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Reich, H.-H. (2008). Herkunftssprachenunterricht. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 445–456). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Krumm, H.-J. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1* (S. 1–18). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05378-7>
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Comelsen.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Woerfel, T.J.M. (2014). Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In C. Trautmann, P. Noel Aziz Hanna & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Interaktionen* (Diskussionsforum Linguistik in Bayern, Bd. 3) (S. 135–152). München: Open Access LMU.
- Wolff, D. (2010). Mehrsprachigkeit – Spracherwerb – Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlermer? In M.J. Gil & A. Gimber (Hrsg.), *Sincronias en el pasado ... diacronias en el presente: Estudios lingüísticos, didácticos y culturales* (S. 177–190). Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.