

Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion: Unterrichtskommunikation im DaZ- und Fachunterricht

Kristina Peuschel, Christine Stahl

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Peuschel, Kristina, and Christine Stahl. 2021. "Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion: Unterrichtskommunikation im DaZ- und Fachunterricht." Schulmagazin 5-10 2021 (10): 53-56.

<https://www.friedrich-verlag.de/verlag/sekundarstufe/schule-5-10/methodisches-und-didaktisches/sprachlernfoerderliche-unterrichtsinteraktion-10360>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion

Unterrichtskommunikation im DaZ- und Fachunterricht

Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion folgt den Prinzipien von Mikro-Scaffolding, nutzt lehrerseitige Paraphrasierungen und integriert digitale Mündlichkeit, um allen Schülerinnen und Schülern Teilhabe und sprachlich-fachliches Lernen zu ermöglichen.

Einleitung

In einer „versprachlichte[n] Institution“ (Ehlich 2013, S. 200) wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Sprach- und Fachunterricht unter den im DaZ-Kontext typischen Bedingungen großer sprachlicher Heterogenität ist die Entwicklung umfassender Kompetenzen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu einer wichtigen Anforderung für Schülerinnen und Schüler avanciert.

Für den Erwerb von fachlichem Wissen und fachlichen Kompetenzen gelten sprachliche Kompetenzen in Deutsch als besonders bedeutsam. Sprache gilt als das zentrale Medium des Lernens, sie ist das Medium der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander, zwischen den mündlichen und schriftlichen Produktionen dieser sowie zwischen ihnen und den in Texten dargebotenen Wissens-elementen. In dieser umfassenden Funktion bestimmt, stützt oder beschränkt sprachliche Kompetenz in Deutsch die Möglichkeiten der unterrichtlichen Teilhabe und unterrichtlichen Interaktionen. „In diesem Sinne ist der Lehr-Lern-Prozess ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln. Lehren und Lernen werden hier als zusammengehörig, als ein gemeinsamer Prozess betrachtet“ (Lengyel 2016, S. 510).

Gegenstand des Beitrags sind Modelle und Praxisbeispiele sprachlernförderlicher Unterrichtsinteraktion mit

einem Fokus auf Kommunikation im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht sowie im sprachsensiblen Fachunterricht. Ein besonderer Fokus liegt auf den Prinzipien des Mikro-Scaffoldings, der Modellierung der Sprache der Lehrperson durch Paraphrasieren, sowie auf der Gestaltung auch digital vermittelter, mündlicher Kommunikation. Als weitere Praxisbeispiele werden die Augsburger DaZ-Buddies sowie das kooperative Erstellen digitaler Video-Referate vorgestellt.

Kontextualisierung

Mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I geht eine Ausdifferenzierung fachlicher und damit auch sprachlicher Anforderungen einher (vgl. Peuschel & Burkard 2019), die den Unterricht als kommunikativen Raum mitbestimmen. Dies zeigt sich auch in den zentralen Kompetenzanforderungen der Fächer, die neben dem Erwerb fachlichen Wissens und fachlicher Kompetenzen stets auch die Entwicklung von (Fach-)Kommunikation, rezeptiv wie produktiv, umfassen. Operatoren wie beschreiben, erklären, begründen, Stellung nehmen, analysieren und interpretieren stellen (fach-)sprachliche Anforderungen im Mündlichen wie im Schriftlichen dar, die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Lehrkräfte zu meistern lernen (ebd., S. 56 ff.).

Für Lehrkräfte scheint die intentionale Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen, z. B. durch sprachsensiblen oder sprachbewussten Fach-

unterricht, vor allem in sprachlich sehr heterogenen Klassen häufig noch eine Herausforderung zu sein.

Hier setzt die Idee der sprachlernförderlichen mündlichen Unterrichtsinteraktion an, die Lehrkräfte auf verschiedene Weise verhältnismäßig leicht herstellen können. Dabei spielt die Sprache der Lehrkraft als eine Ressource für den Erwerb von fachlichen kommunikativen Kompetenzen in der deutschen Schul- und Bildungssprache eine zentrale Rolle (vgl. Schmörlzer-Eibinger, 2014). Oftmals „können bereits kleine Veränderungen im kommunikativen Handeln einer Lehrperson die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützen“ (vgl. Peuschel & Burkard 2019, S. 85).

Mit Blick auf die Corona-Pandemie und das damit verbundene Erfordernis, sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion auch in Online-Formaten bzw. hybrid zu gestalten, kommen weitere Dimensionen hinzu, so z. B. eine zeitgleich, synchron verlaufende Unterrichtsinteraktion in Präsenz und mithilfe digitaler Tools, die die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern im Home-schooling sicherstellt.

Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion

Im DaZ- und Fachunterricht

Becker-Mrotzek & Vogt (2009, S. 4) folgend, sind es „vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – die Lernprozesse

auslösen und sichtbar machen“. Daher sollte gerade der sprachlichen Qualität des mündlichen Unterrichtsdiskurses besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Lengyel (2012, S. 145) nennt diesbezüglich zwei Qualitätsmerkmale für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden:

- ▶ Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Die aktive mündliche Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsdiskurs ist nicht nur wünschenswert, sondern ein zentrales Element sprachlich-fachlicher Bildung. Sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation, und dies auch im Einklang mit fremd- und zweitsprachdidaktischen Erkenntnissen, zielt darauf ab, den schülerseitigen Redeanteil zu erhöhen und Partizipationsmöglichkeiten zu vergrößern. Gleichzeitig sollte die Erhöhung der Redezeit von Schülerinnen und Schülern mit einer Erhöhung der Qualität der Redebeiträge einhergehen. Es kommt daher sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Aspekte der sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion an, die mithilfe der folgenden Ansätze verbessert werden können: Mikro-Scaffolding und lehrerseitiges Paraphrasieren.

Förderung mündlicher Kompetenzen in der Unterrichtsinteraktion

Mikro-Scaffolding

Auf einer unterrichtspraktischen Ebene eines sprachorientierten Unterrichts mit Unterstützung für Zweitsprachlernende und speziell innerhalb kommunikativ angelegter Konzepte, wie z. B. des „dialogic approach“ nach Gibbons (2015), wird dem angemessenen Einsatz mündlicher Lehr- und Instruktionssprache ein hoher Stellenwert beigemessen. Um in der Unterrichtsinteraktion auch sprachliche Kompetenzen zu entwickeln, eignen sich u. a. Mikro-Scaffolding-Strategien (vgl. Gibbons 2015). Diese stellen mündliche Unterstützungsmaßnahmen in der Inter-

aktion zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern dar (ebd.). Kniffka (2017) konkretisiert und operationalisiert Unterstützungsmaßnahmen in Form von sechs Prinzipien:

- a) Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion,
- b) mehr Planungszeit für Schülerinnen- und Schüler-Äußerungen,
- c) Variation der Interaktionsmuster,
- d) aktives Zuhören der Lehrkraft,
- e) Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft sowie
- f) Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge.

Das dialogische Unterrichtsgespräch baut auf den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf und erweitert diese in Richtung fach- und bildungssprachliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. Gibbons 2015, S. 25).

Lehrerseitiges Paraphrasieren

Um einzelne Mikro-Scaffolding-Strategien umzusetzen, ist es notwendig, dass Lehrpersonen auf sehr flexible Weise mit ihrer eigenen Lehr- und Instruktionssprache umgehen. Unter Lehrsprache werden diejenigen mündlichen sprachlichen Elemente verstanden, die Lehrkräfte verwenden, wenn sie im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern an der Konstruktion von Wissen und dem Aufbau von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen arbeiten (vgl. Peuschel 2019, S. 77). Mithilfe von Paraphrasierungen während des Sprechens kann es gelingen, „sich und anderen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen mithilfe von anderen Wörtern und Sätzen zu verdeutlichen“ (Meibauer 2007, S. 164). Paraphrasierungen können daher nicht allein (fach-)sprachlichen Input in verschiedenen Formen bereitstellen, sie dienen auch als Mittel zur Erklärung, oder zur Verdeutlichung und Interpretation von kommunikativen Absichten (vgl. Bußmann 2000, S. 496). Paraphrasierungen können kommunikative Lücken schließen und bewusst und proaktiv dazu eingesetzt werden, die Kommunikation im Hinblick auf die Weitergabe von Wissen und das Verstehen von fachlichen Inhalten zu verbessern. Paraphrasierungen erfüllen beim Erklären fachlicher Konzepte zwei Funktionen:

- ▶ In den Erklärungen werden verschiedene Wissensangebote gemacht.
- ▶ Sprachlich heterogenen Schülerinnen und Schülern werden zielgerichtet und intentional bildungs- und fachsprachliche Strukturen in Form von mündlichem Input zur Verfügung gestellt (vgl. Peuschel 2019).

Lehrpersonen können lernen, fachliche Inhalte in verschiedener Weise verbal darzustellen – zu paraphrasieren – und gestalten so die sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion mit. Für Zweitsprachlernende helfen Paraphrasierungen, (Fach-)Wörter, Begriffe und Konzepte unter Rückgriff auf verschiedene Verbalisierungsstrategien zu verstehen und zu verwenden. Peuschel (2019) identifizierte drei Vorgehensweisen, wie Lehramtsstudierende mit einem Fokus auf sprachlich heterogene Gruppen und auf Zweitsprachlernende (DaZ) Paraphrasierungen realisieren:

- ▶ Paraphrasierung eines Fachkonzepts durch Alltagssprachliche Rahmung, am Beispiel der Artenvielfalt:

„h u:nd äh (.) die frage stellt sich jetzt natürlich warum BRAUchen wir denn so viele arten in unserer wiese (-) ähm es gibt ökosystemfunktionen also ökologische prozesse und stoffkreisläufe die eben sehr wichtig sind wie die bodenbildung die nährstoffbildung oder die produktion von biomasse, (-)

- ▶ Paraphrasierung von englischsprachigen Wörtern als Fremdsprachige Semantisierung mit Übersetzung und Definition, zum Beispiel:

Das a: steht für <<englische Aussprache> atTENTion> (.) äh was Übersetzt ins deutsch ää (.)=was Übersetzt ins deutsch so viel bedeutet wie: Aufmerksamkeit, (.)

- ▶ Paraphrasierung von Wortbedeutung aus Definitionen durch Expan-

sion der Wortbedeutung in Verbalphrasen durch Beispiele, wie die Bedeutung der Begriffe „Teilnahmepflicht“ und „Religionsmündigkeit“:

.hhh und :ähm das bedeutet dass jeder=dass der religionsunterricht dann die Angehörigen der jeweiligen religionsgemeinschaften auch ein pflichtfach ist .hh von dem man sich abmelden muss wenn man nicht daran teilnehmen möchte; (-)

Das Paraphrasieren fachlicher Inhalte ist Teil des professionellen mündlichen Handelns im Unterricht, es kann erlernt und trainiert werden und unterstützt die sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation.

Digitale Mündlichkeit auf Distanz

Die Augsburger DaZ-Buddies

Als Unterstützung für den Erhalt und den Ausbau mündlicher, alltags- und schulrelevanter Deutschkompetenzen von Kindern und Jugendlichen im DaZ-Erwerb, die während der coronabedingten Schulschließungen besonders stark im Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern, zu Freundinnen und Freunden und zum (Online-)Unterrichtsgeschehen eingeschränkt waren, wurden die Augsburger DaZ-Buddies ins Leben gerufen. Diese Initiative bringt DaZ/DaF-Studierende in individuelle Lernkontakte mit Schülerinnen und Schülern, die als kommunikative Brücke zu DaZ-Schülerinnen und -Schülern in der sozialen Distanz im Homeschooling fungieren. Der Grundgedanke der DaZ-Buddies ist, Kommunikation auf Distanz in der Zweitsprache Deutsch aufrechtzuerhalten und hierfür die individuell verfügbaren digitalen Möglichkeiten zu nutzen. Studierende unterstützten jeweils eine bis zwei Schülerinnen und Schüler in Form einer alltags- und schulbezogenen individuellen Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Das Plus der DaZ-Buddies liegt vor allem im Beziehungsaufbau, dem regelmäßigen Kontakt und dem Anbieten einer Kommunikationsbrücke aus dem familiären Alltag hinein in eine Kom-

munikation, die die Lücke zur weggefallenen schulischen Kommunikation zu schließen versuchte (vgl. Peuschel, Horstmeier, Stahl i. V.).

Die Studierenden förderten sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten in synchronen, asynchronen und quasi-synchronen Formaten. Sprech-Spiele, wie „Ich packe meine Badetasche“, das Erzählen zu Bildern, Geschichten erzählen oder das Sprechen über Serien und Filme bargen zahlreiche Sprechanlässe in der synchronen Kommunikation. Quasi-synchrone Formen, wie Chatten bzw. der Austausch von schriftlichen Nachrichten, ermöglichte einen spontan stattfindenden Wortwechsel zwischen den verabredeten Telefonterminen. Asynchron boten Lesetexte, Audionachrichten oder Detektivgeschichten zum Miträtseln Gelegenheiten, um die kommunikative Brücke zu den DaZ-Schülerinnen und -Schülern herzustellen und zum Erhalt und der Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen beizutragen (vgl. ebd.).

Das vorgestellte Lernbegleitmodell, dessen Stärke in der Eins-zu-eins-Kommunikation liegt, und zunächst von Studierenden realisiert wurde, kann für den Schulalltag als Tutoren-Projekt zwischen Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Deutsch und Schülerinnen und Schülern im Zweitspracherwerb weiterentwickelt werden.

Video-Referate im Online-Unterricht

Video-Referate ermöglichen ein aufgabenorientiertes Sprachlernen, in welchem ähnlich wie bei der Erstellung eines Podcasts (vgl. dazu Peuschel 2017) rezeptive und produktive Fertigkeiten geübt und angewendet werden können. In einem Video-Referat werden Elemente eines Kurzvortrags in Präsenz, wie ihn Schülerinnen und Schüler seit der Grundschule kennen, mit Elementen von Erklärvideos, mit denen sich Schülerinnen und Schüler mindestens seit Beginn der Corona-Pandemie auseinandersetzen, miteinander verknüpft. Im folgenden Abschnitt wird vorgestellt, wie die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Video-Referat in acht Schritten generieren:

1. Bestehende Erklärvideos sichten
2. Ein eigenes Thema finden
3. Recherche zum eigenen Thema
4. Erstellung einer Mindmap

5. Text verfassen
6. Bilder und Illustrationen zum Text entwerfen
7. Aufnahme des Video-Referats
8. Präsentation des Video-Referats

Zum Einstieg in das Projekt „Video-Referate“ wird auf bereits vorhandene Erklärvideos bzw. Video-Referate zurückgegriffen und diese werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gesichtet (1), um einen ersten Eindruck im Hinblick auf das erwartete Projektergebnis zu bekommen. Dies kann sowohl im Präsenz-, Hybrid- als auch im Online-Unterricht erfolgen. Erklärvideos stehen beispielsweise in der bayerischen mebis-Mediathek zur Verfügung. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, Merkmale und Möglichkeiten von Erklärvideos zu analysieren. Am Ende dieser Phase sollte die Erkenntnis stehen, dass sowohl das Präsentieren eines Sachverhalts als auch dessen Visualisierung zu einem Video-Referat gehören. Sobald die Rahmenbedingungen abgesteckt sind, wählen die Schülerinnen und Schüler selbst ein Thema aus bzw. bearbeiten einen vorgegebenen Inhalt (2). Die Annäherung an das Thema erfolgt über verschiedene Quellen, wie zum Beispiel (Schul-)Bücher, die Befragung von Fachleuten oder das Internet (3). Die Rechercheergebnisse werden in einer Mindmap festgehalten, im Plenum vorgestellt und – auch mittels Peer-Feedback – immer wieder ergänzt (4). Der nächste Schritt „Text verfassen“ beinhaltet zwei Teilschritte: Die Schülerinnen und Schüler formulieren die Informationen aus ihrer Mindmap aus und gliedern ihr Referat nach den Punkten Thema, Einleitung, Hauptteil, Schluss und Zusammenfassung. In einem weiteren Schritt werden relevante Wörter bzw. Fachbegriffe markiert und Überlegungen angestellt, welche Abschnitte auf welche Weise grafisch bzw. bildlich dargestellt werden können (5). Die ausgewählten relevanten Wörter werden wahlweise auf Moderationskärtchen oder buntes Papier übertragen. Daneben werden (selbst gezeichnete) Bilder oder Illustrationen entworfen bzw. im Internet, in Büchern oder in weiteren zur Verfügung stehenden Quellen ausgesucht (6). Im vorletzten Schritt werden Vortragstext, Wortkarten und Visualisierungen miteinander verknüpft. Relativ niedrigschwellig werden erste Aufnahmen mit dem eigenen

Handy angefertigt, sodass erste Versuche unkompliziert wieder gelöscht werden können. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Aufnahme hinsichtlich ihrer Vortragssprache, der Verständlichkeit sowie der medialen Präsentation. Von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrkraft bekommen sie Rückmeldung hinsichtlich der Verständlichkeit des Textes, möglicherweise zur Aussprache oder Anregungen zur medialen Präsentation. In der Regel folgen mehrere Überarbeitungsrounds mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Durch das erfahrungsgemäß wiederholte Aufnehmen des Kurzvortrags sprechen die Schülerinnen und Schüler ihren Text in der Regel frei und bemühen sich um eine verständliche Aussprache.

Die finale Aufnahme erfolgt entweder in der Schule oder zu Hause und erfordert neben der Referentin bzw. dem Referenten eine weitere Person, die das Aufnahmegerät, in der Regel ein mobiles Endgerät wie ein Tablett oder ein Handy, hält (7). Somit kann sich die Vortragende bzw. der Vortragende auf die anspruchsvolle Aufgabe des gleichzeitigen Sprechens und Visualisierens konzentrieren.

Die Präsentation des Video-Referats (8) bildet den Abschluss des Projekts und sollte in Abstimmung mit der Referentin bzw. dem Referenten im Plenum oder nur in Anwesenheit der Lehrkraft stattfinden. Für einige Schülerinnen und Schüler ist die Überwindung zu hoch, die eigene Stimme in einem Video zu hören und dies der Klasse zu präsentieren. Grundsätzlich können die Video-Referate in der Klasse, vor den Eltern oder in einer Kino-Stunde

weiteren Schülerinnen und Schülern bzw. Klassen präsentiert werden.

Fazit

Aus den verschiedenen Aspekten, die die mündliche Kommunikation und die mündlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in einem dialogisch ausgerichteten DaZ- und Fachunterricht unterstützen und entwickeln können, wurden im Beitrag drei ausgewählt und näher betrachtet: das Mikro-Scaffolding mit seinen unterschiedlichen Strategien, das lehrseitige Paraphrasieren sowie die Durchführung von Lernbegleit- und Unterrichtsprojekten mit einem Fokus auf den mündlichen Kompetenzen von DaZ-Lernenden. Für den Erwerb fachspezifischer mündlicher Kompetenzen in den Fächern der Sekundarstufe I gilt es, noch stärker die sprachlichen Anforderungen, z. B. in Form von Operatoren in den Blick zu nehmen und die jeweiligen fachlichen kommunikativen Handlungen in der Unterrichtsinteraktion zu thematisieren und auch explizit einzuüben.

Die genannten Ansätze einer fachübergreifend wirksamen, sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion müssten hierfür spezifiziert und auf der Grundlage fachlicher und fachkommunikativer Expertisen sowohl für das Mündliche als auch für das Schriftliche weiterentwickelt werden (vgl. zu den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Peuschel & Burkard 2019, S. 103–222).

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Bußmann, H. (2000): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Ehlich, K. (2013): Spachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule, DDS – Die Deutsche Schule, 105. Jahrgang 2013, Heft 2, S. 199–209.
- Gibbons, P. (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Second edition. Portsmouth.
- Kniffka, G. (2017): Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: M. Michalak und M. Kuchenreuther (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler, S. 208–225.
- Lengyel, D. (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: S. Fürstenau (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, S. 143–161.
- Lengyel, D. (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: J. Kilian, B. Brouer und D. Lüttenberg (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, Band 21), S. 500–522.
- Meibauer J. et al. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart.
- Peuschel, Kristina (2017): Podcasts im DaF-Unterricht: von der Idee zum eigenen Beitrag. Magazin Sprache, 2017 (März).
- Peuschel, K. (2019): Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: C. Falkenhagen et al. (Hg.), Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Baltmannsweiler, 77–99.
- Peuschel, K., Burkard, A. (Hg.) (2019): Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen.
- Peuschel, K., Horstmeier, M. und Stahl, C. (i. V.): Kau mir ein Ohr ab! – DaZ-Buddies als kommunikative Brücke für DaZ- und DaF-Lernende in der sozialen Distanz und im Homeschooling. In: D. Uphoff & P. Arantes (Eds.) DaF-Unterricht in (post-) pandemischen Zeiten: Auswirkungen auf die Lehrtätigkeit und neue Erkenntnisse. Sao Paulo.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014): Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht – der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. In: Fachzeitschrift des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ (ÖDaF) 30 (2), S. 9–21.



Abbildung 1: Ausschnitt aus einem Video-Referat über Japan.

Prof. in Dr. in Kristina Peuschel
Lehrstuhlinhaberin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik
Universität Augsburg

Christine Stahl
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, Universität Augsburg und
Lehrerin an der Mittelschule Kaufering