

**Alessa Östringer**

**2024**

Interkulturelle Lernbegleitung mit digitalen Lernvideos für  
zwei- und mehrsprachig sprechende Kinder und Jugend-  
liche am Beispiel eines selbst entwickelten digitalen  
Mini-Projektes

Information: Der Weltbund für Erneuerung und Erziehung- Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin:

(E-Mail: [Alessa\\_Oestringer@gmx.de](mailto:Alessa_Oestringer@gmx.de))

## **Abstract**

Intercultural learning support with digital learning videos for bilingual and multilingual children and young people is characterised by a supportive method, especially in second language acquisition. Self-developed explanatory videos are used to explain vocabulary to young viewers in small sentence patterns, with a particular focus on learning the correct use of articles. Based on the above-mentioned aspects, this thesis deals on the one hand with the first research question "Which pedagogical support methods can be used to effectively promote the acquisition of multiple and second languages by children and young people at lower secondary level?" and on the other hand with the question "Which learning opportunities arise from the use of digital educational videos for children and young people at lower secondary level and for children and young beginners in the acquisition of multiple and second languages?". These guidelines are used to present ideas and methods to facilitate the learning and support of children and young people with German as a second language in the classroom. The use of educational videos both inside and outside of school proved to be extremely effective and motivating. Furthermore, the focus is on research-based learning in mini-projects and their pedagogical embedding and learning opportunities in language acquisition.

## **Zusammenfassung**

Die interkulturelle Lernbegleitung mit digitalen Lernvideos für zwei- und mehrsprachig sprechende Kinder und Jugendliche kennzeichnet eine fördernde Methode, die vor allem im Zweitspracherwerb angewendet werden kann. Anhand von selbst entwickelten Erklärvideos soll jugendlichen Zuschauenden der Wortschatz in kleinen Satzmustern, besonders mit dem Fokus auf das Erlernen des richtigen Einsatzes von Artikeln erläutert werden. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich aufgrund der genannten Aspekte zum einen mit der ersten Forschungsfrage „Mit welchen pädagogischen Unterstützungsmethoden kann der Mehr- und Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I wirksam gefördert werden?“ und zum anderen mit der Frage „Welche Lernchancen ergeben sich durch die Nutzung digitaler Lernvideos für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I sowie für Kinder und jugendliche Anfänger beim Mehr- und Zweitspracherwerb“. Anhand dieser Leitfäden werden Ideen und Methoden aufgezeigt, die das Lernen und Fördern von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht erleichtern sollen. Dabei bewies sich der inner- und außerschulische Einsatz der Lernvideos als äußerst effektiv und motivierend. Des Weiteren liegt ein Schwerpunkt auf dem forschenden Lernen in Mini-Projekten und deren pädagogische Einbettung und Lernchancen im Spracherwerb.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	5
1.1 Relevanz der Thematik .....	6
1.2 Vorstellung der Forschungsfragen.....	9
2. Digitale Lernvideos in der Sekundarstufe I .....	10
2.1 Entwicklung digitaler Lernvideos .....	10
2.2 Digitale Medien als Unterstützung und Lernchance für Kinder und Jugendliche .....	14
2.3 Bildungsplanbezug .....	18
3. Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schule .....	19
3.1 Begriffsdefinitionen.....	20
3.3.1 Deutsch als Muttersprache (DaM) .....	20
3.1.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ).....	20
3.1.3 Mehrsprachigkeit .....	21
3.1.4 Interkulturelle Erziehung (in der Schule) .....	21
3.2 Spracherwerb.....	22
3.3 Meilensteine des Deutscherwerbs.....	23
3.4 Der Erwerb von morphologischen und syntaktischen Phänomenen .....	24
3.5 Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe in der Schule .....	26
3.5.1 Herausforderungen und Chancen .....	27
3.5.2 BICS und CALP nach Jim Cummins .....	29
3.5.3 Code-Switching .....	31
3.5.4 Sprachrepertoire .....	31
3.5.5 Spracherleben .....	32
3.6 Unterstützungsmöglichkeiten .....	33
4. Forschendes Lernen in Mini-Projekten am Beispiel „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“ .....	38
4.1 Das Mini-Projekt im Überblick .....	38
4.2 Zielgruppe .....	39

5. Forschendes Lernen in Mini-Projekten am Beispiel „Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin?“ .....	39
5.1 Das Mini-Projekt im Überblick .....	39
5.2 Zielgruppe .....	40
5.3 Bildungsplanbezug der Lernvideos.....	40
6. Pädagogische Einbettung der Lernvideos und deren Aufbau anhand der Bausteine des Forschungskreislaufes: „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“ .....	41
7. Pädagogische Einbettung der Lernvideos und deren Aufbau anhand der Bausteine des Forschungskreislaufes: „Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin“ .....	48
8. Fazit und Ausblick .....	51
9. Die Lernvideos zum Mini-Projekt .....	54
10. Literaturverzeichnis .....	55
11. Abbildungsverzeichnis .....	59
12. Anhang.....	60

# 1. Einleitung

„Lange Zeit wurde Einsprachigkeit als Normalfall angesehen, Zwei- oder Mehrsprachigkeit [...] als Sonderfall“ (Busch, 2013, S. 7).

Das anfänglich aufgeführte Zitat veranschaulicht eindrücklich ein großes Problem, das besonders in (schulischen) Bildungsinstitutionen gravierende Folgen aufzeigt. Zwei- und Mehrsprachigkeit seien laut Rosemarie Tracy (2014) kein neu aufkommendes Phänomen unserer Gesellschaft. Im Gegenteil, es stellt einen schon lange vorhandenen Prozess dar, der aufgrund von Globalisierung, Arbeitsmigration sowie schutzsuchenden und geflüchteten Menschen seit jeher besteht. Es ist somit keine Seltenheit, dass in vielen Ländern nicht nur eine Sprache, sondern die Mehrsprachigkeit vorliegt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein Mensch über die Fähigkeit verfügt, jede dort gesprochene Sprache mündlich und schriftlich zu beherrschen. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Menschen, die wegen unterschiedlicher Gründe das eigene Herkunftsland verlassen müssen, können ihre Erstsprache(n) nicht in deutschen Bildungsinstitutionen einsetzen. Außerdem sind die vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten insofern noch nicht ausgereift, dass eine umfassende Förderung für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache an Schulen erfolgen kann (vgl. Tracy, 2014, S. 15).

Kapitel 1 beschäftigt sich mit der Relevanz der Thematik, da die Migration und Flucht von Menschen dazu beitragen, dass Unterstützungsmethoden in pädagogischen Einrichtungen unerlässlich für die Eingliederung und Integration während des Deutscherwerbs sind. Das zweite Kapitel zeigt Lernchancen durch den Einsatz digitaler Medien in Schulen auf sowie deren vergangene Entwicklung. Drittens wird der Aspekt der Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schule angerissen und wichtige Begrifflichkeiten geklärt. Zusätzlich befasst sich Kapitel drei aufgrund der genannten Herausforderungen hinsichtlich der Zwei- und Mehrsprachigkeit mit Unterstützungsmethoden. Kapitel vier und fünf zeigen eine digitale selbst entwickelte Unterstützungsmöglichkeit auf, nämlich Lernvideos für Kinder und jugendliche Anfänger während ihres Deutschspracherwerbs. In Kapitel sechs werden die Lernvideos pädagogisch anhand des Forschungskreislaufs in den Kontext eingebettet. Es erfolgt eine Analyse der Folien und das Aufzeigen deren Förderungspotenziale.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, Personenbezeichnungen sowohl in der weiblichen als auch in der männlichen oder diversen Form anzugeben. Das generische Maskulin wird verwendet, um alle Leser und Leserinnen anzusprechen und gilt in allen Kontexten, sofern dies nicht ausdrücklich ausgeschlossen ist, als geschlechtsneutral.

## 1.1 Relevanz der Thematik

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) veranschaulicht die über das Jahr zusammengetragene Asylgeschäftsstatistik. Laut dortigen Angaben nahm das BAMF allein im November 2023 ca. 35316 Anträge auf Asyl entgegen. Im Zeitraum von Januar bis November 2023 wurden ca. 304581 Asylerstanträge eingereicht, darunter befanden sich 21220 Folgeanträge. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge traf jedoch lediglich eine Entscheidung über 242185 Asylverfahren. Die Statistiken im Vorjahr weisen also deutliche Veränderungen der Asylanträge auf, woraus entnommen werden kann, dass die Nachfrage auf Asyl um 60,3 Prozent gestiegen ist. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Asylantragsstellungen von Januar bis November 2023 und führt dabei die zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten auf. Hierbei unterteilen sich die Zahlen in Erst- und Folgeanträge sowie die Gesamtsumme, die sich aus beiden ergibt:

Zugangsstärkste Staatsangehörigkeiten (nach Erstanträgen)	insgesamt	Erstanträge	Folgeanträge
1. Syrien	97.183	95.663	1.520
2. Türkei	56.673	55.354	1.319
3. Afghanistan	50.327	48.172	2.155
4. Irak	11.488	10.376	1.112
5. Iran	9.664	8.891	773
6. Georgien	8.993	8.062	931
7. Russische Föderation	8.463	7.182	1.281
8. Somalia	5.293	4.850	443
9. Eritrea	3.958	3.854	104
10. Ungeklärt	3.919	3.701	218
alle Staatsangehörigkeiten insgesamt	325.801	304.581	21.220

Abbildung 1: Asylantragstellungen Januar- November 2023

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2023/231207-am-asylgeschaeftsstatistik-november-2023.html?nn=284830>

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass Syrisch, mit 97183 Anträgen, die zugangsstärkste Staatsangehörigkeit des angegebenen Zeitraumes ist, dicht gefolgt von der Türkei und Afghanistan. Die am wenigsten Vertretene ist Eritrea sowie Ungeklärte Staatsangehörigkeiten.

Betrachtet man die im Folgenden aufgeführte Tabelle, können daraus die gestellten Anträge auf Asyl nach spezifischer Altersgruppe im Zeitraum von Januar bis November 2023 entnommen werden:

Altersgruppen	insgesamt		Asylerstanträge				prozentualer Anteil männlicher Antragstellenden innerhalb der Altersgruppen	prozentualer Anteil weiblicher Antragstellenden innerhalb der Altersgruppen
			Aufteilung der männlichen Antragstellenden nach Altersgruppen		Aufteilung der weiblichen Antragstellenden nach Altersgruppen			
bis unter 4 Jahre	37.201	12,2%	19.355	8,9%	17.846	20,7%	52,0%	48,0%
von 4 bis unter 6 Jahre	7.865	2,6%	4.113	1,9%	3.752	4,4%	52,3%	47,7%
von 6 bis unter 11 Jahre	18.013	5,9%	9.552	4,4%	8.461	9,8%	53,0%	47,0%
von 11 bis unter 16 Jahre	17.565	5,8%	11.122	5,1%	6.443	7,5%	63,3%	36,7%
von 16 bis unter 18 Jahre	14.890	4,9%	12.546	5,7%	2.344	2,7%	84,3%	15,7%
von 18 bis unter 25 Jahre	76.573	25,1%	65.767	30,1%	10.806	12,5%	85,9%	14,1%
von 25 bis unter 30 Jahre	47.395	15,6%	37.607	17,2%	9.788	11,3%	79,3%	20,7%
von 30 bis unter 35 Jahre	32.081	10,5%	23.500	10,8%	8.581	9,9%	73,3%	26,7%
von 35 bis unter 40 Jahre	21.844	7,2%	15.085	6,9%	6.759	7,8%	69,1%	30,9%
von 40 bis unter 45 Jahre	13.975	4,6%	9.511	4,4%	4.464	5,2%	68,1%	31,9%
von 45 bis unter 50 Jahre	7.433	2,4%	4.804	2,2%	2.629	3,0%	64,6%	35,4%
von 50 bis unter 55 Jahre	4.244	1,4%	2.570	1,2%	1.674	1,9%	60,6%	39,4%
von 55 bis unter 60 Jahre	2.481	0,8%	1.367	0,6%	1.114	1,3%	55,1%	44,9%
von 60 bis unter 65 Jahre	1.457	0,5%	740	0,3%	717	0,8%	50,8%	49,2%
65 Jahre und älter	1.564	0,5%	698	0,3%	866	1,0%	44,6%	55,4%
Insgesamt	304.581	100,0%	218.337	100,0%	86.244	100,0%	71,7%	28,3%

Abbildung 2: Asylanträge nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum Januar- November 2023

[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2023.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (S.8)

Besonders ist daraus ersichtlich, dass 31,4 Prozent der Asylantragstellenden minderjährig waren, was bedeutet, dass diese Kinder und Jugendliche in Deutschland schulpflichtig sind. 72,1 Prozent wiesen ein jüngeres Alter als 30 Jahre auf (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 8). Jedes Bundesland in Deutschland besitzt eine diverse Regelung für die Schulpflichtigkeit geflüchteter Kinder und Jugendlicher. In vielen der Bundesländer muss eine Wartezeit von drei bis sechs Monaten eingehalten werden, bevor der/ die Betroffene die Schule besuchen darf. Andere Bundesländer weisen wiederum die Regelung auf, dass die migrierten Kinder und Jugendlichen keine Wartezeit benötigen, um in Deutschland als schulpflichtig zu gelten (vgl. Harr/ Liedke/ Riehl, 2018, S. 21). Der Besuch pädagogischer Bildungseinrichtungen ist für die aufgeführte Zielgruppe von großer Bedeutung, denn diese „[...] bietet jungen Geflüchteten die Chance auf Stabilisierung und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe“ (ebd., 2018, S. 21). Aus den genannten Gründen der Stabilität und Teilhabe, steigt die

Lernmotivation, die benötigt wird, um grundlegende Kompetenzen der deutschen Sprache zu erwerben (vgl. Harr/ Liedke/ Riehl, 2018, S. 21).

Kinder und Jugendliche, die die Sprache Deutsch nicht als Erstsprache, sondern aufgrund von Flucht aus ihrem Heimatland oder aus diversen anderen Gründen als Zweitsprache erwerben müssen, weisen nach Angaben der Autorinnen Harr, Liedke und Riehl schlechtere bzw. ungenügende Leistungen im Schulwesen auf, vor allem diejenigen seien betroffen, bei denen ebenfalls die Eltern zu Hause nur die Muttersprache sprechen und somit das heranwachsende Kind nicht deutschsprachig erziehen können. Ebenfalls erwähnen die Autorinnen, dass sich die zuvor angesprochenen Defizite auch in der Pisa- Studie im Jahr 2000 bemerkbar gemacht haben. Hier waren es besonders 15- jährige Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwarben, von denen ca. 25 Prozent nicht einmal das grundlegendste Leseverständnisniveau erzielten. Erschreckende Erkenntnisse demonstrieren des Weiteren Vergleichsstudien der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch und Englisch, deren Daten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entnommen wurden. Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache präsentierten vor allem im Fach Deutsch schlechtere Unterrichtsleistungen als in Englisch (vgl. Harr/ Liedke/ Riehl, 2018, S.19). Des Weiteren zeigten Untersuchungen und Beobachtungen, dass etwa die Hälfte der Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund, auch wenn sie in Deutschland geboren wurden, grundlegende Schwierigkeiten beim Verstehen sowie beim Sprechen der deutschen Sprache aufwiesen. Diese Sprachprobleme führen dazu, dass betroffene Kinder große Probleme haben, im Unterricht inhaltlichen Anschluss zu erlangen (vgl. Kaesler, 2008, S. 130). Weil die überwiegende Mehrheit des unterrichtlichen Lernstoffs sprachlich kommuniziert wird, fällt vielen Kindern und Jugendlichen das Folgen mit sprachlichen Schwierigkeiten schwerer als anderen, die nicht davon betroffen sind (vgl. ebd., 2008, S. 148). Es ist daher von großer Wichtigkeit zu erkennen, dass Sprache in institutionalisierten Bildungseinrichtungen zum einen „[...] als zentrales Medium der Verständigung bei der Vermittlung von Inhalten [...]“ (ebd., 2008, S. 131) und zum anderen „[...] als Distinktionsmerkmal bei der sozialen Verortung der Sprecher“ (ebd., 2008, S. 131) angesehen wird. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die verschiedenen Sprachniveaus innerhalb einer Schulklasse unterschiedliche Leistungsbewertungen durch die Lehrkraft mit sich ziehen (vgl. ebd., 2008, S. 131). Sprache als Distinktionsmerkmal unterscheidet Lernende aufgrund ihrer sozialen Herkunft voneinander. Diese Unterscheidung erfolgt zum größten Teil durch Lehrer, die Schüler höherer familiärer Schichten besser bewerten als diejenigen, deren Eltern aufgrund ihrer Herkunft in schlechteren Verhältnissen leben. Somit kann festgehalten werden, dass viele Lehrende ihre Leistungsbewertungen von sprachlichen Varietäten, die sie als weniger renommiert ansehen, abhängig machen (vgl. ebd., 2008, S. 148).

Das Projekt des selbst entwickelten und digitalen Mini-Projektes, in Form eines Erklär- bzw. Lernvideos, soll daher Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, unterstützen und fördern. Anhand der Lernvideos soll den vor allem jugendlichen Zuschauenden der Wortschatz in kleinen Satzmustern, besonders mit dem Fokus auf das Erlernen des richtigen Einsatzes von Artikeln beigebracht werden. Damit verbunden ist auch die korrekte Verwendung von Singular und Plural.

Hinsichtlich dieser Arbeit ist auch zu erwähnen, dass die vergangene Coronakrise ein auslösender Faktor dafür war, dass viele pädagogische Einrichtungen, vor allem Schulen, die Konsequenzen der damals sehr spärlich umgesetzten digitalen Technik und Medien spürten. Der Unterricht sowie Lerninhalte wurden hybrid veranstaltet. Darunter versteht man, dass Lehr-Lernsettings sich vollständig, im Vergleich zum traditionellen Unterricht vor Ort, verändert haben (vgl. Zylka, 2021, S. 16-17). Digitale Veränderungen und das Umkrempeln in eine hybride Form, ist nach der Krise in Schulen nicht mehr in dieser extremen Weise zu erkennen, aber ein großer Fortschritt ist vorhanden. Dennoch wird im weiteren Verlauf veranschaulicht, wie Digitalisierung, auch in Form eines selbst entwickelten digitalen Mini-Projektes, umgesetzt werden können.

## **1.2 Vorstellung der Forschungsfragen**

Die erste Forschungsfrage, mit der sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, lautet „Mit welchen pädagogischen Unterstützungsmethoden kann der Mehr- und Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I wirksam gefördert werden?“ Anhand dieser Fragestellung soll herausgearbeitet werden, mit welchen Methoden Kinder und Jugendliche, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, in der Schule gefördert sowie unterstützt werden können.

Die zweite Forschungsfrage „Welche Lernchancen ergeben sich durch die Nutzung digitaler Lernvideos für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I sowie für Kinder und jugendliche Anfänger beim Mehr- und Zweitspracherwerb“ beleuchtet die Chancen bzw. auch positive Auswirkungen digitaler Erklärvideos, die sich hinsichtlich deren inner- und außerschulischen Nutzung einstellen.

Die letzte Forschungsfrage „Wie lassen sich die Befunde aus Forschungsfrage 1 und Forschungsfrage 2 in selbsterstellten Lernvideos am Beispiel der Milchproduktion, Berufsorientierung sowie Interviewführung und der Herstellung von Butter umsetzen?“ fasst die vorher genannten Aspekte nochmals zusammen und bezieht diese auf die selbst entwickelten digitalen Mini-Projekte. Es soll hierbei dargestellt werden, welche Lernchancen Kinder und jugendliche

Zuschauende mit Deutsch als Zweitsprache, durch die Nutzung digitaler Lernvideos erzielen und inwiefern diese sie im Spracherwerb unterstützen und fördern.

## **2. Digitale Lernvideos in der Sekundarstufe I**

Die in den letzten Jahren aufgekommene Digitalisierung und das Nutzen neuer technischer Möglichkeiten, macht sich vor allem in Schulen bemerkbar. Der Einsatz von Technik und die Integration neuer digitaler Lernformen ist besonders auf das außerschulische Konsumverhalten von Schülern zurückzuführen. Zusätzlich sind grundlegende technische Ressourcen in einem höheren Maße verfügbarer geworden. Das alltägliche Verwenden diverser digitaler Plattformen kann vorteilhaft für das unterrichtliche Geschehen verwendet werden, da die Lernenden ohnehin zu technischen Mitteln greifen und somit eine gewisse Vertrautheit vorausgesetzt ist (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 7-8). In der heutigen Zeit sind technische Hilfsmittel wie z.B. Computer und iPad etc. und das Internet als pädagogische Ressourcen und Lernmittel im Unterricht nicht mehr wegzudenken (vgl. Hartmann/ Purz, 2018, S. 9).

### **2.1 Entwicklung digitaler Lernvideos**

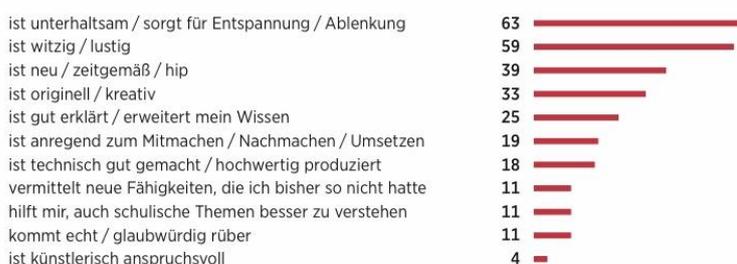
Das Erklärvideo steht als Synonym für das Lernvideo. Diese Art einer medialen bzw. digitalen Lernmethode wird besonders in Bildungseinrichtungen verwendet, um den dort Lernenden eine bestimmte Thematik näherzubringen. Lernvideos sollen dabei nicht nur als Lerngegenstand fungieren, sondern die Schüler unterhalten (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 9-10). Ein Lernvideo bzw. Erklärvideo „[...] erklärt, leitet an, ruft aber zur Eigenhandlung auf“ (ebd., 2019, S. 10). Durch den Einsatz einer leichten und niederschweligen Sprache, humorvoll angelegten Figuren und Darstellungen sowie die passende Hintergrundmusik, erfolgt die Aufnahme von Wissen. Im Gegensatz zu einem fachsprachlichen und frontalen Unterricht, stellt die Verwendung digitaler Lernvideos als abwechslungsreich und alternative Form der Wissensgenerierung dar (vgl. ebd., 2019, S. 9-10). Weitere Merkmale der Erklärvideos sind ein einfacher Satzbau und der sogenannte „Call-To-Action-Charakter“ (ebd., 2019, S.10). Dieser beschreibt die im Anschluss durchzuführende Eigenhandlung der Lernenden, indem der zuvor digital aufbereitete Lernstoff angewendet wird. Durch das eigenständige Anwenden kann nicht nur der Wissensstand der Schüler geprüft werden, sondern auch die Unterrichtsstunde entsprechend gefüllt und ausgelegt werden. Des Weiteren passt sich die emotionale Ausrichtung eines Lern- und Erklärvideos an die Bedürfnisse der Zuschauenden an (vgl. ebd., 2019, S. 10).

Es stellt sich nun die generelle Frage, inwiefern sich Erklär- und Lernvideos ausbreiten und in der Gesellschaft etablieren konnten. Der Vorreiter solcher digitaler Angebote war die Plattform „YouTube“, die im Jahr 2005 gegründet wurde. Übersetzt bedeutet dieser Begriff, dass Menschen sich selbst digital ausstrahlen sollen. Von nun an konnten eigene Videos gedreht und veröffentlicht werden. Ein Jahr zuvor entwickelte Salman Khan ein Schwarz-Weiß-Mathematiklernvideo für seine Cousine. Schon damals wurde dieses stimmlich vertont. Aufgrund einer hohen Nachfrage, gründete er auf der Plattform „YouTube“ seinen eigenen Kanal mit vielerlei Lernvideos zur Unterstützung. Drei Jahre später, im Jahr 2007, wurde in Amerika schließlich die Khan Academy geschaffen. Das Einsetzen und Verwenden eines Erklärvideos wurde von nun an nicht mehr nur für schulische Zwecke verwendet, sondern etablierte sich auch stetig in Firmen. Diese nutzten die neu aufgekommene digitale Möglichkeit, um ihre Produkte zu bewerben und deren Anwendung zu erklären. Erklärvideos bieten eine große Bandbreite an Einsatzmöglichkeiten, besonders kennzeichnet sie aber das Beheben von alltäglichen Problemen (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 10-11).

Der Rat für kulturelle Bildung beleuchtete in einer repräsentativen Studie die Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kultorten. Hierzu wurden Jugendliche in einem Alter von 12-19 Jahren im Jahr 2019 befragt. Der Rat für kulturelle Bildung verdeutlicht, dass Digitalisierung nicht allein ein stetig anwachsender technischer Ablauf sei, sondern vor allem ein kultureller Prozess. Des Weiteren bestätigt die Umfrage, wie im oberen Abschnitt schon aufgezeigt, dass „YouTube“ nicht nur Alltagsprobleme versucht zu beheben, sondern dass die Plattform auch fest im Alltag der Jugendlichen verankert ist. Da „YouTube“ eine relativ offene Spannbreite von Videothemen aufweist, hat das Netzwerk gerade für Jugendliche eine große Relevanz für das Lernen und ihre Wissenserweiterung. Da sich die Digitalisierung heutzutage ohnehin mit der Lebenswelt der Jugendlichen kreuzt, müssen insbesondere die kulturellen Veränderungen wahrgenommen und im Unterricht integriert werden (vgl. Rat für kulturelle Bildung, 2019., S. 4-7).

### 7 Wichtige Aspekte bei der YouTube-Nutzung

Wie wichtig sind Dir persönlich die folgenden Aspekte beim Anschauen eines YouTube-Videos?  
Nenne mir die drei für Dich wichtigsten Aspekte.



Angaben in Prozent. Basis: Alle Befragten, die YouTube nutzen, n = 710

Abbildung 3: Wichtige Aspekte bei der YouTube-Nutzung

[https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie\\_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf) (S. 19)

Die Abbildung veranschaulicht, welche Aspekte Jugendlichen beim Anschauen eines Videos besonders wichtig erscheinen. 63% der Befragten gaben an, dass für sie die Unterhaltung, Entspannung und Ablenkung im Vordergrund stehe. Für 59% der Teilnehmer hätte der Humor eine entscheidende Bedeutung. Ebenso unter den Prozentzahlen befindet sich mit 11% das Nutzen der Plattform für das bessere Verstehen schulischer Inhalte. Anschließend dazu würden Lernvideos bei 25% der Befragten ihr Wissen erweitern (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 19). Der Rat für Kulturelle Bildung gibt an, dass die Verwendung derartiger Erklär- und Lernvideos auf der digitalen Plattform bei ca. der Hälfte der Schüler für den schulischen Kontext eine hohe Relevanz hat. Insbesondere treffe dies bei 73% auf das Wiederholen unterrichtlicher Lerninhalte zu, weil diese während des Unterrichts von der Lehrkraft nicht ausreichend erklärt wurden. Zusätzlich erfolge das Nutzen der Videos für das selbstständige Vertiefen des Lernstoffes und Vorbereiten von Klassenarbeiten (vgl. ebd., 2019, S. 8). Es ist nun die Aufgabe von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen, für die Lernenden angemessene digitale Lernangebote zu schaffen. Hinsichtlich des Erstellens von eigenen Lernvideos, geben 60% der Schüler an, sie erhoffen sich von Lehrkräften bei der Umsetzung eine größere Unterstützung. Zweitens wünschen sie sich auch eine umfassende und kritische Analyse der Plattform (vgl. ebd., 2019, S. 9). Diese Anregung seitens der Lernenden ist im gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I im Fach Deutsch wie folgt zusammengefasst (Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Deutsch, 2016, S. 83):

(23) sich mit Gefahren der Mediennutzung auseinandersetzen und angemessen und präventiv agieren; Urheberrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte beim Umgang mit Medien berücksichtigen	(23) sich mit Gefahren der Mediennutzung auseinandersetzen (z. B. Datensicherheit in Netzwerken, personalisierte Werbung), den Mediengebrauch reflektieren und präventiv agieren; Urheberrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte beim Umgang mit Medien berücksichtigen	(23) sich mit Gefahren der Mediennutzung auseinandersetzen (z. B. Datensicherheit in Netzwerken, personalisierte Werbung), den Mediengebrauch reflektieren und präventiv agieren; Urheberrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte beim Umgang mit Medien berücksichtigen
---	--	--

Abbildung 4: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, Medien kennen und nutzen

<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D> (S. 83)

Nach den oben genannten Ausführungen soll im weiteren Verlauf aufgezeigt werden, welche Aspekte und Kennzeichen den guten Aufbau eines Lern- oder Erklärvideos ausmachen. Hierbei wird der Prozess in verschiedene Phasen gegliedert. In der Phase des Einstiegs werden die Zuschauenden begrüßt und erhalten eine Hinführung zum Thema des Lernvideos. Zweitens erfolgt die Eröffnung eines Problems bzw. die Thematik, die im folgenden Videoverlauf behandelt werden. In diesem Abschnitt werden ebenfalls die Forschungs- und Leitfragen

aufgeführt, die in Beziehung zum Inhalt stehen. Die Leitfragen werden idealerweise nicht nur als Fragen verpackt, sondern auch verschriftlicht dargestellt. Drittens ist es bei der Problementfaltung wichtig, dass Kinder und Jugendliche durch eine kreative Umsetzung neugierig gemacht werden. Für diese Phase können zum Beispiel Figuren oder Tiere verwendet werden, die in das Themengebiet und dessen Problemstellung einführen. Dies kann auch auf eine humorvolle Weise geschehen. Die identitätsstiftenden Figuren und Tiere ziehen sich bestenfalls durch das gesamte Lernvideo hindurch. Phase vier veranschaulicht die Problembearbeitung. Hier werden verschiedenste Szenarien präsentiert und dabei unterschiedlich denkbare Handlungsmöglichkeiten erklärt. Erklärvideos sollen den Zuschauenden aufzeigen, auf welche Weise Problemstellungen gelöst werden können, so dass der zu erlernende Inhalt erfolgreich vermittelt wird. Es ist jedoch zu beachten, dass die Gestaltung des Lernvideos bei zu komplexen Informationen schlanker ausfallen sollte, da zu volle und textlastige Folien bei Kindern und Jugendlichen zu Ablenkung und Reizüberflutung führen kann. Um die Aufmerksamkeit der meist jungen Zuschauenden nicht zu verlieren, wird in der Phase des Call to Action das genaue Zuhören, Beobachten und eigenständige Arbeiten gefordert. Dies geschieht durch eine gezielte und direkt ansprechende Fragestellung. Oftmals wird der/ die Zuschauende in dieser Phase dazu eingeladen, während des Erklärvideos zu pausieren, um einen Arbeitsauftrag zu bearbeiten. Weil das Lernvideo eine bestimmte Zielgruppe möglichst mit Wissen belehren soll, ist es von Vorteil, dass in der fünften Phase wichtige Begriffe und Regeln eingeführt werden. Das neu aufgeführte Wissensspektrum sollte zudem schriftlich auf den Folien festgehalten werden. Die am Anfang erläuterte Problemerkennung sollte auf der sechsten Stufe einen ordentlichen Lösungsweg für die Lernenden enthalten. Zusätzlich kann auch eine anschauliche Übersicht zur Einprägung der Thematik erstellt werden. Im Anschluss werden die wichtigsten Aspekte durch eine kurze Zusammenfassung illustriert. Besonders ansprechend ist hier abermals eine direkte und motivierende Ansprache, wie zum Beispiel „Sehr gut gemacht, nun haben wir zusammen gelernt, dass...“. Die Zielgruppe des Erklär- bzw. Lernvideos wurde in den letzten verstrichenen Minuten mit viel Wissen, Informationen und Input versorgt. Damit dieses Wissen gefestigt wird, erfolgt die zweite „Call to Action“ Phase, indem vertiefende Aufgabenstellungen angeboten werden (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44-45).

Das digitale und selbst entwickelte Mini-Projekt dieser Arbeit setzt die zuvor beschriebene Weiterarbeit in Form eines Forschungsheftes fort. Das Forschungsheft umfasst Wiederholungsaufgaben zum Überprüfen und Festigen der zuvor gesehenen und gehörten Inhalte. Die im Heft vorhandenen Aufträge können vielfältig gestaltet sein, zum Beispiel Lückentexte, Bild- und Textzuordnungen, Wortgitter, Schreibaufgaben und vieles mehr.

Im Allgemeinen weist ein Erklär- bzw. Lernvideo eine ideale Dauer von drei bis fünf Minuten auf. Jedoch kann die Laufzeit, je nach Inhalt, länger sein (vgl. ebd., 2019, S. 9). Da in

Lernvideos eine bestimmte Thematik in der zuvor genannten Kürze vermittelt werden soll, müssen die Informationen komprimiert und möglichst einfach erklärt werden. Die Autoren Arnold und Zech sprechen von einer „didaktischen Reduktion“ (ebd., 2019, S. 9). Des Weiteren erläutern Arnold und Zech, dass das Format eines digitalen Lernvideos die Merkfähigkeit der zuschauenden Kinder und Jugendlichen steigern. Ebenso setzt es nachhaltig angelegte digitale Lehrmittel voraus, dass das Lernvideo beliebig oft wiederholt und nach Bedarf pausiert werden kann (vgl. ebd., 2019, S. 8).

Neben den Autoren Arnold und Zech arbeitete Christoph Kulgemeyer Kennzeichen heraus, die ein gutes Lern- bzw. Erklärvideo ausmachen. Das erste Kriterium ist die Adaption. Das Lernvideo sollte stets an die Interessenswelt der Kinder und Jugendlichen adaptieren, also anknüpfen, so dass das Interesse bei ihnen überhaupt besteht, das Video anzusehen. Des Weiteren kennzeichnet ein gutes Erklärvideo den gezielten Einsatz von Werkzeugen, die die Thematik besonders anschaulich gestalten. Darunter fallen Beispiele zum Veranschaulichen, Experimente und die Auswahl des Sprachniveaus, die sich an der Zielgruppe orientiert. Drittens sollte es die Zuschauenden mittels einer direkten Ansprache zum Handeln und Arbeiten auffordern. Viertens sollte am Ende eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Elemente erfolgen, die für den Zugang zur Thematik und Weiterarbeit benötigt werden. Vermeidbare Exkurse sind an dieser Stelle unerwünscht. Ähnlich wie in den Ausführungen von Arnold und Zech sollte das Lernvideo Aufgaben bereitstellen, die die Zuschauer im Nachhinein bearbeiten, um das Gelernte zu vertiefen (vgl. Dorgerloh/ Wolf, 2020, S. 73 nach Kulgemeyer). Dieser Aspekt wird im digitalen Mini-Projekt in Form eines Forschungsheftes umgesetzt. Darin befinden sich Aufgaben, die die Zuschauenden im Anschluss bearbeiten.

## **2.2 Digitale Medien als Unterstützung und Lernchance für Kinder und Jugendliche**

Das Nutzen digitaler Medien für unterrichtliche und außerunterrichtliche Zwecke „[...] verbessern die Möglichkeit, die Qualität von Unterricht zu ergänzen und individuelle Lernwege in heterogenen und inklusiven Lerngruppen zu ermöglichen“ (Hartmann/ Purz, 2018, S. 10). Diese Aussage verdeutlicht erneut, dass durch den Einsatz verschiedener Lernmedien eine abwechslungsreiche Unterrichtsstunde geschaffen werden kann. Des Weiteren ermöglicht die Nutzung, dass die unterschiedlichen Lernniveaus und Lerntempi der Schüler berücksichtigt werden, weil der Unterrichtsinhalt in einer anderen (digitalen) Form aufgearbeitet wird (vgl. ebd., 2018, S. 10).

Dass das Lernen unter Hinzuziehung digitaler Medien noch nicht in allen institutionellen Bildungseinrichtungen verankert ist, ist keine neue Erkenntnis. Viele Schulen besitzen nicht die finanziellen Mittel und Ressourcen, so dass keine technischen Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt werden können. Ein weiterer Grund für den fehlenden Einsatz von Digitalität ist auch das Nichtwissen der Lehrpersonen über eine korrekte Anwendung digitaler Methoden im Unterricht. Viele der Lehrkräfte stehen vor einer großen technischen Hürde und erfahren wenig Unterstützung bei der Umsetzung. Damit dieses Problem behoben werden kann, bietet das Konzept „Flipped Classroom“ einen Leitfaden, um zum einen Digitalität inner- und außerschulisch zu integrieren und zum anderen den Lehrkräften Inspirationen zu einem Alternativunterricht zu bieten. Das Konzept stammt ursprünglich aus den USA und wurde von Christian Spannagel et al. für das deutsche Schulwesen angepasst (vgl. Werner/ Ebel/ Spannagel/ Bayer, 2018, S. 9). An dieser Stelle soll betont werden, dass die nachfolgend aufgeführte Methode stark dem selbst entwickelten digitalen Mini-Projekte gleicht, das in dieser Arbeit behandelt wird. Der Begriff Flipped Classroom ist auch bekannt als Inverted Classroom oder auf Deutsch umgedrehter Unterricht. Hier geht es darum, dass ein Unterrichtsthema, das in der nächsten Stunde eingeführt werden soll, außerschulisch und innerhalb der Schule in Form eines Erklär- oder Lernvideos in Alleinarbeit von Schülern angeschaut wird. Dieser Prozess soll der Vorbereitung und vorläufigen Aneignung des zu lernenden Themengebietes dienen. Ebenso führt dies dazu, dass Lernende, vorausgesetzt das Ansehen erfolgt gewissenhaft, mit einer gewissen Expertise in der nächsten Unterrichtsstunde erscheinen. Das ist nicht nur eine Erleichterung für die Lehrkraft, sondern bietet auch viele Lernchancen. Im Anschluss an die nächste Unterrichtsstunde erfolgen innerhalb der Klasse Diskussionen und Vertiefungen der Thematik, die zusammen mit der Lehrkraft durchgeführt werden. Die Lehrperson übernimmt hier eine helfende Funktion. Dadurch wandelt sich der sonst stark ausgerichtete lehrerzentrierte Unterricht in einen schülerzentrierten. Ein weiterer positiver Aspekt ist auch, dass die Coachingfunktion der Lehrkraft dazu beiträgt, dass deren Fokus viel stärker auf die Schülerbedürfnisse ausgerichtet wird, da die sonst zeitraubende Themeneinführung nicht in die Unterrichtszeit verlagert werden muss (vgl. Werner/ Ebel/ Spannagel/ Bayer, 2018, S. 13-14). Viele der Lernenden benötigen zum Bearbeiten oder Aneignen von Aufgaben und Themen eine ruhige Atmosphäre. Diese kann in den einzelnen Klassen oftmals durch einen lauten Geräuschpegel nicht gewährleistet werden. Das Nutzen von Erklär- und Lernvideos ist eine gute Alternative, um dieses Problem zu beheben. Des Weiteren eignen sich gewisse Themengebiete sehr gut dafür, dass Schüler sich diese in Alleinarbeit aneignen. Dennoch muss bedacht werden, dass komplexe Unterrichtsinhalte einen gewissen Fundus an vorgearbeitetem Wissen benötigen (vgl. ebd., 2018, S. 13). Das außerschulische Nutzen der Lernvideos trägt ebenfalls vorteilhaft dazu bei, dass Lernende den Schulstoff in eigener Geschwindigkeit erarbeiten können (vgl. ebd., 2018, S. 19).

Erklär- bzw. Lernvideos können nicht nur außerschulisch, sondern auch in der Schule, während der regulären Unterrichtszeit, eingesetzt und von Schülern genutzt werden. Hier muss jedoch bedacht werden, dass der Zugang zu digitalen Medien (Tablets etc.) zu gewährleisten ist. Eine häufige Schwierigkeit, die bei Kindern und Jugendlichen auftritt ist, dass es ihnen oftmals an grundlegendem Wissen mangelt. Dadurch verlieren sie den Anschluss und geraten gegenüber ihren Mitschülern in Rückstand. Um diesen Mangel zu beheben, hat die Lehrperson die Möglichkeit, in der Klasse verschiedene Lernvideos, zur Aneignung des Grundlagewissens, bereitzustellen. Aufgrund dieser Methode erhalten die Schüler unterschiedliche Zugänge und Lösungswege eines bestimmten Themengebietes. So können Wissenslücken gefüllt und Lernrückstände aufgeholt werden. Dies bietet nicht nur der Lehrkraft Vorteile für die weiteren Schulstunden, sondern schenkt den betroffenen Schülern Erfolgserlebnisse (vgl. Werner/ Ebel/ Spannagel/ Bayer, 2018, S. 101). Mit den zuvor genannten positiven Lernchancen digitaler Medien inner- oder außerhalb pädagogischer Institutionen ist erkennbar, „[...] dass digitale Medien die didaktischen und methodischen Möglichkeiten des schulischen Alltags deutlich erweitern können“ (Zylka/ Schmidt/ Helling, 2017, S. 61). Ein weiterer positiver Aspekt hinsichtlich der Nutzung digitaler Lernmedien besteht darin, dass sie sich mühelos auf verschiedene Leistungsstufen und den Kompetenzen der Schüler adaptieren lassen. Zylka et al. sprechen aus diesem Grund von der Möglichkeit eines stärker individualisierten Lehr- und Lernprozesses (vgl. Zylka/ Schmidt/ Helling, 2017, S. 62).

Die Integration von Erklär- oder Lernvideos inner- oder außerhalb der Unterrichtszeit wird jedoch nicht von allen Lehrkräften bevorzugt (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 16). Es besteht „[...] eine große Angst vor Kontroll- und Rollenverlust, sogar vor eigener Nutzlosigkeit [...]“ (ebd., 2019, S. 16). Um diese Ängste zu entkräften, kann aufgeführt werden, dass Lernvideos in keiner Weise die zwischenmenschliche Beziehung und Bindung zwischen Schülern und Lehrpersonen ersetzen können. Das Anschauen eines Videos führt bei Lernenden in der Regel zu Rückfragen, die in den meisten Fällen nur durch die Fachlehrer beantwortet werden können, nicht durch das Lernvideo selbst. Die Lehrenden sollten auch Anschlussaufgaben konzipieren, um das erlernte Wissen zu festigen und zu vertiefen. Solche Aufgaben werden abermals von realen Personen angefertigt. Erklärvideos sind im Gegensatz dazu nicht in der Lage, auf nachfolgende Resonanz zu reagieren (vgl. ebd., 2019, S. 16). Mit diesen Aussagen soll verdeutlicht werden, dass Lernvideos den lehrerzentrierten Unterricht nicht abschaffen sollen. Deren Anwendung sorgt lediglich dafür, dass Lehrkräfte während des Unterrichts zeitlich ungebundener und flexibler sind, so dass sie stärker auf individuelle Bedürfnisse der Schüler eingehen und diese dementsprechend fördern können (vgl. Werner/ Ebel/ Spannagel/ Bayer, 2018, S. 10). Lernvideos bieten zusätzliche Informationen und diversifizieren den Aneignungsprozess von Unterrichtsstoff (vgl. ebd., 2018, S. 98).

Das Verwenden eigener digitaler Geräte, die das Konsumieren der bereitgestellten Lernvideos ermöglichen, können Kindern und Jugendlichen einerseits dabei helfen, sprachliche Kompetenzen zu erwerben und andererseits eine kulturelle Orientierung schaffen. Durch das Schauen der Videos erfahren Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache sprachliche Unterstützung und Förderung. Generell bieten digitale Geräte, zum Beispiel das Smartphone, den Vorteil, dass migrierte Menschen digitale Erinnerungsstücke, in Form von Videos oder Fotos aus ihrem Herkunftsland, festhalten können. Dies trägt dazu bei, dass die eigene identitätsstiftende Kultur nicht in Vergessenheit gerät (vgl. Marci-Boehncke/ Rath, 2023, S. 57). Erklärvideos beinhalten nicht nur visuelle Komponenten, sondern werden mit auditivem Sprechtext hinterlegt. Kinder und jugendliche Anfänger mit Deutsch als Zweitsprache stehen aus diesem Grund oftmals vor einigen Herausforderungen. Solche sprachlichen Hürden kennzeichnen sich vor allem durch Undeutlichkeit im Sprechen und fehlerhaften Betonungen von Wörtern. Es muss auch erkannt werden, dass die zwei- und mehrsprachig Lernenden mit langen und verwobenen Sätzen konfrontiert werden, in denen viele Begrifflichkeiten nicht bekannt sind, so dass der Inhalt und Konsens des Lernvideos nicht erschlossen werden können. Des Weiteren besitzt jede Sprache ihre eigene Betonung und Intonation, weshalb das digital Gesprochene Schwierigkeiten bereiten kann (vgl. Horstmann, 2022, S. 150-151). Um diese genannten Hemmnisse zu vermeiden, ist es sehr wichtig, dass Erklärvideos so aufbereitet werden, dass sie die mehrsprachigen Zuhörer nicht nur auf sachlicher und emotionaler Ebene erreichen, sondern vielmehr auf der Paraverbalen. Die paraverbale Kommunikation legt ihren Fokus auf die Sprechgeschwindigkeit, Betonung, Intonation und die Stimme des Erstellers oder der Erstellerin des Erklärvideos. Ein großes Potenzial bietet die Menge an verfügbaren Videos mit unterschiedlichen Sprechern. Dadurch können Lernende das für sich angenehmste und sprachlich verständlichste Video aussuchen und konsumieren. Somit hebt sich der Einsatz der digitalen Lernmethode vom traditionellen Fachunterricht ab, der oftmals nur von einer begrenzten Anzahl an Lehrkräften besetzt ist, wodurch keine Diversität und Variabilität der Sprechenden vorhanden ist (vgl. Riedel, 2022, S. 132-134). Um Mehr- oder Zweitsprachler effektiv zu unterstützen, sollten schwierige und fachliche Begrifflichkeiten, die in Lernvideos genannt werden, im weiteren Verlauf in niederschwelliger Sprache und leicht zugänglichem Inhalt erklärt werden. Abschließend kann festgestellt werden, dass die Komponenten wie das Sprechtempo, die Verwendung von leichter, alltäglicher Sprache sowie das Hinzuziehen von Text und Bild bei Kindern und jugendlichen Anfängern mit Deutsch als Zweitsprache von herausragender Bedeutung sind, damit der Erwerb einer Sprache gewährleistet ist. Ebenso begünstigt dies auch den Einsatz kurzer Pausen, damit das Aufgenommene kognitiv verarbeitet werden kann (vgl. ebd., 2022, S. 139-141). Dazu zählt auch, angefertigte Aufgaben daneben bereitzustellen, die durch das Stoppen des Erklärvideos gelöst werden. Dieser Vorgang unterstützt das

aufmerksame Zuhören und dient als persönliche Kontrolle, ob der Inhalt erschlossen und verstanden wurde (vgl. Horstmann, 2022, S. 151).

### **2.3 Bildungsplanbezug**

Aufgrund der stetig anwachsenden Digitalisierung, erläutert der gemeinsame Bildungsplan der Sekundarstufe I die Handhabung von Medien und deren Verwendung. Dabei beziehen sich die angestrebten Ziele der Mediennutzung nicht nur auf die Schule, sondern auch auf den Alltag von Schülern. Die Intention des Leitfadens ist es vor allem, dass die Jugendlichen mediale Kompetenzen entwickeln, die in ihrer schulischen wie auch der beruflichen Laufbahn benötigt werden. Diese erwünschten Kompetenzen setzen sich zusammen aus einem pflichtbewussten und gewissenhaften Gebrauch von Medien. Der gemeinsame Bildungsplan der Sekundarstufe I unterteilt die „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen“ klassenweise bzw. in das GME-Niveau.

Im weiteren Verlauf sollen die für diese Arbeit relevantesten Abschnitte des Bildungsplans im Bereich der Medien im Fach Deutsch, aufgeführt und kommentiert werden.

Das Kennen und das Nutzen von Medien in der Sekundarstufe I bezieht sich auf eine vielfältige Auswahl. Für diese Arbeit besonders hervorzuheben ist die Verwendung visueller und audiovisueller Medien. Hierbei lässt sich nicht sagen, ob diese in Form eines Lernvideos von Schülern und Lehrkräften eingesetzt werden, um ein bestimmtes Themenfeld zu erarbeiten. Die zweite Kompetenz des Abschnittes ist die Funktion der zuvor aufgelisteten Medien. Es muss in allen drei Niveaustufen differenziert werden, ob das Nutzen zur Informationsentnahme oder dem Unterhaltungszweck dienen soll. Bezogen auf den Einsatz von Lernvideos würden hier beide Kategorien zutreffen, stärker jedoch die Informationsentnahme. Aspekt drei und vier erläutern das gezielte Verwenden diverser Medien und ebenso das Auswählen. Das G und M Niveau soll durch zuvor ausgewählte Suchpfade unterstützt werden, das E Niveau dagegen soll dies ohne Unterstützung und zusätzlich kritisch durchführen. Punkt fünf beschreibt die eigene Dokumentation des Lernweges von Schülern. Abschnitt sechs und sieben umfasst die Gestaltung von Medien und die Umsetzung von medialen Kommunikationssituationen. Hierbei sollen adressatenbezogene Beiträge verfasst werden (vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Deutsch, 2016, S. 26-27). Auch in Bezug auf den Einsatz von Lernvideos im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Geschehen ist die Herstellung des Zusammenhanges zwischen Bildern und Texten unausweichlich. Dieser Aspekt wird im Bildungsplan der Sekundarstufe I ebenfalls in Punkt 12 aufgegriffen (vgl. ebd., 2016, Deutsch, S. 29). Klassen 7, 8 und 9 der Sekundarstufe I gleichen stark den medialen Ausführungen zu den im Bildungsplan

erwünschten Kompetenzen. Ein besonders wichtiger Abschnitt in Klasse 10 wird im Folgenden aufgeführt (ebd., 2016, Deutsch, S. 79):

(6) verschiedene mediale Quellen zu Recherchezwecke nutzen und die dabei gewonnenen Informationen vergleichen, bewerten und darstellen; dabei Suchstrategien anwenden	(6) selbstständig verschiedene mediale Quellen zu Recherchezwecke nutzen und die dabei gewonnenen Informationen darstellen und kritisch bewerten; dabei auch komplexere Suchstrategien anwenden	(6) selbstständig verschiedene mediale Quellen zu Recherchezwecken nutzen, Informationen darstellen und kritisch bewerten; dabei auch komplexere Suchstrategien anwenden
---	---	--

Abbildung 5: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, Medien kennen und nutzen

<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D> (S. 79)

Die hier aufgelisteten Kompetenzen können jeweils in fünf Kategorien eingeteilt werden. Erstens in das selbstständige Nutzen verschiedener medialer Quellen. Das bedeutet, dass Schüler die Möglichkeit haben, auf eine Vielzahl von Medienquellen zuzugreifen. Zweitens wird der Recherchezweck aufgezählt. Lernende können gezielte Informationen für bestimmte Zwecke mithilfe jeglicher Medien bekommen und der Bezug zum Lernvideo kann erneut aufgezeigt werden, da diese ebenfalls von Schülern durch das eigenständige Recherchieren aufgerufen werden können. Des Weiteren sollen Lernende die Kompetenz erwerben, gesammelte Informationen und Ergebnisse der Lehrkraft oder dem Plenum zu präsentieren und zu organisieren. Darauf folgt viertens eine kritische Bewertung, indem die Informationen auf ihre Glaubwürdigkeit und Qualität geprüft werden. Zuletzt besitzen Schüler die Fähigkeit, komplexere Suchstrategien anzuwenden, die über einfache Suchanfragen hinausgehen (Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Deutsch, 2016, S. 78-79).

Abschließend kann die Feststellung getroffen werden, dass das Nutzen digitaler Medien in Form von Medienbildung in der schulischen Laufbahn möglichst früh erfolgen sollte, so dass möglichen negativen Auswirkungen frühzeitig und präventiv entgegengewirkt werden kann (vgl. Sigloch, 2017, S. 94).

### 3. Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schule

In der heutigen Zeit sind Schulklassen nicht mehr homogen, also einsprachig. Vielmehr bestehen sie aus einer heterogenen Klassengemeinschaft. Ein großer Teil der Schüler spricht zu Hause mit den Eltern und Verwandten in deren Muttersprache, so dass aufgrund dessen deren Deutscherwerb großen Schwierigkeiten unterliegt (vgl. Krifka, 2014, S. 1).

### **3.1 Begriffsdefinitionen**

Das Themenfeld der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein weitgefächerter Bereich. Umso wichtiger ist es, die Unterschiede der Spracherwerbstypen voneinander abzugrenzen. Im Folgenden werden die zwei für diese wissenschaftliche Arbeit relevantesten Erwerbstypen beschrieben. Auch der Fremdspracherwerb wird dabei kurz aufgegriffen.

#### **3.3.1 Deutsch als Muttersprache (DaM)**

Stefan Jeuk definiert den Begriff Deutsch als Muttersprache, indem er sagt, es sei eine Sprache, die ein Kind von Geburt an erwirbt und darin die höchste Sprachkompetenz entwickelt. Auch sei es die Sprache der Eltern und Familie, zu der das Kind eine starke Affinität empfindet und eine enge Bindung aufbaut (vgl. Jeuk, 2015, S. 14). Die Autorin Heidi Rösch fügt hinzu, dass es durchaus möglich sei, dass ein Kind gleichzeitig zwei Sprachen von Geburt an erwirbt, die von den Eltern gesprochen werden. Hier spreche man von einem doppelten Erstspracherwerb (vgl. Rösch, 2011, S. 11).

#### **3.1.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)**

Stefan Jeuk definiert den Begriff Deutsch als Zweitsprache ebenfalls und sagt, dies sei der Erwerb einer Umgebungssprache. Dabei kann der Erwerb der Umgebungssprache entweder gesteuert in der Schule oder auch ungesteuert in sozialer und gesellschaftlicher Umgebung stattfinden (vgl. Jeuk, 2015, S. 17). Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die aus ihrem Heimatland nach Deutschland emigrierten und meist nur ihre Muttersprache(n) beherrschen, stehen unter einem enormen zeitlichen Druck, sich die Umgebungssprache schnellstmöglich anzueignen. Nur so kann ihnen die Integration gelingen und eine Interaktion mit der Umwelt stattfinden (vgl. Rösch, 2011, S. 17).

Vom Zweitspracherwerb wird der Fremdspracherwerb unterschieden. Der Erwerb einer Fremdsprache erfolgt in der Regel systematisch durch Unterricht in der Schule oder anderen institutionellen Einrichtungen. Hierbei ist die zu erwerbende Sprache nicht die Umgebungssprache. Fremdsprachen werden somit unter pädagogischer Aufsicht erlernt, wohingegen die Zweitsprache erworben wird. Eine weitere Differenz besteht unter dem Aspekt, dass das Ziel beim Erlernen einer Fremdsprache eine formelle und standardisierte Form einer Sprache ist, die vor allem schriftlich benötigt wird. Der Zweitspracherwerb zielt vor allem auf ein

kommunikatives Mittel ab, das in Alltagssituationen vorausgesetzt wird und für die Kommunikation mit der Umwelt unausweichlich erscheint (vgl. Jeuk, 2015, S. 17).

### **3.1.3 Mehrsprachigkeit**

Die Autorin Brigitta Busch beschreibt die Mehrsprachigkeit damit, dass ein Mensch mehrere Sprachen neben seiner Muttersprache beherrscht. Oftmals wird an dieser Stelle der Ausdruck Trilingualismus verwendet, da die Mehrsprachigkeit in vielen Fällen meist mehr als zwei Sprachen miteinschließt (vgl. Busch, 2013, S. 9).

### **3.1.4 Interkulturelle Erziehung (in der Schule)**

Die interkulturelle Erziehung wird, besonders in institutionellen Bildungseinrichtungen, als anzustrebendes Ziel von Schülern angesehen. Es wird empfohlen, dass diese Bildungsaufgabe schon vor Antritt der Grundschule aufgegriffen wird und sich bis ins höhere Alter eines Erwachsenen zieht. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die interkulturelle Erziehung nicht nur die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist, sondern auch außerhalb des schulischen Kontextes gelehrt und umgesetzt wird. Damit Unterricht in einer vielfältigen Klassengemeinschaft zustande kommen kann, muss jede Lehrkraft in ihrem jeweiligen Fachgebiet als ihre Pflicht sehen, interkulturelle Erziehung zu betreiben (vgl. Hummelsberger, 2001, S. 5).

Um interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule zu festigen, fasste die Kultusministerkonferenz einen schriftlichen Beschluss, dass Vielfalt in der Schule Akzeptanz erfährt, als normal eingestuft und als Potenzial angesehen wird. Besonders wird hervorgehoben, dass Diskriminierungen, aufgrund der Herkunft und der daraus resultierenden sprachlichen Fremdheit und Heterogenität in institutionellen Bildungseinrichtungen nicht erwünscht sind. Ziel des Beschlusses der KMK ist, dass jeder Schüler interkulturelle Fähigkeiten erlangt und die Potenziale jedes/ jeder einzelnen Lernenden ausgeschöpft werden. Damit dieser aufgeführte Sollzustand erreicht werden kann, müssen auch die Sprachkompetenzen der zwei- und mehrsprachigen Schülerschaft anerkannt und unterstützt werden. Lehrkräfte sollen Schüler ermutigen bzw. sie interkulturell belehren, diskriminierende sowie rassistische Vorurteile und Stereotype in der Schule zu unterbinden. Auch müssen Lernende sensibilisiert werden, Toleranz, Empathie und Akzeptanz gegenüber der Vielfalt zu entwickeln. Es ist wichtig zu erkennen, dass für diesen Prozess nicht nur die eigene Sichtweise eine entscheidende Rolle spielt, sondern vor allem die Diversität und Unterschiede in der Welt anzuerkennen sind. Damit ein respektvolles Miteinander vorausgesetzt werden kann, sollen Schüler die Fähigkeit und Kompetenz

entwickeln, sich für die Vielfalt zu öffnen, um verschiedene Perspektiven zu würdigen (vgl. Kultusministerkonferenz, 1996, S. 3-4). Schulen stehen nun vor der äußerst wichtigen Aufgabe sicherzustellen, dass alle Lernenden, unabhängig ihres kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Hintergrundes, alle notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen innerhalb und außerhalb des unterrichtlichen Geschehens erwerben (vgl. ebd., 1996, S. 5).

### **3.2 Spracherwerb**

Der Spracherwerb von Kindern und Säuglingen in ihrer Muttersprache geschieht zunächst ungesteuert. Der Aneignungsprozess erfolgt dabei schon im letzten Drittel einer Schwangerschaft, indem das Ungeborene Schallwellen im Bauch der Mutter wahrnimmt und verarbeitet (vgl. Drügh Germanistik et al., 2012, S. 158). Während des Prozesses einer natürlichen Sprachentwicklung, werden Heranwachsende dauerhaft in ihrem sozialen Umfeld mit Sprachlauten konfrontiert (vgl. Szagun, 2006, S. 1). Laut Szagun läge es „[...] in der menschlichen Natur, miteinander kommunizieren zu wollen“ (ebd., 2006, S. 1). Muttersprachlernende Kinder eignen sich zuerst die kleinsten Teilstücke der Lautsprache an. Danach erfolgen das Annehmen und Übernehmen der Sprachmelodie und der vier Betonungsrhythmen der gesprochenen Sprache. Erst nach Vollendung des ersten Lebensjahres, verbinden die Lernenden Laute zu Wörtern. Dies erfolgt vor allem durch das Erkennen von wiederholten und immer wiederkehrenden Mustern in der Wortstruktur. Die Wiederholungen werden im menschlichen Gehirn gefestigt (vgl. Szagun, 2006, S. 1-2.). Der Erwerb von Sprache basiert deshalb auf einem unbewussten und naturgemäßen Mechanismus. Unsere Umwelt bietet eine Arena von Kommunikation und Interaktion, um Gesprochenes zu hören, nachzuahmen, zu festigen und anzuwenden. Das Festigen und Merken von Regelmäßigkeiten und Wiederholungen ist der entscheidende Faktor, Sprechen zu erlernen, denn das ständige Kopieren und Imitieren von Sprache allein genügt nicht (vgl. ebd., 2006, S. 6). Besonders effizient erscheint der Aneignungs- und Festigungsprozess in der sogenannten sensiblen Phase (vgl. ebd., 2006, S. 7). Szagun erläutert, der Mensch habe „[...] eine erhöhte Bereitschaft für ein bestimmtes Verhalten [...]“ (ebd., 2006, S. 7). Diese Lernbereitschaft reduziert sich jedoch bis hin zur pubertären Phase (vgl. ebd., 2006, S. 7).

Damit eine Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Menschen stattfinden kann, benötigt man vor allem die verbale Sprache. Inhalte und aussagekräftige Dialoge entstehen meist nur dann, wenn beide Kommunikationspartner über einen Fundus von Wörtern und deren Bedeutung verfügen (vgl. Castaneda/ Fröhlich/ Waigand, 2020, S.15).

Die im oberen Abschnitt aufgeführte Sprachaneignung bezog sich bisher nur auf den Spracherwerb von Säuglingen und Kindern ihrer Muttersprache. Ungeklärt ist jedoch der Aneignungsprozess von Kindern und Jugendlichen, die die Sprache Deutsch neben ihrer Muttersprache in einem späteren Lebensalter erwerben. Daher wird der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Folgenden aufgegriffen und vertieft.

Grundsätzlich ist es für eine Menschen in jedem Lebensalter möglich, eine zusätzliche Sprache neben der Muttersprache zu erwerben. Hinsichtlich des Erwerbsbeginns der Deutschen Sprache werden einige Spracherwerbstypen unterschieden. Den Erwerb einer Umgebungssprache zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr, bezeichnet man in der Spracherwerbsforschung als frühen kindlichen Zweitspracherwerb. Erwirbt ein Kind die Umgebungssprache in einem Alter von sechs bis zehn Jahren, ist hier die Rede vom späten kindlichen Zweitspracherwerb. Der Erwerb einer zusätzlichen Umgebungssprache nach der Pubertät bzw. im Erwachsenenalter, nennt man den Erwachsenen Zweitspracherwerb. Um muttersprachliche Fähigkeiten in der zusätzlich erworbenen Zweitsprache zu erreichen, sollte der Erwerbsbeginn in der sensiblen oder kritischen Lebensphase eines Kindes stattfinden. Der Zweitspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verläuft je nach Erwerbstyp unterschiedlich schnell. Frühe Zweitsprachlernende zeigen eine hohe Erwerbsgeschwindigkeit auf, wodurch sie zu Beginn ihrer Grundschulzeit, trotz der kurzen Kontaktzeit zur deutschen Sprache, sprachliche Rückstände ausgleichen und sich auf dem Sprachniveau ihrer einsprachig sprechenden Mitschüler bewegen. Durch die Allgemeinbildung und die höheren intellektuellen Fertigkeiten, weisen späte Zweitsprachlernende in der Erwerbsgeschwindigkeit eine noch höhere Kompetenz auf als frühe Zweitsprachlernende. Auch der Rückbezug und das Wissen zur Erstsprache tragen dazu bei (vgl. Grimm/ Müller, 2019, S. 330-332).

### **3.3 Meilensteine des Deutscherwerbs**

Meilensteine werden bezüglich der Entwicklung der Satzstruktur sowohl im Erwerb der Muttersprache (L1) als auch im Zweitspracherwerb (L2) beschrieben. Zur Einordnung wird hierbei das topologische Feldermodell herangezogen. Dieses teilt sich tabellarisch in das Vorfeld, die linke Satzklammer (Verbzweitposition), das Mittelfeld und zuletzt in die rechte Satzklammer (Verbendposition). Ein typischer Aneignungsprozess der Satzstruktur im L1-Erwerb erfolgt von rechts nach links. Anfänglich tätigt das Kind besonders Einwort- und Zweiwortäußerungen, die in der rechten Satzklammer und dem Mittelfeld positioniert werden. Dies sind vor allem einzelne Nomen und Verbpartikel. Das Kind befindet sich auf Meilenstein I. Der zweite Meilenstein kennzeichnet sich durch nicht flektierte Verben am Äußerungsende, die Besetzung des

Mittelfeldes und der rechten Satzklammer durch Kombinationen aus Wörtern sowie der Einsatz von Verbpartikeln (auch, nicht, auf, zu). Im nächsten Schritt der Sprachentwicklung erfolgt die Entdeckung der Finitheit der Verben. Die typische Position eines Hauptsatzes ist nun erworben, das flektierte Verb befindet sich in der linken Satzklammer. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich die Lernenden auf Meilenstein III. Der vierte Meilenstein beinhaltet den Erwerb von Nebensätzen mit flektiertem Verb am Satzende. Nebensätze werden von satzeinleitenden Konjunktionen, die sich in der linken Satzklammer befinden, eingeleitet (vgl. Ahrenholz, 2007, S. 61).

Der Erwerb der Meilensteine im Bereich Deutsch als Zweitsprache ähnelt stark der Aneignung der Satzstruktur der Muttersprachler. Viele der zwei- und mehrsprachig lernenden Kinder überspringen den ersten Meilenstein, da das Wissen über Ein- und Zweiwortäußerungen bereits aus der Muttersprache bekannt ist. Das bedeutet, dass sich die Lernenden bereits auf dem Meilenstein II bewegen und Äußerungen aus mehreren Wörtern erzeugen. Das Verb wird wie im muttersprachlichen Erwerb noch nicht flektiert und befindet sich in der rechten Satzklammer. Hauptsätze und flektierte Verben werden auf Meilenstein III nach 6-12 Kontaktmonaten zur deutschen Sprache gebildet. Nach ca. 18 Monaten erfolgt die Bildung von Nebensätzen, Meilenstein IV ist nun erreicht (vgl. Müller/ Schulz/ Tracy, 2018, S. 63). Es ist interessant zu beobachten, dass vor allem der dritte Meilenstein von L1 Lernenden in einem Zeitraum von 18-24 Monaten erworben wird. Zweitsprachler weisen dabei eine deutlich schnellere Erwerbgeschwindigkeit auf. Auch der Meilenstein IV benötigt bei Muttersprachlern wesentlich länger Zeit, als im Zweitspracherwerb (vgl. ebd., 2018, S. 58). Dennoch ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass Kinder vor allem in der kritischen und sensiblen Phase ihres Lebens, nämlich im Vorschulalter, für die Aneignung der Satzstruktur besonders aufnahmebereit sind (vgl. Müller/ Schulz/ Tracy, 2018, S. 62). Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich ebenfalls mit dem Erwerb der Satzstruktur. Jedoch erfolgt eine Abgrenzung zwischen den einzelnen Erwerbstypen. Des Weiteren werden Herausforderungen und Schwierigkeiten im Erwerbsverlauf der morphologischen und syntaktischen Phänomene aufgezeigt.

### **3.4 Der Erwerb von morphologischen und syntaktischen Phänomenen**

Dieses Kapitel bezieht sich im Bereich der syntaktischen Phänomene vor allem auf den Erwerb von Haupt- und Nebensätzen sowie Inversionen. Grundsätzlich beschreibt die Syntax den Aufbau und die Struktur eines Satzes. Unterschieden und verglichen im Spracherwerb und der Erwerbsfolge werden hier der monolinguale Spracherwerb, der frühe und späte Zweitspracherwerb sowie der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter.

Im Alter von zwei Jahren produzieren monolinguale Erwerber Kombinationen aus Wörtern. Verben werden noch nicht flektiert, sondern lediglich dessen Infinitivform an letzter Stelle eines Satzes positioniert. Erst ab einem Alter von 30 Monaten erscheint das flektierte Verb an der zweiten Position eines Satzes. Sechs Monate später erfolgt die Produktion von Nebensätzen sowie nebensatzeinleitenden Subjunktionen. Hierbei wird das finite Verb korrekt an der letzten Stelle eines Satzes positioniert. Es ist jedoch zu beobachten, dass einzelne, notwendige Bestandteile des sinnbildenden Satzes ausgelassen werden. Die Erwerbsfolge des frühen Zweitspracherwerbs ähnelt dem des Monolingualen. Die frühen Zweitsprachlernenden bilden nach einer kurzen Kontaktdauer zur deutschen Sprache Wortkombinationen. Einwortäußerungen werden beim Erwerb der Zweitsprache übersprungen, da Kinder und Jugendlichen hier das Wissen schon aus der Muttersprache entnehmen können. Sechs bis zwölf Monate nach Kontakt mit der Sprache entstehen Hauptsätze, die auch ein flektiertes Verb beinhalten. Nach einer Kontaktdauer von etwa 12 bis 18 Monaten erfolgt die Produktion von Nebensätzen und die Positionierung des finiten Verbs am Ende eines Satzes. Auch dieser Erwerbstyp kann mit Fehlern behaftet sein. Für späte kindliche Zweitsprachlernende stellen die syntaktischen Phänomene im Gegensatz zum frühen Zweispracherwerb eine wesentliche Herausforderung dar. Anfänglich erzeugen sie Sätze mit einem flektierten Verb, jedoch sind diese häufig fehlerhaft durchlaufen. Auch wird die Verbendposition nicht besetzt. Dies ist vor allem auf die Muttersprache des/ der Lernenden zurückzuführen, aus der Wortstellungen entnommen werden, die z.B. im Deutschen nicht sinngemäß erscheinen. Ebenso ist die Lernmotivation ein entscheidender Punkt im Spracherwerb. Erwachsene Zweitsprachlerner gleichen in vielen Hinsichten dem späten kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Grimm/ Müller, 2019, S. 332-334).

Im Kontext der morphologischen Phänomene stehen zwei- und mehrsprachig Lernende oft vor erheblichen Herausforderungen und Unklarheiten. Im monolingualen Erwerb neigen Lernende in vielen Fällen dazu, innerhalb der verbalen Flexion unregelmäßige Verben zu übergenerealisieren. Fehler bezüglich der Subjekt-Verb-Kongruenz treten nur selten auf. Hinsichtlich der nominalen Flexion werden Kasus, Numerus und Genus voneinander unterschieden. Im monolingualen Erwerbsverlauf zeigt sich die Fehlbildung des Plurals von Substantiven. Besonders schwierig gestaltet sich für die frühen zwei- oder mehrsprachigen Lerner Kasus und Numerus, da sich diese zwei Einheiten untereinander beeinflussen. Das Genussystem wird dagegen als unproblematisch anerkannt. Die deutsche Grammatik weist hinsichtlich des Genus keine Regelmäßigkeiten auf. Dies stellt für frühkindliche Zweitsprachlernende einen erheblichen Nachteil dar, da die Zuordnung von Genus und Kasus sowie die damit verbundene, korrekte Artikelverwendung eine große Hürde ist. Spätkindliche Zweitsprachlerner gleichen dem verbalen und nominalen Erwerbsverlauf der Monolingualen. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird im späten kindlichen Zweitspracherwerb jedoch schneller als im Vergleich zum monolingualen

Erwerb erworben. Auch hier treten Übergeneralisierungen auf, meist in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz und unregelmäßigen Verben. Innerhalb der Gruppe von Kindern, die eine weitere Sprache neben ihrer Muttersprache zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens erwerben, nimmt der Erwerbserfolg in Bezug auf die Flexion des Numerus mit dem Alter ab. Je älter das Kind also beim Erwerb ist, desto schwieriger wird es, Singular und Plural korrekt anzuwenden. Der Erwerb einer weiteren Sprache im Erwachsenenalter unterscheidet sich in vielen Hinsichten vom monolingualen und frühen kindlichen Zweitspracherwerb. Besonders hervorzuheben ist die nominale Flexion, bei der die erwachsenen Lernenden vor großen Herausforderungen stehen. Daher wird die nominale Flexion zum Großteil nur in einem gesteuerten Erwerbskontext erworben und bedarf einer ausgiebigen Förderung (vgl. Grimm/ Müller, 2019, S. 334-339). Im Gegensatz dazu kennzeichnet den frühen kindlichen Zweitspracherwerb, dass bestimmte syntaktische und morphologische Phänomene auf natürliche Weise in bestimmten Erwerbsschritten erlangt werden, ohne eine spezifische Förderung. Dadurch kann eine gezielte Förderung stattfinden und die nächsten Erwerbsschritte vorausgesagt werden (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 89).

### **3.5 Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe in der Schule**

Ein negativer Aspekt innerhalb des Bildungswesens besteht darin, dass das Unterrichtsgeschehen, trotz verbreiteter Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, in einer festgelegten Sprache durchgeführt wird. Diese Sprache ist in den meisten Fällen die Umgebungssprache des Landes, Ortes oder einer Region. Aus diesem Grund werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, ohne jegliche Sprachkenntnisse, aus dem Unterricht exkludiert. Dieser Zustand kann mit Hilfe eines Unterrichtsmodells, der sogenannten Submersion, erläutert werden. Ein Unterricht, der darauf abzielt, dass Schüler mit Deutsch als Zweitsprache durch die Interaktion und Kommunikation mit Mitschülern die Umgebungssprache erwerben, fallen unter den Begriff der Submersion. Betroffene geraten unter einen enormen Leistungsdruck und Zeitdruck, sich die zu erwerbende Sprache möglichst schnell und fehlerfrei anzueignen, um nicht in Rückstand zu geraten. Die Folge hierbei ist das Ausbleiben von Erfolgen und eine sinkende Motivation aufgrund von Nicht-Verstehen des Unterrichtstoffes. Im Umkehrschluss verwehrt das einsprachige Unterrichtsmodell Zweitsprachlernenden Chancengleichheit in Bildungsinstitutionen (vgl. Busch, 2013, S. 177-178). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass zwei- oder mehrsprachige Schüler „[...] in ihrer kognitiven Entwicklung zurückgehalten werden, da ihnen aufgrund ihrer begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache Lerninhalte nicht auf demselben Abstraktionsniveau wie in der Erstsprache zugänglich sind“ (ebd., 2013, S. 178).

Ein weiteres Unterrichtsmodell ist die gestützte Submersion. Diese umfasst abermals einen Unterricht, in dem in einer Sprache unterrichtet wird und Lernende mit unzureichenden Sprachkenntnissen weniger partizipieren können. Der Unterschied hier ist aber, dass überdies eine gezielte Förderung bereitgestellt wird, für all diejenigen, deren sprachliche Mittel begrenzt sind. Durch solche Maßnahmen erhofft man sich eine Beschleunigung im Spracherwerb und ein besseres Verstehen des Unterrichtstoffes und damit eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht. Eine gestützte Submersion kann nur dann erfolgen, wenn Lehrkräfte die dafür benötigten Qualifikationen besitzen, um Schüler mit Deutsch als Zweitsprache fördern zu können (vgl. Busch, 2013, S. 178).

Mit dem Verlassen des Heimatlandes und der Migration in ein anderes Land, in dem womöglich eine fremde Sprache gesprochen wird, wird Menschen eine neue identitätsstiftende Zugehörigkeit zugemutet. Es wird oft als ein negatives Gefühl beschrieben, zwischen zwei Sprachen zu stehen, wodurch nicht richtig deutlich wird, wo man dazugehört. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Deutsch als Zweitsprache treffen aus diesem Grund auf eine Identitätskrise und ordnen sich selbst durch ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit variable Persönlichkeiten zu (vgl. ebd., 2013, S. 72-74).

### **3.5.1 Herausforderungen und Chancen**

Pauline Gibbons erläutert, dass ein Mensch biologisch dazu veranlagt sei, eine bzw. mehrere Sprachen zu erwerben. Jedoch ist zu beachten, dass der Kontext und die Umwelt der Lernenden ausschlaggebend seien, wie gut die Sprache gelernt wird und zur Kommunikation einsetzbar ist. Ein weiterer Aspekt, den Pauline Gibbons erwähnt ist, dass viele Zweitsprachlernende ihre Muttersprache in vielen Kontexten häufiger verwenden, als die zu erlernende Umgebungssprache. Daher ist es wichtig, dass vor Beginn der Einschulung die Spracherfahrung wertgeschätzt und berücksichtigt wird. Es muss auch beachtet werden, dass die Lernenden nicht nur eine weitere Sprache erwerben, sondern in der Schule in der fremden Sprache den Unterrichtsinhalt aufnehmen und umsetzen müssen. Aus diesen genannten Gründen muss eine gezielte Sprachförderung erfolgen, damit der Erwerb erfolgreich ist und keine Kluft zwischen Muttersprachlern und zwei- oder mehrsprachig Lernenden entsteht (vgl. Gibbons, 2002, S. 5). Auch Jim Cummins sieht hinsichtlich der sprachlichen Integration von Zwei- oder Mehrsprachlern einige Herausforderungen, vor allem in der Schule und anderen institutionellen Einrichtungen. Ihre Bildungschancen und der weitere berufliche Lebensweg hängen zum größten Teil davon ab, wie erfolgreich sie die Sprache erwerben, besonders im Bereich der wissenschaftlichen Qualifikationen und Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Alphabetisierung stehen. Es besteht auch ein anfänglicher sprachlicher Unterschied in den phonologischen

Kompetenzen, die Migranten erst einmal aufholen müssen, bevor sie sich auf demselben sprachlichen Level befinden, wie Muttersprachler. Des Weiteren fügt Cummins hinzu, dass der Erwerb einer weiteren Sprache überwiegend für erwachsene Neuzuwanderer Schwierigkeiten birgt (vgl. Cummins, 2000, S. 53-54).

Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass sich die schulischen Angebote hinsichtlich der interkulturellen Erziehung schlichtweg in den letzten Jahren nur wenig weiterentwickelt haben. Um diesem Aspekt entgegenzuwirken, ist es von Vorteil, dass die sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern gefördert und beachtet werden. Diese Umsetzung und Verankerung im Curriculum setzen an die Lehrenden eine hohe Anforderung (vgl. Kupfer-Schreiner, 2001, S. 22-23). Bereits im Jahr 2001 übte die Autorin Claudia Kupfer-Schreiner Kritik an der mangelnden fächerübergreifenden Sprachkompetenzförderung. Rund 22 Jahre später hat sich an dieser Situation jedoch nicht viel verändert. Ein Blick in den gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I Baden-Württemberg zeigt, dass in der Sekundarstufe I in keiner der Fächer, unabhängig vom Fach Deutsch, eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten stattfindet bzw. im Bildungsplan verankert ist. Der Bildungsplan beschreibt also ein grundlegendes Problem für zugewanderte Schüler, die die deutsche Sprache nicht als Muttersprache sprechen und diese außerhalb der sensiblen Phase ihres Lebens erworben haben. Deutsch als Umgebungssprache ist „[...] sowohl Medium als auch Gegenstand des Faches [...]“ (Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, S. 3). Mit dieser Aussage wird verdeutlicht, dass Lernende ihre Umgebungssprache durchaus einwandfrei beherrschen müssen, damit die Teilnahme am Unterricht möglich ist und damit Lernen stattfinden kann. Dennoch rege der Deutschunterricht Schüler dazu an, über die eigene kulturelle Herkunft nachzudenken, denn diese „[...] wird zur zentralen Voraussetzung von kritischer und konstruktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I., 2016, Deutsch, S. 3). Hinzufügend erfolge ein Aufeinandertreffen mit fremden Denk- und Sprachmustern, wodurch der Vergleich zwischen der eigenen Kultur und dem Fremden stattfinde. Dieser Prozess führe zu Empathie und Sensibilität untereinander und fördere gleichzeitig Interkulturalität und dessen Dialog (vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, S. 3).

Das Fach Deutsch unterscheidet des Weiteren die prozessbezogenen Kompetenzen und untergliedert diese in das Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen. Prozessbezogenen Kompetenzen werden benötigt, um eine unterrichtliche Teilhabe vorauszusetzen (vgl. ebd., 2016, Deutsch, S. 6). Dennoch sind dies auch Kompetenzen, die „[...] über die eigentlichen Fachgrenzen hinaus“ (ebd., 2016, Deutsch, S. 6) wirken.

Die prozessbezogenen Kompetenzen Zuhören und Sprechen beinhalten eine Vielzahl von Kommunikationsformen und Kommunikationssituationen. Innerhalb des Deutschunterrichts wird die gezielte Entwicklung der Sprechfertigkeiten in verschiedenen kommunikativen Situationen angestrebt. Dabei basieren diese sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf einem nuancierten Wortschatz. Sprache muss aus diesem Grund der Norm entsprechend gehandhabt sowie die Sprechkompetenzen auf kritische Weise reflektiert werden. Im Bereich des Sprechens werden verschiedene Kenntnisse vorausgesetzt. Hierzu zählen die Beherrschung von Gesprächsregeln und Sprachnormen, eine deutliche Artikulation, ein sicherer Umgang mit der Sprache in der Öffentlichkeit und zuletzt praktisch-rhetorische Fähigkeiten. Auch die Kompetenz des Zuhörens verlangt die Fähigkeit des Sprechvermögens, so dass eine Kommunikation mit der schulischen und alltäglichen Umwelt stattfinden kann (vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, S. 6). Die Fertigkeit des Schreibens fasst der Bildungsplan zusammen, indem er aussagt, sie sei eine „[...] Kommunikationsform zwischen Menschen [...]“ (ebd., 2016, Deutsch, S. 6). Schreiben erfordert von Schülern kognitive sowie sprachliche Fähigkeiten, um Argumentationen und Interpretationen verschriftlichen zu können. Lesen soll bei den Lernenden Identität stiften, Toleranz bewirken, als auch die Empathie fördern. Auch diese Vorgänge beanspruchen Kognition und Weltwissen (vgl. ebd., 2016, Deutsch, S. 6-7). Es stellt sich nun, nach Betrachtung des Bildungsplans für die Sekundarstufe I die Frage, inwiefern der Spracherwerb und das sprachliche Verstehen (integrativ) in unterrichtlichen Prozessen umgesetzt werden. Wie bereits erwähnt, wird der Erwerb sprachlicher Kompetenzen und Fähigkeiten nicht fächerübergreifend angestrebt. Vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern oder dem Mathematikunterricht sind diese im Lehrplan sowie im Unterricht nicht aufzufinden. Die Konsequenz daraus ist, dass zugewanderte Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen, aber auch Lernende mit Deutsch als Muttersprache, große Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgaben haben. Somit kann festgestellt werden, dass die Textrezeption und schlussendlich die Textproduktion im Bildungssystem eine große Lücke aufweist. Wie der Bildungsplan verdeutlicht, ist das Schreiben, also die Textproduktion, ebenso ein wichtiger Bestandteil, denn es wird vor allem in Leistungskontrollen benötigt, welche letztlich über den Bildungs- und Berufserfolg der Schüler entscheidet. Hierzu zählt auch die mündliche Leistungsbewertung (vgl. Kupfer-Schreiner, 2001, S. 28-29).

### **3.5.2 BICS und CALP nach Jim Cummins**

BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) sind zwei Termini, die Jim Cummins im Zuge der Zweitsprachenerwerbsforschung einführte. Beide Begriffe tragen dazu bei, die unterschiedlichen Sprachkompetenzen zu

verstehen, die Kinder und Jugendliche in verschiedenen außer- und innerschulischen Kontexten zur Verständigung mit ihrem sozialen Umfeld benötigen.

Basic Interpersonal Communication Skills verweisen auf Kommunikationskompetenzen, die L2- Lernende benötigen, um in alltäglichen Interaktionen mit ihren Mitmenschen kommunizieren zu können. Vor allem in außerschulischen Kontexten ist es für sie daher wichtig, den alltagssprachlichen Code zügig zu erwerben, um mit ihren Mitmenschen einfache Konversationen, in Form von z.B. Small Talk, führen zu können (vgl. Kniffka/ Roelcke, 2016, S. 51-52).

Neben Zweitsprachlernenden eignen sich auch Muttersprachler ein grammatisches Grundgerüst sowie soziolinguistische Regeln an, um diese in vertrauten Zusammenhängen und in ihrem Umfeld anzuwenden. Ein solches Repertoire eines sprachlichen Codes, der im Alltag vonnöten ist, ist jedoch in institutionellen Bildungseinrichtungen oder in akademischen Zusammenhängen in vielen Fällen nicht ausreichend. Aus diesem Grund versuchen Schulen, darunter also pädagogische Fachkräfte, Schüler zur Cognitive Academic Language Proficiency weiterzubilden.

CALP bzw. akademische Sprachfähigkeiten, bezeichnen Kenntnisse, die Lernende benötigen, um mit Erfolg die Schulzeit zu bewältigen (vgl. Cummins, 2000, S. 59). Die Verwendung der akademischen Sprache ist gekennzeichnet „[...] durch niederfrequentes Vokabular, komplexere Text- und Grammatikstrukturen [...]“ (Kniffka/ Roelcke, 2016, S. 52). Des Weiteren umfasst CALP „[...] sprachliche Mittel, die den Anforderungen einer ansteigenden konzeptuellen und sprachlichen Komplexität im Verlauf der Schullaufbahn entsprechen“ (ebd., 2016, S. 52).

Vor allem ist es für Lehrkräfte wichtig zu wissen, dass Schüler, besonders während des Zweitspracherwerbs, Basic Interpersonal Communication Skills zuerst erwerben, wohingegen Cognitive Academic Language Proficiency Kompetenzen eine bestimmte Zeitspanne erfordern, damit diese sich entfalten können (vgl. ebd., 2016, S. 51).

Aus den genannten Aspekten ist daher in eigener Beurteilung abzuleiten, dass die Beherrschung akademischer Sprachkompetenzen dazu führt, dass Schüler effektiv und produktiv am unterrichtlichen Geschehen teilnehmen können.

Zweitsprachlernende, die in Bezug auf BICS und CALP unzureichende Kompetenzen aufweisen, sind in der Schule oder anderen pädagogischen Einrichtungen oftmals Benachteiligungen und Ungleichheiten ausgesetzt. Aus diesem Grund muss eine Lehrkraft über das Wissen der Konzepte der alltags- und fachsprachlichen Codes im Zweitspracherwerb verfügen, so dass vermeintliche sprachliche Schwierigkeiten nicht auf kognitive Defizite zurückgeführt werden (vgl. Kniffka/ Roelcke, 2016, S. 51). Letztlich kann eigenen Erachtens hinzugefügt werden, dass die deutsche Sprache ersichtlich verschiedenen Codes unterliegt. Dieser Aspekt kann

als Lernchance angesehen werden, da Zweitsprachlernende sowie Muttersprachler durch eine gesteuerte Förderung in der Schule ihren alltagssprachlichen Wortschatz in einen Akademischen erweitern können.

### **3.5.3 Code-Switching**

Spricht man vom Code-Switching, so umfasst diese Bezeichnung „[...] den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion“ (Harr/ Liedke/ Riehl, 2018, S. 46). Ein solcher Wechsel kann einen größeren Abschnitt betreffen oder nur vereinzelte Begrifflichkeiten und Wörter. Code-Switching bedient sich der Funktion, dass Menschen, die eine Sprachvermischung vornehmen, häufig damit eine bestimmte kommunikative Wirkung zum Ausdruck bringen wollen. Durch den Wechsel zwischen der Umgebungssprache und der eigenen Muttersprache verdeutlichen die Sprecher ihre sprachliche und kulturelle Identität (vgl. ebd., 2018, S. 46-49). Code-Switching bedeutet also nicht, dass Sprecher aufgrund von fehlendem Wortschatz oder Nichtwissen der Sprache agieren, sondern den Zuhörenden die eigene Gruppenzugehörigkeit illustrieren. Zusätzlich verweisen sie so auf eine souveräne, gleichzeitige Beherrschung verschiedener Sprachen.

Sprachmischungen zwischen der Erst- und Zweitsprache sind in Hinsicht auf den Zweitspracherwerb unbedenklich, weil diese nur in bestimmten Kontexten genutzt werden, um sich von anderen sprachlich abzuheben. Daher sollte eine Lehrkraft abwägen, in welchem Rahmen das Hin- und Herspringen zwischen Sprachen angemessen ist. Verlangt eine gewisse Rahmenbedingung nur die deutsche Sprache, so sollte dies den Schülern vermittelt werden, indem sie von der betreuenden pädagogischen Fachkraft sprachliche Hilfestellung erfährt. Auch ist es von Vorteil, in Klassenzimmern abgegrenzte Räume zur Verfügung zu stellen, so dass Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ungestört Sprachmischungen vornehmen können. Daraus resultiert, dass sie während des Lernens und Bearbeitens von Aufgabenstellungen alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen vollständig einsetzen und nutzen (vgl. Rösch, 2003, S. 22-23).

### **3.5.4 Sprachrepertoire**

Spricht man vom Begriff des sprachlichen Repertoires so fällt dieser auf den Linguisten John Gumperz zurück (vgl. Busch, 2013, S. 20). Das Sprachrepertoire beschreibt „[...] die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher\_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (ebd., 2013, S. 21). Das bedeutet, dass dieses

Konzept eine umfassende Ansammlung kommunikativer sowie sprachlicher Bestandteile eines Menschen beinhaltet. Darunter werden Dialekte, Stile, Codes oder diverse Sprachen subsumiert, die bestimmte Dynamiken und Merkmale der alltäglichen Interaktion zwischen Menschen beeinflussen und gestalten. Ein Sprachrepertoire schließt also vielfältige Möglichkeiten ein, sich in unterschiedlichen Kontexten und Interaktionen anders und passend zur Situation auszudrücken. Gumperz erläutert des Weiteren, dass Sprechende selbstständig darüber entscheiden können, welches Repertoire sie in welchem Kontext anwenden, dennoch unterliegen sie bestimmten Gesellschaftsnormen und sozialen Erwartungen, die hinsichtlich der Grammatik und Lexik getroffen werden (vgl. Busch, 2013, S. 21).

### **3.5.5 Spracherleben**

Viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche stoßen, vor allem in der Schule, auf negative Erfahrungen hinsichtlich ihres individuellen Sprachrepertoires. Dies geschieht häufig in Situationen, in denen ihre sprachlichen Mittel nicht mehr ausreichen, um mit ihrem sozialen Umfeld in Interaktion zu treten bzw. mit den sprachlichen Fähigkeiten und Vokabular von Muttersprachlern mitzuhalten. Die Konsequenz, die sich hieraus ergibt, ist, dass betroffene Kinder und Jugendliche als fremdsprachig oder anders betitelt werden.

Das Spracherleben beschreibt einen subjektiven Zustand, in dem sich Sprechende über das eigene sprachliche Verhalten reflektieren. Spracherleben im Kontext der Mehrsprachigkeit umschließt drei Aspekte, die im Folgenden aufgelistet werden. Erstens, wie bereits angesprochen, die Fremd- und Selbstwahrnehmung. Hierbei entsteht der Gedanke, wie Zuhörer die Sprechweise mehrsprachiger Sprecher erfassen und aufnehmen. Schlichtweg geht es also darum, ob das Sprachrepertoire für Fremde als ausreichend akzeptiert wird. Der ständige Versuch, sich auf deren Sprachebene und -niveau zu adaptieren, verursacht, dass sich diejenigen Menschen selbst als fremde und neue Person wahrnehmen. Der zweite Aspekt ist die Zugehörigkeit oder der Nichtzugehörigkeit, somit das Verlangen oder das Bedürfnis nach Identifikation einer Gruppe aufgrund von Sprache. Umgekehrt bedeutet dies, dass Menschen wegen mangelnder sprachlicher Kenntnisse oder einem ungenügenden Sprachrepertoire als eine andersartige Gruppe von ihrem Umfeld identifiziert werden. Zuletzt kann die sprachliche Macht oder auch Ohnmacht aufgeführt werden. Im Zusammenhang institutioneller Bildungseinrichtungen wie der Schule, werden mehrsprachige Kinder, die abweichende Kenntnisse der Umgebungssprache aufweisen, von ihren Mitschülern kategorisiert und stigmatisiert. Die Mitschüler festigen ihre eigene Stellung in der Klassenhierarchie. Die Folge dieser sprachlichen Ausgrenzung sind das Aufkommen von Unsicherheiten und das Vermeiden von Sprechen aus

Angst, abgewertet zu werden (vgl. Busch, 2013, S. 18-20). Zu dieser Thematik kommt hinzu, dass das Sprechen ein oder mehrerer Sprachen nicht nur grammatischen Formalien entsprechen muss, sondern bezieht auch eine gewisse Emotionalität mit ein, die während des Sprechens deutlich wird. Vor allem erkennbar ist dies in der Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexik und Syntax, indem z.B. je nach Emotion Vokale gedehnt und Lautmalereien und Metaphern verwendet werden. Erfolgt nun also eine falsche Verwendung oder Missachtung dieser Elemente, kann der/ die Zuhörende sprachlich ausgedrückte Gefühle und Emotionen missinterpretieren. Wirkt das Gegenüber aufgrund von falscher Aussprache oder einer falschen Akzentuierung irritiert, so löst dies wiederum Verlegenheit und Betroffenheit aus, besonders, weil man die Norm der Umgebungssprache unbeabsichtigt übersieht (vgl. ebd., 2013, S. 25-27).

### 3.6 Unterstützungsmöglichkeiten

Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben müssen, damit sie mit ihrer Umwelt kommunizieren können, müssen eine umfassende Unterstützung und Förderung erfahren. Innerhalb der DaZ-Sprachförderung muss die deutsche Sprache also als Lerngegenstand berücksichtigt und in Bezug auf die Interessens- und Lebenswelt der Lernenden attraktiv und interessant umgesetzt werden. Aus diesem Grund ist es von Vorteil, die Förderung mit geeigneten Inhalten einer bestimmten Thematik zu unterrichten (vgl. Rösch, 2003, S. 24). Dieser Aspekt verweist auf das selbst entwickelte und digitale Mini-Projekt, in welchem Inhalte mit einzelnen Elementen der Sprachförderung verbunden werden, um den Erwerb anschaulich zu gestalten sowie auch in einer gewissen Weise zu erleichtern.

Eine Sprache kann zum einen in schriftlicher Form vorliegen und zum anderen gesprochen werden. Man spricht hier von einer Produktion und Rezeption. Rösch et al. veranschaulichen diese Erkenntnisse in einem Schaubild:

	rezeptiv	produktiv
mündlich realisierte Sprache	Hörverstehen	Sprechen
schriftlich realisierte Sprache	Leseverstehen	Schreiben

Rösch, 2003, S. 25.

Die in der Tabelle aufgelisteten vier Sprachfertigkeiten zeigen die erwarteten und festgelegten Kompetenzen auf, die Kinder und Jugendliche in der deutschen Sprache beherrschen sollten/müssen. Zunächst begegnen Menschen, die aus einem anderen Land nach Deutschland migrieren, ihrer Umgebungssprache durch das Hören und das Miteinandersprechen. Die verbalen Sprachkenntnisse reichen jedoch nicht aus, damit die vollen Sprachkompetenzen abgedeckt sind. Daher muss auch das Üben der Schriftlichkeit erfolgen. Die Autorin Rösch unterteilt

deshalb in die mündlich realisierte und schriftlich realisierte Sprache. Ein mündlich rezeptives Verfahren wäre zum Beispiel ein Hörverstehen, das in einer Unterrichtsstunde erfolgen kann. Eine schriftlich rezeptive Methode beinhaltet Leseverstehen, während dessen Kinder und Jugendliche die Zweitsprache aus der schriftlich abgedruckten Schrift rezipieren. Im Vorgehen beider Varianten geht es darum, dass Informationen empfangen und diese ggf. nachgesprochen werden können, ohne dabei das darin Erzählte zu Verstehen. Bei einer mündlich produktiven Methode sollte der im Hörverstehen gesprochene Text so weit verstanden werden, dass die daraus entnommenen Kontexte nacherzählt und produziert werden können. Diese Anforderungen gelten auch für die schriftliche Produktion. Im Großen und Ganzen ist es sinnvoll, dass alle vier Vorgehensweisen im Unterricht behandelt und angeboten werden. Dennoch ist das vordergründige Ziel, dass Deutschlernende den Inhalt verstehen, den sie sprechen oder hören, um die richtigen Informationen wiedergeben zu können (vgl. Rösch, 2003, S. 24-25). Die obigen Ausführungen zeigen die Grundlagen auf, die Kinder und Jugendliche innerhalb ihrer Sprachförderungen anstreben, damit eine Kommunikation sowie eine Verschriftlichung zustande kommen kann. Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgelistet, wie Zweitsprachlernende linguistisch fundiert gefördert werden können. Im Prozess der Sprachaneignung ist es vor allem die Aufgabe der Lehrkräfte, wenn sie „[...] für eine sprachförderliche Umgebung sorgen und den Kindern gezielte Sprachangebote machen“ (Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 86). Es ist zudem die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, eine umfassende Unterstützung anzubieten und vor allem Kinder und Jugendliche auf ein so hohes Sprachniveau zu bringen, dass sie im späteren Beruf vor keinen sprachlichen Barrieren stehen. Deshalb muss eine Formulierung von Teilzielen erfolgen. Hier ist es wichtig abzuwägen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schüler schon besitzen, die sie innerhalb ihrer Kontaktzeit zur deutschen Sprache erworben haben. Daher gilt es, die Förderziele individuell zu wählen und vorab den Sprachstand der Lernenden zu betrachten, um sich daran zu orientieren. Da der Erwerb einer Sprache nicht nur aus einem Zielphänomen besteht, ist es sinnvoll, nach der Reihe zu fördern und immer das im natürlichen Erwerbsverlauf zuerst erworbene grammatische Phänomen anzugehen. Das bedeutet, hat der Schüler mit Deutsch als Zweitsprache Lernschwierigkeiten und Verständnisprobleme mit Nebensätzen, sollte vorab geprüft werden, ob die Hauptsatzstruktur syntaktisch korrekt verwendet wird. Erst dann ist die Förderung von Nebensätzen angemessen. Grundlegend ist es wichtig zu beachten, dass viele der zu erwerbenden Phänomene prognostizierbar sind, das heißt, sie werden in der jeweiligen Phase der Aneignung auftreten und sind bei allen Menschen identisch. Diese absehbaren Erwerbsschritte liegen besonders im Kasussystem, der Satzstruktur und im Bereich der W- Fragen (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 86-89).

Eine erste Unterstützungsmethode basiert auf der sprachlichen Ebene. Dies bedeutet, die pädagogische Fachkraft verwendet ihre eigene Sprache als Werkzeug zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 89). Hierbei setzt sie die Sprache „[...] tagtäglich auf sprachförderliche Weise ein [...]“ (ebd., 2023, S. 89). Das Einsetzen kann während des Fragenstellens, des Antwortens auf Aussagen der Lernenden oder während eines Dialoges erfolgen. Damit sich das Kind als ernst zu nehmender Gesprächspartner oder ernst zu nehmende Gesprächspartnerin ansieht, muss die Fachkraft kooperative Stützung bieten, Interesse zeigen und dem Gesagten aktiv zuhören.

Die strukturierte Inputsituation verweist ebenfalls auf eine sprachliche Unterstützungsmethode. Durch einen gezielten und effektiven Einsatz kann diese zur Beschleunigung des Erwerbs der deutschen Sprache und zu Sprachkompetenzen, die man zum kommunikativen Anschluss mit Mitschülern benötigt, verhelfen. Bei einer strukturierten Inputsituation handelt es sich meist um eine mündlich präsentierte Geschichte durch eine pädagogische Fachkraft. Diese liest einen Text vor, in dem das zu erlernende Zielphänomen gehäuft in das Erzählte integriert wird. Zweitsprachlernende erkennen die ständige Wiederkehr und prägen sich diese im besten Falle ein. Zweitens muss das Phänomen in verschiedenen Varianten erwähnt werden. Dies bezieht sich vor allem auf variationsreiche Satzstrukturen, indem am Satzanfang nicht nur Hauptsätze präsentiert werden, sondern auch Nebensätze. Des Weiteren können Wörter auch verändert werden, zum Beispiel durch den Austausch des Singulars gegen den Plural. So erweitert sich gleichzeitig der Wortschatz. Zuletzt erfordert eine Inputgeschichte Strukturen, die zueinander in Kontrast gestellt werden, um den Schülern die verschiedenen Grammatikregeln zu veranschaulichen. Neben der gehäuften Auflistung, der Variationen und dem Inkontraststellen der Strukturen sollte das Thema der Geschichte so gewählt werden, dass dieses das Interesse der Lernenden anregt sowie einen normalen Sprechton während des Dialoges ermöglicht, damit dieser dem Kind oder Jugendlichen nicht unnatürlich erscheint. Ebenso können unterschiedliche Materialien wie Handpuppen, Gegenstände oder auch Fotos und Bilder verwendet werden, um die Aufmerksamkeit zu steigern (vgl. ebd., 2023, S. 89-93). An dieser Stelle ergeben sich abermals Parallelen zu den selbst entwickelten Lernvideos.

Das Anwenden einer strukturierten Inputgeschichte zielt in erster Linie darauf ab, Zweitsprachlernenden ein Gefühl der neu zu erwerbenden Sprache an die Hand zu geben. Dies bedeutet nicht, dass nach einer mehrmaligen Präsentation des Zielphänomens die Strukturen gefestigt sind und fehlerfrei in Gesprächssituationen angewendet werden können. Es ist also eine Methode für den Beginn und ersten Kontakt des Zweitspracherwerbs. Um nun die Lernenden zum Sprechen anzuregen und deren Fertigkeiten zu überprüfen, können pädagogische Fachkräfte Fragen stellen oder Sätze vervollständigen lassen. Man muss aber die unterschiedlichen Fragen gezielt stellen, damit die Befragten die erwünschte Antwort geben. Hilfreich ist es, wenn

man beim Fragenstellen Bilder betrachtet und die Lernenden dann durch W-Fragen zum Sprechen inspiriert. Geeignet wäre zum Beispiel die W-Frage was, warum, oder wozu, denn diese implizieren keine einfache ja oder nein Antwort, sondern ganze und ggf. anspruchsvolle Sätze. Dagegen erfordern Fragen mit wer, wo oder wem jedoch keine kompletten und zusammenhängende Sätze, sondern lediglich Bruchteile davon (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 94-97). Die Autoren Voet Cornelli et al. halten in einer Tabelle mögliche Fragen und erwartbare Antworten fest:

Fragen, die zum Sprechen anregen	mögliche Antworten
<b>Sätze</b>	
Was passiert denn hier?	Die Kuh wird gemolken.
<b>komplexe Sätze</b>	
Warum reinigt der Bauer das Euter der Kuh?	Damit die Milch sauber ist.
<b>einzelne Satzelemente</b>	
Wer steht im Stall?	Die Kuh.

vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 97.

Um den Zweitspracherwerb zu fördern, kann die Fachkraft die Lernenden mit der Vorgabe von Satzanfängen unterstützen. Dabei kann im Voraus das zu fördernde Phänomen festgelegt und der Satzanfang so ausgerichtet werden, dass dieses in der Antwort im besten Fall aufkommt. Beispielhaft kann dies am Themenfeld der Milchproduktion gezeigt werden:

*Fachkraft: „Die Kuh gibt nur dann Milch, ...“*

*Zweitsprachlernende/-r: „...wenn sie zuvor ein Kalb geboren hat.“*

In diesem Beispiel ist das Zielphänomen das Fördern eines Nebensatzes, der durch einen von der Fachkraft eingeleiteten Satz hervorgerufen wird (vgl. ebd., 2023, S. 98).

Nachdem man die Zweitsprachlernenden zum Sprechen angeregt hat, ist es die Aufgabe der Fach- oder Lehrkraft, auf das Gesagte zu antworten, indem einzelne fehlerhaft verwendete Satzelemente verbessert aufgegriffen werden. Dies geschieht in Form des korrektiven Feedbacks:

*Fachkraft: „Weißt du, woher die Milch kommt?“*

*Zweitsprachlernende/-r: „Von Kuh.“*

*Fachkraft: „Richtig! Die Milch kommt von der Kuh.“*

Durch die gezielte Verbesserung und das Wiederaufgreifen des Satzes beweist die pädagogische Fachkraft dem lernenden Gesprächspartner oder der lernenden Gesprächspartnerin, dass ein aktives und aufmerksames Zuhören und Verstehen stattfinden. Diese Art von Rückmeldung ist wichtig, weil so der Inhalt des Dialoges in das Zentrum gerückt wird, nicht die grammatische Struktur. Drittens erfolgt kein Unterbrechen und im Zuge dessen eine Verwirrung des Zweitsprachlernenden. Das Berücksichtigen des Sprachstandes ist während des korrektiven Feedbacks zu beachten, denn ansonsten kann das Verbesserte nicht aufgenommen und verarbeitet werden. Bei der beschriebenen Methode zur Unterstützung des Spracherwerbs handelt es sich um eine implizite Korrektur von Sätzen.

Zuletzt können Sätze von Lernenden erweitert werden. Im besten Fall geschieht dies durch eine Erweiterung, in der das zu lernende Phänomen vorhanden ist. Das Gesagte wird also aufgegriffen und durch zusätzliche Information ausgebaut.

*Zweitsprachlernende/-r: „Eine Kuh steht da!“*

*Fachkraft: „Ja, eine Kuh steht im Stall, weil sie dort vom Bauern gefüttert wird.“*

Die Methode eignet sich vor allem dann, wenn pädagogische Fachkräfte unvermittelt auf Aussagen antworten müssen (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 100-102).

Um Menschen linguistisch fundiert in einer Sprache fördern zu können, müssen zusammengefasst sechs Grundsätze bzw. Leitlinien beachtet werden. Der erste Grundsatz befasst sich mit den unterschiedlichen Ebenen einer Sprache. Hierzu zählen die Morphologie, Syntax, Phonologie, Pragmatik und die Semantik. Der zweite Grundsatz erläutert, die Sprachförderung solle sich am natürlichen Verlauf eines Spracherwerbs orientieren. Wie bereits in den vorherigen Ausführungen erwähnt, gibt es im Zweitspracherwerb Erwerbsphasen, die alle Lernenden durchlaufen werden. Daher kann die Sprachförderung ganz gezielt innerhalb der Unterstützungsmöglichkeiten ansetzen, um den Erwerb zu beschleunigen. Drittens müssen Sprachförderungsmethoden an den Sprachstand des/ der Zweitsprachlernenden angepasst werden. Um diesen herausfinden zu können, müssen vor Beginn der Förderung Sprachstandserhebungsverfahren durchgeführt werden, damit man sich ein Bild von der zu unterstützenden Person zu machen. Besonders wichtig zu beachten sind das Alter und die bisherige Kontaktzeit zur deutschen Sprache. Leitsatz vier verdeutlicht die Relevanz, die Themen und Aufgaben für eine erhöhte Lernmotivation entlang der Interessen und Lebenswelten der Lernenden zu gestalten. Fünftens soll eine pädagogische Fachkraft jede sich ergebende Situation nutzen, so dass ein Dialog bzw. ein Gespräch aufgebaut werden kann. Zuletzt benötigt Sprachförderung viel Zeit und Geduld. Eine linguistisch fundierte Sprachförderung bringt oftmals allerdings nicht direkt Verbesserung (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 103-104).

Um eine heterogene Klassengemeinschaft, darunter also auch Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, allumfassend zu unterrichten, bedarf es einem sprachsensiblen Unterricht. Darüber hinaus zählt zu diesem Aspekt auch das Diagnostizieren des Sprachstandes (vgl. Leisen, 2017, S. 10). Als Lehrkraft ist das Wissen über den Sprachstand eines Kindes von enormer Bedeutung, denn so können sprachliche oder schriftliche Fehler möglichst genau eingeschätzt und angegangen werden. Des Weiteren sollte der Unterrichtsinhalt in jener Weise aufbereitet werden, dass alle Lernenden miteinbezogen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, muss ggf. das Material in ein anderes Medium übertragen, also transponiert werden. Damit keiner der Schüler unter- oder überfordert wird, sollten Aufgaben und Arbeitsblätter leistungsdifferenziert angeboten werden. Eine weitere Methode ist eine defensive Strategie, nämlich die Vereinfachung von Texten oder der Einsatz von Lesestrategien und Lesehilfen (vgl. ebd., 2017, S. 14). Das BiSS-Projekt bzw. der BiSS-Transfer (Bildung durch Sprache und Schrift) ist eine Methode, pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und weiterführenden Schulen spezifisch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache auszubilden. Die übergeordnete Intention dieses Projektes besteht darin, wissenschaftlich fundierte Ansätze aus der Forschung zur Förderung der Sprache, des Schreibens und Lesens in der Praxis umzusetzen. Das Unterrichtsgeschehen soll einer Sprachsensibilität unterliegen und Lernenden Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung darreichen. Besonders zielt der BiSS-Transfer darauf ab, vor allem neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Deutschspracherwerb zu fördern (vgl. Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2024).

#### **4. Forschendes Lernen in Mini-Projekten am Beispiel „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“**

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit einem selbst entwickelten und digitalen Mini-Projekt in Form einer interkulturellen Lernbegleitung für zwei- und mehrsprachig sprechende Kinder und jugendliche Anfänger während des Erwerbs der deutschen Sprache. Der genaue Aufbau der Lernvideos befindet sich in Kapitel 6.

##### **4.1 Das Mini-Projekt im Überblick**

Das selbst entwickelte digitale Mini-Projekt „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“ liegt in Form eines Lernvideos für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vor. Das Erklärvideo befasst sich mit der Milchproduktion. Der Prozess beginnt auf einem Milchbauernhof und schildert alle notwendigen Schritte, die benötigt werden, damit die Milch letztlich in

Flaschen abgefüllt und verkauft werden kann. Den Zuschauenden wird verdeutlicht, dass der Begriff „Kuh“ nicht korrekt ist, sondern die Abgrenzung zwischen einem Rind und einer Milchkuh beachtet werden muss. Zusätzlich lernen die Zuschauer die Anatomie eines Rindes, den Aufbau des Euters sowie den Speiseplan einer Milchkuh bzw. auch den der Rinder kennen. Das Lernvideo ist mit selbst geschossenen Fotografien des Milchbauernhofs „Großhans GbR, Milchtankstelle, Iris & Günter Großhans“ geschmückt, so dass die Kinder und Jugendlichen reale Einblicke erhalten. Das Erklärvideo endet mit einem selbstdurchführbaren Versuch, in dem Sahne zu Butter verarbeitet wird. Um das Gehörte und Gelernte zu festigen, dient das Forschungsheft mit begleitenden Aufgaben während und nach dem Schauen des Videos. Das Lernvideo behandelt den Wortschatz in kleinen Satzmustern und das korrekte Verwenden von Artikeln sowie die Abgrenzung von Singular und Plural.

## **4.2 Zielgruppe**

Die Zielgruppe des Erklär- bzw. Lernvideos sind zwei- oder mehrsprachig sprechende Kinder und jugendliche Anfänger, was bedeutet, dass es sich vor allem an diejenigen richtet, die erst seit einer sehr kurzen Zeit in Deutschland leben und die deutsche Sprache erwerben.

## **5. Forschendes Lernen in Mini-Projekten am Beispiel „Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin?“**

Auch dieses Kapitel befasst sich mit einem selbst entwickelten digitalen Lernvideo in Form eines Mini-Projektes. Der genaue Aufbau der Lernvideos befindet sich, wie erwähnt, in Kapitel 6.

### **5.1 Das Mini-Projekt im Überblick**

Das Mini-Projekt „Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin“ befasst sich im Großen und Ganzen mit dem Aufbau eines Interviews, der damit verbundenen Berufsorientierung und zuletzt mit der Vorstellung eines landwirtschaftlichen Berufs. Auch hier leiten fiktive Figuren, Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula, die Zuschauenden durch das gesamte Lernvideo. Als Einführung wird der Aufbau eines Interviews kurz erläutert und im Anschluss spezifischer aufgezeigt. Nachdem dieser Schritt vollbracht ist,

wird den zwei- oder mehrsprachig sprechenden Zuschauer ein Beispielinterview gezeigt, in dem Milchbauer Paul als reale Person interviewt wird. Anschließend werden anhand einer Checkliste alle wichtigen Punkte nochmals grob zusammengefasst, so dass Kinder und Jugendliche erkennen, ob der Beruf für sie infrage käme. Das Forschungsheft dient auch hier zur Sicherung des Gelernten.

## **5.2 Zielgruppe**

Die Zielgruppe ist auch hier zwei- oder mehrsprachig sprechende Kinder und jugendliche Anfänger während des Deutschspracherwerbs. Das Video soll insbesondere die Jugendlichen Zuschauenden ansprechen, da einige von ihnen ein berufsfähiges Alter aufweisen. Viele zugewanderte junge Menschen benötigen Unterstützung in ihrer Berufswahl. Hierzu soll das Lernvideo eine Möglichkeit bieten, um eine Berufsgruppe, nämlich die des Milchbauern oder der Milchbäuerin, aufzuzeigen.

## **5.3 Bildungsplanbezug der Lernvideos**

Betrachtet man den gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I des Faches Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES), so kann man erkennen, dass der Leitgedanke des selbst entwickelten digitalen Mini-Projektes hier eine Einbettung findet. Der Bildungsplan spricht an dieser Stelle von einem stetigen technischen Wandel und stetig technischen Veränderungen sowie wechselnden Bedingungen für Berufe. Daher soll das Fach AES als Unterstützung dazu dienen, Kinder und Jugendliche in ihrer beruflichen Laufbahn zu unterstützen. Schüler werden dazu angeregt, sich mit ihrem zukünftigen Berufsleben auseinanderzusetzen. Das Fach wird in drei Abschnitte untergliedert, nämlich in die Alltagskultur, die Ernährung und in eine soziale Kategorie. Innerhalb der Alltagskultur wird auf eine kulturelle Vielfalt im menschlichen Zusammenleben hingewiesen. Diese Erfahrungen werden auch oftmals im Unterricht sichtbar. Kompetenzen wie Verantwortung, selbstständiges Handeln und das bewusste Treffen von Entscheidungen sollen durch AES gefördert werden. Toleranz und das Akzeptieren unterschiedlicher Werte und Kulturen sind besonders in einem heterogenen Klassenzimmer Voraussetzung und daher anzustreben. Dies bezieht sich auf die prozessbezogenen Kompetenzen. Hier knüpft die Auseinandersetzung des digitalen Lernvideos an, das auf Adressatengruppen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen zielt. Im Bereich der Ernährung steht die Aufklärung über ein Ernährungsprodukt, nämlich der Milch, im Kontext mit der Ernährungsbildung des Bildungsplanes für die Sekundarstufe I. Des Weiteren zielt das Fach AES auf Fähigkeiten, die für Kommunikation und Konflikte benötigt werden. Letztlich gibt es Überschneidungen des

digitalen Mini-Projektes und der aufgeführten Medienbildung im Bildungsplan. Das inner- und außerschulische Nutzen digitaler Medien beeinflusst das Leben der Kinder und Jugendlichen enorm. Aus diesem Grund ist ein bewusstes Nutzen und der unterrichtliche Einsatz aufzuzeigen (vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, AES, S. 3-4).

Zusätzlich sollen Schüler erfahrungs- und handlungsorientiert lernen. Praktisches Durchführen und Ausüben führt zu neuen Erkenntnissen und fördert zudem die Motivation der Lernenden (vgl. ebd., 2016, AES, S. 7). Denn „[...] für das erfahrungs- und handlungsorientierte Lernen ist jedoch die gezielte Reflexion der im Handeln gemachten Erfahrungen auf einen Sachverhalt oder eine Problem- und Fragestellung hin“ (ebd., 2016, AES, S. 7). Dieser Aspekt ist im selbst-erstellten Erklärvideo verortet, denn dieses beginnt mit der Problemeröffnung (vgl. Arnold/Zech, 2019, S. 44). Das wird auch in den prozessbezogenen Kompetenzen beschrieben. Handlungs- und praxisorientiert verarbeiten Schüler im zweiten Lernvideo Sahne zu Butter. Ebenso wird der Einsatz von Medien erneut präsentiert, denn es sollen „[...] Sach- und Fachinformationen mithilfe analoger und digitaler Medien beschaffen und [...]“ (ebd., 2016, AES, S. 9) ausgewertet werden. Zusätzlich wird im gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I der Aspekt der Berufswahl aufgeführt (vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, AES, S. 9).

Das Lernvideo „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“ findet in digitaler Form an einem außerschulischen Lernort statt, einem Milchbauernhof in Weinheim. Es ist ein Lebensmittel erzeugender Betrieb, auf dem Milch produziert und verarbeitet wird. Das Erkunden außerschulischer Lernorte ist im Bildungsplan im Fach AES verankert. Schüler befassen sich also laut Plan mit Lebensmitteln. Das Lernvideo zur Berufsorientierung unterstützt, wie oben genannt, das Erkennen der eigenen Fähigkeiten und der damit verbundenen Berufsplanung (vgl. ebd., 2016, AES, S. 9).

## **6. Pädagogische Einbettung der Lernvideos und deren Aufbau anhand der Bausteine des Forschungskreislaufes: „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“**

Der Forschungskreislauf nach Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau beschreibt das Vorgehen während des Forschens im Sachunterricht. Wichtig zu erwähnen ist hier, dass der Kreislauf für eine didaktische Umsetzung erstellt wurde, nicht für ein festgelegtes Schema zum Experimentieren und Forschen. Der Forschungskreislauf soll vor allem Lehrkräfte dabei unterstützen, Kindern und Jugendlichen eine Umgebung zu schaffen, in der eigenes Entdecken sowie neugieriges und selbstbestimmtes Handeln erfolgen. Er dient als Unterstützung für einen Prozess,

der nacheinander didaktisch aufbereitet und durchgeführt werden soll. Der Kreislauf zum Forschen im naturwissenschaftlichen Bereich gliedert sich in die Fragestellung, die Ideen/ Vermutungen, den Versuch/ der Durchführung, die Teamarbeit, das genaue Beobachten, in alles festzuhalten und zuletzt das Erörtern der Ergebnisse:

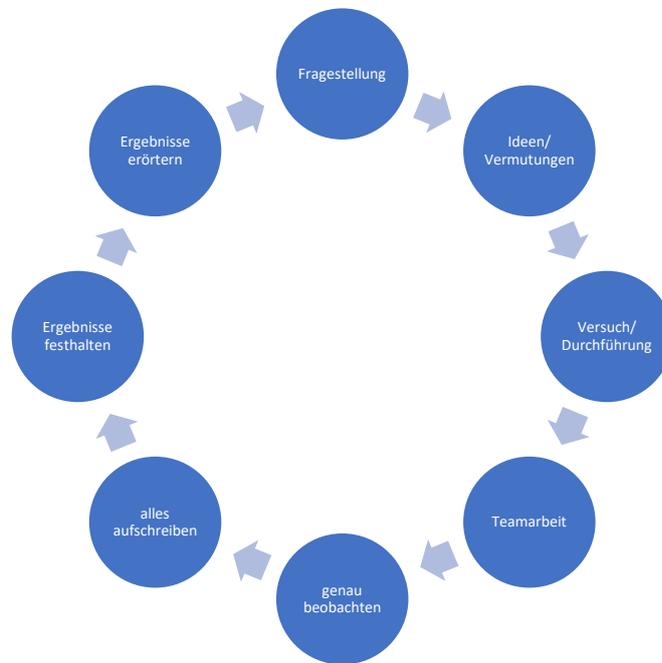


Abbildung 6: Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau

vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 36

Der Forschungskreislauf beginnt mit einer Fragestellung. Entweder kann diese von der pädagogischen Fachkraft zu einer spezifischen Thematik gestellt werden oder sich nach den Interessenshorizonten der jungen Lernenden richten. Diese kristallisieren sich häufig in Gesprächen während des Unterrichtsgeschehens heraus. Festgelegte Fragen zum Forschen durch die Lehrkraft sollten auf Arbeitsblättern verschriftlicht und festgehalten werden. Zweitens erfolgen das Anstellen von Vermutungen und Sammeln von Ideen. Schüler können in dieser Phase gelerntes Vorwissen zur erforschten Thematik preisgeben oder Hypothesen aufstellen, wie zum Beispiel wie das geplante Experiment ablaufen und enden wird. Die Vermutungen und die Ideen werden von den Lernenden niedergeschrieben. Besonders wichtig ist, dass die Aussagen und Hypothesen von den Lehrenden wertschätzend aufgenommen und auch Nachfragen gestellt werden, was ein aktives Zuhören gegenüber den Schülern implizieren soll. Für den Versuch und dessen Durchführung sollten die dafür benötigten Materialien und das Zubehör auf einem Arbeitsblatt aufgelistet werden. Auf dem Bogen werden ebenso die Reihenfolge der durchzuführenden Schritte des Experimentes sowie die Ergebnisse vermerkt. Die dritte Phase des Forschungskreislaufes zeichnet sich durch Teamarbeit unter den Mitschülern aus. Während dieses Prozesses sollen die sozialen Kompetenzen im Bereich der Kommunikation

und Interaktion der Lernenden gefördert werden. Es muss untereinander der Entschluss über das weitere Vorgehen gefasst werden, wobei es hier durchaus Meinungsverschiedenheiten geben kann. Wurden die vorher genannten Schritte sorgfältig befolgt, ist während der Durchführung des Experimentes genaues Beobachten der Schüler gefragt. Schüler- und handlungsorientiertes Forschen weist einige Unterschiede zu dem Forschen auf, das auf digitalen Plattformen von unbekanntenen Personen, wie zum Beispiel auf YouTube, hochgeladen wird. In solchen Erklär- oder Lernvideos stellt man Prozesse, Ergebnisse und Veränderungen des zu untersuchenden Themenfeldes in einer beschleunigten Weise dar. Dieser schnelle Ablauf ist beim eigenverantwortlichen Forschen nicht gegeben. Die jungen Forschenden müssen Auffälligkeiten genau beobachten und erkennen sowie Geduld und Zeit mitbringen. Beobachtete Erkenntnisse und der Durchführungsprozess sollen von Schülern dokumentiert werden. Dennoch kann das für einige Kinder und Jugendliche zu Schwierigkeiten führen, denn nicht alle beherrschen die dazu benötigten Schreib- und Lesefertigkeiten. Somit ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, Betroffene dabei zu unterstützen und das Schreiben durch das Verwenden von Abbildungen oder Symbolen zu vereinfachen. Nach Beendigung des Experimentes ist es von Vorteil, wenn Beobachtungen und Notizen im Plenum erörtert werden. Während dieses Schrittes ist noch keine endgültige Festlegung der Ergebnisse notwendig, er dient nur zur Darlegung der Ergebnisse, die im Anschluss mit der Klasse debattiert und besprochen werden. Diskussionen, in denen verschiedene Meinungen und Ergebnisse aufeinandertreffen, können durchaus hitzig verlaufen, weshalb die pädagogische Lehrkraft eine moderierende Rolle einnimmt. Des Weiteren dient dieser Schritt dazu, dass neue Fakten und Kenntnisse passend zum forschenden Inhalt geschaffen werden. Innerhalb dieser Phase können durchaus neue Fragen aufgeworfen werden, wodurch der Forschungskreislauf wieder von vorn startet (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 32-36).

Im weiteren Verlauf soll aufgezeigt werden, welche Bausteine des Forschungskreislaufs im selbst entwickelten digitalen Lernvideo der Milchproduktion umgesetzt wurden. Besonders eindrückliche PowerPoint-Folien werden zur Veranschaulichung als Screenshot eingefügt. Das Lernvideo beginnt mit der Begrüßung und einer Übersicht über den zu behandelnden Inhalt „Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche“. Kinder und jugendliche Anfänger mit Deutsch als Zweitsprache bekommen so einen groben Überblick, mit welcher Thematik sie sich im folgenden Lernvideo beschäftigen werden. Dies lässt sich der ersten Phase des Forschungskreislaufes, nämlich der Fragestellung, zuordnen (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S.32-33). Laut den Autoren Arnold und Zech wird hier der Einstieg und die Eröffnung des Problems beschrieben. Den Lernenden wird die Frage gestellt, woher eigentlich die Milch stammt, die im Supermarkt in den Regalen zu finden ist, wie die Milch produziert wird und welcher Prozess notwendig ist, dass Milchkühe überhaupt Milch geben können (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44).

Hierbei werden häufig vorab eigene Ideen und Vermutungen angestellt. Die Phase der Durchführung beginnt (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 33). Die nächste Folie zeigt Kira die Milchkuh. Sie ist eine identitätsstiftende Figur, die die jungen Zuschauenden durch das Lernvideo begleitet, was dann vor allem von Vorteil ist, wenn der Inhalt eine gewisse Komplexität aufzeigt (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44). Kira die Milchkuh erklärt oder wiederholt anhand von kurzen Texten in Sprechblasen, was auf den Bildern zu sehen ist oder auch, was für das Lernen der Thematik besonders wichtig ist:



Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Auch das nächste Bild zeigt zwei Identitätsfiguren, Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula. Besonders Milchbauer Paul wird im weiteren Verlauf eine wichtige Rolle einnehmen. Durch das frühe Zeigen sollen die Lernenden mit ihm vertraut gemacht werden:

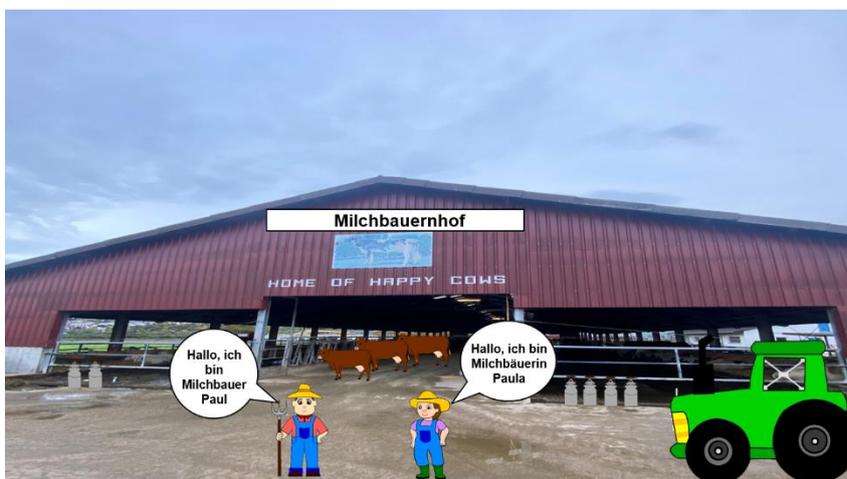


Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Anhand der Lernvideos soll den vor allem jugendlichen Zuschauenden der Wortschatz in kleinen Satzmustern, besonders mit dem Fokus auf das Erlernen des richtigen Einsatzes von Artikeln, vermittelt werden. Das wird auf der folgenden Folie aufgegriffen, auf der Lernwörter

visuell dargestellt werden, um sie zusammen mit den Zuschauern zu wiederholen. Auch hier erklärt Kira die Milchkuh, wie sie dabei vorgehen sollen. Zusätzlich veranschaulicht die Tabelle mit den zu lernenden Wörtern die Singularformen und Pluralformen. Diese werden durch Symbole, eine Hand, die einen Finger und eine weitere Hand, die zwei Finger zeigt, visualisiert:

**Lernwörter**

Einzahl (Singular) 	Mehrzahl (Plural) 
das Rind	die Rinder
der Milchbauer	die Milchbauern
die Milchbäuerin	die Milchbäuerinnen
der Milchbauernhof	die Milchbauernhöfe
die Milchkuh	die Milchkühe
das Kalb	die Kälber



Abbildung 9: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Im nächsten Schritt wurden 11 Milchkühe auf einem Strohballen platziert. Die Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache sollen die Milchkühe zählen. Im Forschungsheft erwartet sie nach Beendigung des Lernvideos ein kurzer Lückentext, in dem sie die Anzahl der Milchkühe abzählen und die korrekte Pluralendung eintragen müssen. So kann das zuvor Gelernte angewendet werden und trägt außerdem zu einer selbständigen Überprüfung des eigenen Verstehens bei (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 45). Das Lernvideo behandelt im weiteren Verlauf die Anatomie eines Rindes. Diese Folie wirkt und lehrt vor allem aufgrund ihres visuellen und symbolischen Charakters. Die Zeichnung eines Rindes sowie die Pfeile und die jeweilige Benennung des Körperteils führen zu einer Erweiterung des Wortschatzes der Zweitsprachlernenden. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besitzen bereits einen Fundus an Wörtern und deren Bedeutung aus deren Erstsprache. Dennoch weisen diese Wörter oftmals große Unterschiede zum Deutschen auf (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 51-52). Somit „[...] müssen neben der lautlichen Form ebenso morphologische und syntaktische [...] Informationen erworben werden“ (ebd., 2023, S. 52). Zusätzlich unterstützt die bildhafte Darstellung Kinder und Jugendliche, deren bisheriger Deutschspracherwerb unzureichend ist, bei der Entzifferung der schriftlichen Sprache. Diese visuelle Bereicherung wird auch im Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau vermerkt (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 35). Im Anschluss werden abermals die Körperteile in Ein- und Mehrzahl sowie farbig markierte Artikel in einer Lernwörtertable dargestellt. Die aufgeführte Tabelle soll im Forschungsheft nach Beendigung des Lernvideos ergänzt werden.

Nun folgt die erste Lernfolie, die benötigt wird, um zu erklären, welcher Prozess notwendig ist, dass Kühe überhaupt Milch produzieren können. Erneut geschieht das durch den Einsatz von Zeichnungen. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass nicht nur Zeichnungen für den Aneignungsprozess verwendet werden, sondern auch wichtige Begriffe. Arnold und Zech betonen, dass dadurch erläuterte Informationen viel mehr verinnerlicht und gefestigt werden (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 45):

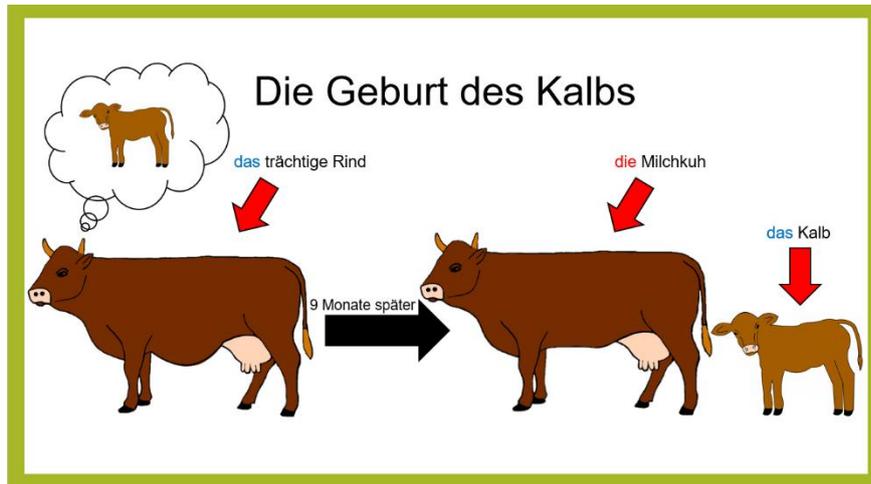


Abbildung 10: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Um die Fragestellung zum Thema der Milchproduktion zu beantworten, veranschaulicht die nächste Abbildung den weiteren Prozess durch das Euter der Milchkuh. Auch hier erwarten die Zuschauenden Zeichnungen und wichtige Stichworte. Für eine schmackhafte Milch benötigen Milchkuhe eine ausgewogene Nahrung. Der nachfolgende Speiseplan ordnet sich ebenso unter die visuelle Darstellung und schriftlich zentrale Begrifflichkeiten (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 45).

Da sich das Erklärvideo auch an zwei- oder mehrsprachige jugendliche Anfänger richtet, ist es nach eigenem Erachten notwendig, den Inhalt zusätzlich durch Bild- und Videomaterial zu stützen. Deshalb erfolgt der Einsatz eines kurzen Clips, in dem Milchkuhe Heu fressen. Kira die Milchkuh, als Identitätsfigur, befragt die Zuschauer durch einen Call to Action, ob die zu sehende Nahrung benannt werden kann (vgl. ebd., 2019, S. 45). Die Lernenden bekommen kurz Zeit, über eine Antwort nachzudenken. Im Anschluss wird die Lösung preisgegeben:

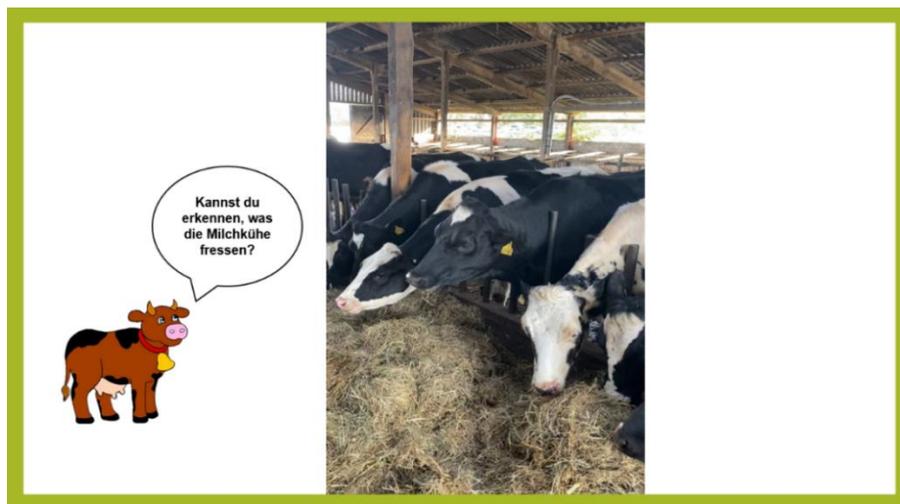


Abbildung 11: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Die zwei darauffolgenden Folien schließen sich an die zuvor erläuterte Beschreibung an. Zu Beginn des Erklärvideos wurde Milchbauer Paul eingeführt. Paul verändert im Folgenden sein Erscheinungsbild von einer fiktiven Zeichnung, zu einer realen Person. Der junge Milchbauer erzählt in einem kurzen Clip, wie die Milch während des Melkprozesses produziert wird. Dies dient abermals aus eigener Sicht der Anbindung an die reale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Da die Anleitung von Bauer Paul für Anfänger beim Erwerb der deutschen Sprache schwierig erscheinen kann, greifen die folgenden PowerPoint-Folien den Melk- und Produktionsprozess ein weiteres Mal visualisiert auf (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44). Kira die Milchkuh unterstützt zusätzlich durch Kommentare in der Sprechblase.

Die Milch ist nun produziert und zum Abfüllen bereit, aufgezeigt wird dies in einem Video. Arnold und Zech bezeichnen diese Phase als Lösung. Die anfängliche Fragestellung wurde durch das Erklärvideo behandelt und beantwortet. Das fertige Produkt ist erkennbar, die Milch, die abgezapft werden kann. Auch hier kommentiert Kira die Milchkuh in abschließenden Worten. Die letzte Folie zur Leitfrage dient einer prägnanten Übersicht der Milchproduktion auf einen Blick. Die Reihenfolge der Milchproduktion soll anschließend im Forschungsheft ausgefüllt werden. Neben dieser Aufgabe existieren weitere Aufträge im Forschungsheft, die der Vertiefung nach Schauen des Erklärvideos dienen sollen. Arnold und Zech bezeichnen dies als zweite Call to Action für (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 45).

Brunhilde Marquardt-Mau beschreibt im Forschungskreislauf die Phase des Versuches bzw. der Durchführung eines Experimentes. Dieser Baustein wird ebenfalls in einem zweiten, separaten Erklärvideo aufgegriffen, in dem Kinder und Jugendliche aus Sahne Butter herstellen. Die benötigten Materialien dafür werden in einem kurzen Videoclip aufgelistet. Schrittweise werden die Forscher angeleitet und erhalten eine visuelle Unterstützung durch Videoausschnitte zur Herstellung von Butter (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 33). Der Prozess beginnt mit

der Begrüßung und dem Aufzeigen der Leitfrage. Visuelle Unterstützungen und Calls to Action werden hier ebenfalls angewendet. Kira die Milchkuh dient als identitätsstiftende Begleitung. Am Ende ist ein sichtbares Endprodukt, die Butter, aus Sahne hergestellt worden. Die Phase der Lösung ist damit vollendet. Kira die Milchkuh verabschiedet die Zuschauer und verweist auf das Forschungsheft mit Aufgaben. Damit wird ein anschließendes Arbeiten nach dem Anschauen des Lernvideos generiert (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44-45).

## **7. Pädagogische Einbettung der Lernvideos und deren Aufbau anhand der Bausteine des Forschungskreislaufes: „Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin“**

Laut den Autoren Arnold und Zech wird hier der Einstieg durch das Begrüßen und die Eröffnung eines Problems beschrieben. Lernenden wird die Möglichkeit aufgezeigt, wie sie selbst ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin werden können (vgl. ebd., 2019, S. 44). Im Fokus stehen die Berufsorientierung und das selbstständige Führen eines Interviews. Es wird nun also die Frage aufgeworfen, ob die Zuschauenden für ihre Zukunft wissen, welchen Beruf sie gerne ausführen möchten. Falls sie sich mit dieser Thematik noch nicht beschäftigt haben, soll dieses Lernvideo zur Aufklärung und als berufliche Orientierung sowie Unterstützung dienen, denn die Berufsgruppe eines Landwirtes oder einer Landwirtin bzw. spezifisch eines Milchbauern oder einer Milchbäuerin, werden behandelt:



*Abbildung 12: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung*

Die Entfaltung des Problems wird in diesem Lernvideo durch Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula als identitätsstiftende Figuren dargestellt. Sie begleiten die Zuschauer durch das

gesamte Erklärvideo und halten zugleich besonders wichtige Informationen und Begriffe in Sprechblasen fest.

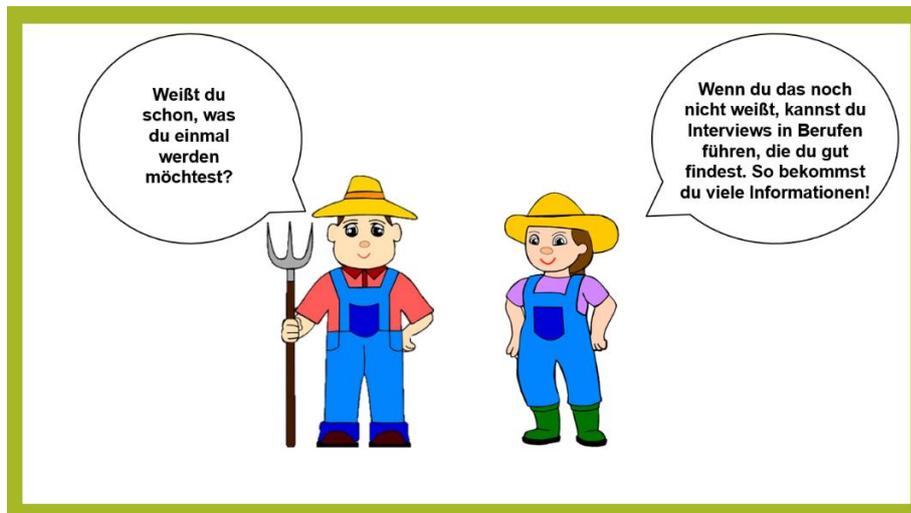


Abbildung 13: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Auch die nachfolgende Visualisierung wird der Problementfaltung zugeordnet, denn zentrale Begrifflichkeiten, die für die Führung eines Interviews beachtet werden sollten, die Vorbereitung, die Durchführung, der Abschluss, werden genannt (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44). Im Folgenden wird der Dreischritt jeweils auf separaten Folien ausführlich, in einer niederschweligen Sprache, erklärt.



Abbildung 14: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula erklären den zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, wenn sie weiter die Deutsche Sprache lernen, können sie selbst Menschen aus bestimmten Berufsgruppen interviewen. Somit entsteht an dieser Stelle ein weiteres Mal eine Call to Action, denn nun werden die Kinder und Jugendliche dazu aufgefordert, die nachfolgenden Kurzvideos aufmerksam zu verfolgen (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 44-45). Dieser

Schritt ist auch im Forschungskreislauf zu erkennen, denn genaues Beobachten der Berufsvorstellung und das Aufzeigen der zuvor gelernten Interviewführung erfordern aufmerksames und aktives Zuhören (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 34).

**1. Frage: Welchen Schulabschluss braucht man, um ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin werden zu können?**

**Alessa:** Hallo, mein Name ist Alessa und ich habe mich heute mit einem Milchbauern getroffen.

**Paul:** Hallo, mein Name ist Paul, ich bin 23 Jahre alt, ich komme aus der Nähe von Heidelberg und arbeite in Weinheim auf einem Milchviehbetrieb. Wir haben ca. 120 Kühe mit 60-70 Tieren in der Aufzucht.

**Alessa:** Hallo Paul, danke, dass du dir Zeit für mein Interview genommen hast. Welchen Schulabschluss benötigt man, um ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin zu werden?

**Paul:** Um Milchbauer zu werden, ist der einfache Schulabschluss, also ein Hauptschulabschluss ausreichend. Anschließend geht es in die Ausbildung.



Abbildung 15: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung

Um Zuhörende im Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, wird zusätzlich der Sprechtext des Interviews abgebildet. Die Visualität, ausgedrückt durch Bilder und Symbole, soll den Lernprozess interessanter gestalten. Milchbauer Paul ist als reale Person zu sehen (vgl. Marquardt-Mau, 2011, S. 35). Diese Realitätserfahrung soll hier nach eigener Einschätzung abermals an die Lebenswelt der jungen Zuschauenden anknüpfen.

Das Interview ist in vier Fragen gegliedert. Es beginnt mit der Begrüßung und Vorstellung der Akteure. Milchbauer Paul gibt eine kurze Vorstellung zu seiner eigenen Person und des Milchviehbetriebs, in dem er arbeitet. Nach diesem Abschnitt erfolgt die Danksagung durch den Interviewpartner. Nach eigener Beurteilung benötigen Jugendliche, die in einem berufsfähigen Alter nach Deutschland migrieren oder flüchten, eine umfassende Aufklärung über ihre Berufsmöglichkeiten. Jedoch sind diese oftmals mit einem gewissen Schulabschluss verbunden, hier der Hauptschulabschluss und eine zusätzliche Ausbildung. Des Weiteren haben ungenügende Fähigkeiten in der deutschen Sprache schlechte Chancen in der Berufsauswahl zur Folge. Oftmals beenden Schüler mit einem Migrationshintergrund die Schule gar nicht oder nicht erfolgreich (vgl. Krifka/ Blaszczyk/ Leßmöllmann/ Meinunger/ Stiebels/ Tracy/ Truckenbrodt, 2014, S. 1-2). Zweitens werden die Aufgaben auf dem Milchviehbetrieb erläutert. Dadurch können Zuschauer nicht nur erkennen, ob sie sich mit dem Beruf identifizieren können, sondern lernen auch, wie die Milch produziert wird. Drittens wird die Frage aufgeworfen, was das Schöne am Beruf eines Milchbauern oder Milchbäuerin ist. Das dient ein weiteres Mal der Frage, ob sich die Jugendlichen in diesem Arbeitsbereich zukünftig sehen. Viertens ist es

wichtig, dass auch die negativen Seiten dargestellt werden. Milchbauer oder Milchbäuerin zu sein setzt Zuverlässigkeit, Engagement und Zeitaufwand voraus. Diese Charaktereigenschaften sollten bei Interesse am Beruf vorhanden sein. Die Inhalte der vier Videoclips werden in der Phase der Lösung zugeordnet, denn es wird auf die Anfangsfrage eingegangen und diese beantwortet. Für die Phase der Zusammenfassung eignet sich die letzte inhaltliche Folie des Erklärvideos. Hier erwartet die Lernenden eine Checkliste, in der nochmals in leichter Sprache veranschaulicht wird, welche Tätigkeiten und Voraussetzungen gegeben sein sollten, um das Berufsfeld weiter zu erkunden (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 45). Nicht nur die Checkliste, sondern auch ein Lückentext, mit den wichtigsten Information einer Interviewführung, ist im Forschungsheft vorhanden.

Abschließend kann erläutert werden, dass alle drei Lernvideos laut Kulgemeyer an die Eigenschaften eines guten Erklärvideos anbinden. Sie verwenden eindrückliche Visualisierungen und Verschriftlichungen von Begrifflichkeiten, damit das Gesagte dargestellt wird. Außerdem wird das Sprachniveau an die Zielgruppe angepasst. Zuschauende werden durch Zwischenaufforderungen und Fragen zum eigenen Handeln und Arbeiten angeregt. Exkurse werden vermieden und das neu Gelernte wird mit zusätzlichen Aufgaben im Forschungsheft vertieft. Es wird auch ein Experiment durchgeführt (vgl. Dorgerloh/ Wolf, 2020, S. 73 nach Kulgemeyer). Das Verwenden von niederschwelliger Sprache wurde wie erläutert, bewusst eingesetzt. Dies liegt daran, weil „[...] sich eine grammatisch und lexikalisch einfache Sprache positiv auf den kindlichen Spracherwerb auswirkt“ (Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 92). Dennoch werden auch Fachbegriffe verwendet, da Zweitsprachlernende so im Deutscherwerb besonders gute sprachliche Kompetenzen entwickeln (vgl. ebd., 2023, S. 92).

## **8. Fazit und Ausblick**

In Hinblick auf die Forschungsfrage „Welche Lernchancen ergeben sich durch die Nutzung digitaler Lernvideos für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I sowie für Kinder und jugendliche Anfänger beim Mehr- und Zweitspracherwerb“ kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich im Großen und Ganzen der inner- und außerschulische Einsatz von Erklär- bzw. Lernvideos in den Ausführungen der vorliegenden Arbeit als positiv herausstellen konnte. Hierbei ergaben sich eine Vielzahl von Lernchancen. Durch den Einsatz von Lernvideos erfolgt eine Auseinandersetzung mit und Vorbereitung von Inhalten, die Teil der nächsten Unterrichtsstunde sein werden. Das stellt nicht nur eine Entlastung für die Lehrperson dar, sondern eröffnet auch vielfältige und neue Lernmöglichkeiten (vgl. Werner/ Ebel/ Spannagel/ Bayer, 2018, S.13-14). Es ergeben sich bei der Nutzung für zwei- und mehrsprachig sprechende Kinder und

Jugendliche Lernchancen während des Erwerbs der deutschen Sprache. Ein beachtliches Potenzial liegt dabei in einer Vielzahl verfügbarer Lernvideos mit unterschiedlichen Sprechern. Diese Vielfalt ermöglicht es den Lernenden, ein Video auszuwählen, das für sie sprachlich am angenehmsten und verständlichsten ist. Des Weiteren wirkt sich die begrenzte und kurze Laufzeit der Lernvideos positiv auf zweitsprachlernende Anfänger aus, denn es erfolgt eine zielgerichtete Konfrontation mit dem zu lernenden (grammatikalischen, syntaktischen etc.) Phänomen (vgl. Riedel, 2022, S. 134). Auch der Einsatz von Bildern und Zeichnungen, die das Schriftliche auf den digitalen Lernfolien unterstützen, profitieren Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache sehr. Letztlich führt auch die Verwendung einer niederschweligen, leichten Sprache zu einem größeren Verständnis des Inhaltes (vgl. ebd., 2022, S. 132).

Die Leitfrage „Mit welchen pädagogischen Unterstützungsmethoden kann der Mehr- und Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I wirksam gefördert werden?“ kann wie folgt beantwortet werden. Unterricht sollte sprachsensibel von der Lehrperson ausgerichtet werden (vgl. Leisen, 2017, S. 10). Weiter muss das Arbeitsmaterial bindendifferenziert sein, ggf. erfolgt seine Transponierung in ein anderes Medium. Auch sollten Vereinfachungen und Hilfestellungen bereitgestellt werden (vgl. ebd., 2017, S. 14). Voet Cornelli et al. weisen in Abschnitt 3.6 weitere Strategien auf, Zweitsprachlerner gezielt zu fördern. Insgesamt ist es besonders von Vorteil, wenn die Förderung der deutschen Sprache am Sprachstand der Lernenden ansetzt und sich ebenso nach der natürlich eintreffenden Reihenfolge des Erwerbs richtet (vgl. Voet Cornelli/ Geyer/ Müller/ Lemmer/ Schulz, 2023, S. 103).

Die letzte Forschungsfrage „Wie lassen sich die Befunde aus Forschungsfrage 1 und Forschungsfrage 2 in selbsterstellten Lernvideos am Beispiel der Milchproduktion, Berufsorientierung sowie Interviewführung und der Herstellung von Butter umsetzen?“ vereinigt alle bereits genannten Aspekte. Dieses wurde weitestgehend sprachsensibel aufgebaut und mit vielen Bildern und Zeichnungen geschmückt (vgl. Leisen, 2017, S. 10).

Zusammenfassend sollen alle drei Lernvideos den Wortschatz in kleinen Satzmustern sowie das korrekte Verwenden der Singular- und Pluralform und der Artikel fördern. Das Erklärvideo zur Berufsorientierung klärt Kinder, vor allem Jugendliche Zweitsprachlernende, über ihre Zukunft auf.

Ein Ausblick bzw. eine Erweiterung hinsichtlich des Einsatzes von Erklärvideos könnte so umgesetzt werden, dass nicht die Lehrkraft die Videos erstellt, sondern die Schüler selbst. Diese Methode weist viele Potenziale auf. Zum einen handeln die Lernenden während des Erstellens selbstständig und eigenverantwortlich. Zum anderen kann die Hinführung zur Thematik in einer eigenen Vorgehensweise bestimmt und die Zeit selbst eingeteilt werden. Ein positiver Lerneffekt ist auch, dass Schüler motivierter arbeiten, im Gegensatz zu einem traditionellen

Frontalunterricht, denn Lernende übernehmen somit die Rolle der Lehrkraft. Zudem setzt das eigene Erstellen der Lernvideos das Verstehen des Inhaltes des zu behandelnden Stoffes voraus. Das bietet wiederum eine Lernchance (vgl. Arnold/ Zech, 2019, S. 55). Zusammenfassend kann man sagen, dass Erklär- bzw. Lernvideos viele Kompetenzen von Schülern vorantreiben. Sie lernen, die wichtigsten Aspekte, Thematiken und Inhalte zusammenzufassen, das selbstständige Recherchieren von Informationen, ggf. das Arbeiten in Gruppen und den Umgang mit Medien (vgl. ebd., 2019, S. 58).

Das Beantworten der Forschungsfragen gestaltete sich im Großen und Ganzen gut machbar. Es muss allerdings erwähnt werden, dass es sehr wenig Literatur zu Lernchancen mit digitalen Medien für Kinder und Jugendlichen in der Schule gibt, als die restlich angesprochenen Inhaltspunkte der vorliegenden Arbeit. Auch war es schwierig, geeignete Literatur zum Stützen der Umsetzungsmerkmale der Lernvideos zu finden.

## 9. Die Lernvideos zum Mini-Projekt

<https://bwsyncandshare.kit.edu/s/wLTBiLpdW6drwfZ>

<https://bwsyncandshare.kit.edu/s/BdmQw82386tBZm4>

<https://bwsyncandshare.kit.edu/s/gimndYPW4FwGKy8>

## 10. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Arnold, Sebastian/ Zech, Jonas (2019). Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideo für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen. Braunschweig: Westermann Druck GmbH.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). Asylantragszahlen in unterschiedlichen Aufschlüsselungen, S. 8-9. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2023.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-november-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=2) abgerufen am: 20.12.2023
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). Asylgeschäftsstatistik November 2023. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2023/231207-am-asyl-geschaeftsstatistik-november-2023.html?nn=284830> abgerufen am: 20.12.2023
- Busch, Brigitta (2013). Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Castaneda, Claudio/ Fröhlich, Nina/ Waigand, Monika (2020). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte. Heigenbrücken: UK-Couch.
- Cummins, Jim (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Bristol: Multilingual Matters.
- Drügh, Heinz et al. (Hrsg.) (2012). Germanistik: Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Grimm, Angela/ Müller, Anja (2019). Teilkompetenzdiagnostik. Syntax und Morphologie. In: Jeuk, Stefan/ Settineri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik. Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: DeGruyter. S. 327-352.
- Hartmann, Simon/ Purz, Dirk (2018). Unterrichten in der digitalen Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Horstmann, Susanne (2022). Gezieltes Hörverstehen mit authentischem und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern. In: Dietz, Gunther. (Hrsg.): Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine

- alternative fremd-und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung. Band 40. Bamberg: University of Bamberg Press. S. 147-176.
- Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.) (2001). Zur Einführung. In: Hummelsberger, Siegfried. (Hrsg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Band 3. Stuttgart: Schneider Verlag. S. 1-12.
- Jeuk, Stefan (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnostik- Förderung. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaesler, Dorothee (2008). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, P. A./ Kahler, H. (Hrsg): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 2. Aufl. Weinheim/ München: Juventa Verlag. S. 130-154.
- Kniffka, Gabriele/ Roelcke, Thorsten (2016). Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krifka, Manfred (2014). Einleitung. In: Krifka, Manfred/ Blaszczyk, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, Andre/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.). Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprache unserer Schüler. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag. S. 1-11.
- Kulgemeyer, Christoph (2020). Was sind Kriterien für gute Erklärvideos? In: Dorgerloh, Stephan/ Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (1996). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) abgerufen am: 08.01.2024
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2001). Was alle angeht, müssen auch alle lösen: Interkulturelle sprachliche Bildung als integrative Aufgabe des Unterrichts. In: Hummelsberger, Siegfried. (Hrsg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Stuttgart: Schneider Verlag. S. 22-38
- Leisen, Josef (2017). Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Liedke, Martina/ Riehl, Claudia Maria (2018). Migration und Spracherwerb. In: Harr, Anne-Katharina/ Liedke, Martina/ Riehl, Claudia Maria. Deutsch als Zweitsprache. Migration- Spracherwerb- Unterricht. Stuttgart: Springer-Verlag. S. 1-26.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2023). Familiäre und außerschulische Medienbildung im digitalen Alltag. Ein Handbuch. München: kopaed.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2011). Der Forschungskreislauf. Was bedeutet forschen im Sachunterricht? Fachblick von Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau. In:

- Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.):  
Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse  
und Erfahrungen aus prima(r)forscher. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugend-  
stiftung. S. 32–37.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016). Gemeinsamer  
Bildungsplan der Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES) –  
Wahlpflichtfach. Stuttgart.
- Ministerium Für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016). Gemeinsa-  
mer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Deutsch. Stuttgart.
- Müller, Anja/ Schulz, Petra/ Tracy, Rosemarie (2018). Spracherwerb. In: Titz, Cora/  
Geyer, Sabrina/ Wagner, Hanna/ Weber Susanne/ Hasselhorn Marcus (Hrsg.),  
Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch  
Sprache und Schrift. Band 1. Stuttgart: Kohlhammer. S. 53-68.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). Jugend/ YouTube/ Kulturelle Bildung. Horizont 2019,  
S. 4-51 [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie\\_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf) abge-  
rufen am: 24.01.2024
- Riedel, Monika (2022). Erklärvideos als authentische Hör-(seh-) Materialien. In: Dietz,  
Gunther. (Hrsg.): Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Im-  
pulse für eine alternative fremd-und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik  
und ihre Beforschung. Band 40. Bamberg: University of Bamberg Press. S.  
129-145.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003). Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen,  
Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag  
GmbH.
- Sigloch, Mirko, (2017). Die Digitale Lernumgebung. In: Zylka, Johannes (Hrsg.).  
Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Leh-  
rens und Lernens. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 94- 98.
- Szagun, Gisela (2006). Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Institut  
für Psychologie, Carl-von-Ossietzky Universität. S. 1-24.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka,  
Manfred/ Blaszczyk, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, Andre/ Stie-  
bels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.). Das mehr-  
sprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprache unserer Schüler. Berlin/  
Heidelberg: Springer-Verlag. S. 13-33.

- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (2024). <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/idee-und-ziele/> abgerufen am: 06.02.2024
- Voet Cornelli, Barbara/ Geyer, Sabrina/ Müller, Anja/ Lemmer, Rabea/ Schulz, Petra (2023). Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Werner, Julia/ Ebel, Christian/ Spannagel, Christina/ Bayer, Stephan (Hrsg.) (2018). Flipped Classroom- Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Zylka, Johannes (2021). Von den Schulschließungen zur Entwicklung hybrider, personalisierter Lernumgebungen. In: Zylka, Johannes (Hrsg.) (2021). Flip your School!. Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 15-50.
- Zylka, Johannes/ Schmidt, Christian/ Helling, Valentin (2017). Digitale Medien in schulischen Bildungszusammenhängen. In: Zylka, Johannes (Hrsg.) (2017). Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 59-65.

## 11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Asylantragstellungen Januar- November 2023.....	6
Abbildung 2: Asylanträge nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum Januar- November 2023.....	7
Abbildung 3: Wichtige Aspekte bei der YouTube-Nutzung .....	11
Abbildung 4: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, Medien kennen und nutzen.....	12
Abbildung 5: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 2016, Deutsch, Medien kennen und nutzen.....	19
Abbildung 6: Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau .....	42
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	44
Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	44
Abbildung 9: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	45
Abbildung 10: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	46
Abbildung 11: Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung .....	47
Abbildung 12: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	48
Abbildung 13: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	49
Abbildung 14: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	49
Abbildung 15: : Ausschnitt aus dem Lernvideo, eigene Darstellung.....	50

## 12. Anhang

### Forschungsheft: Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche

**Aufgabe 1:** Trage die richtigen Artikel vor die Wörter ein. Markiere sie auch in der richtigen Farbe. (der, die das, die)

Einzahl (Singular)	Mehrzahl (Plural)
Milchbauer	Milchbauern
Milchbäuerin	Milchbäuerinnen
Milchkuh	Milchkühe
Milchbauernhof	Milchbauernhöfe
Rind	Rinder

**Aufgabe 2:** Trage die Anzahl der Milchkühe ein, die Du gezählt hast. Wenn Du das gemacht hast, trage auch die richtige Endung in die Lücke ein.

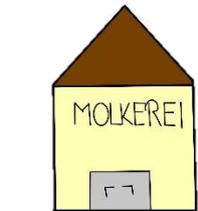
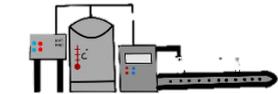
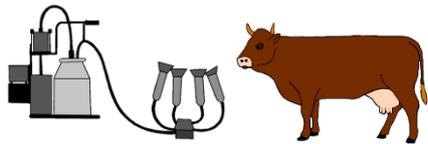
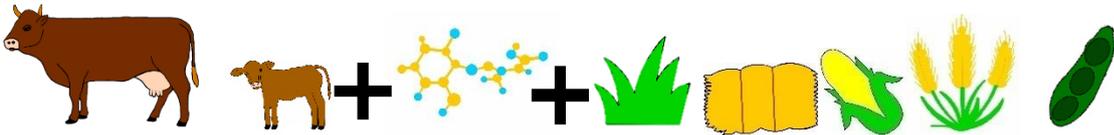
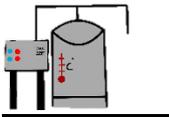
**Tipp:** Hier musst Du die Mehrzahl (Plural) eintragen. Schau Dir hierfür nochmal die Lernwörter in der Tabelle an!

Ich sehe \_\_\_\_ Milchküh\_\_.

**Aufgabe 3:** Kannst Du Dich an die Körperteile des Rindes erinnern? Trage auch hier die richtigen Artikel der Wörter in der richtigen Farbe ein. (der, die das, die)

Einzahl (Singular)	Mehrzahl (Plural)
Horn	Hörner
Auge	Augen
Maul	Mäuler
Brust	Brüste
Huf	Hufe
Vorderbein	Vorderbeine
Bauch	Bäuche
Euter	Euter
Zitze	Zitzen
Hinterbein	Hinterbeine
Schwanz	Schwänze
Rücken	Rücken

**Aufgabe 4: Denke an das Video zurück und nummeriere die Bilder in der richtigen Reihenfolge.**



**Aufgabe 5: Setze die Wörter richtig in den Text ein. Die Wörter aus der Box helfen dir dabei!**

### Die Milchproduktion

Kühe geben erst Milch, wenn sie ein \_\_\_\_\_ geboren haben. Die Milch ist die \_\_\_\_\_ des jungen Kalbes, denn sie enthält alles, was es in den ersten Lebenswochen braucht. Das Kalb wird von seiner Mutter getrennt und wird vom \_\_\_\_\_ oder der \_\_\_\_\_ gefüttert. Das Kalb wohnt nun in einem \_\_\_\_\_. Durch die Geburt des Kalbes bilden sich im \_\_\_\_\_ der Milchkuh etwa 20-30 Liter Milch. Das ist ganz schön viel Milch! Damit die Milchkuh keine Schmerzen durch das volle Euter bekommt, wird sie vom Milchbauern oder der Milchbäuerin an das \_\_\_\_\_ angelegt, das die Milch abpumpt. Von dort fließt die Milch in einen \_\_\_\_\_. Hier wird die Milch auf eine bestimmte \_\_\_\_\_ gekühlt, damit keine Bakterien entstehen. Ein \_\_\_\_\_ nimmt die Milch mit und fährt sie in eine \_\_\_\_\_. Hier wird die Milch in Flaschen gefüllt. Nun wird die Milch in den \_\_\_\_\_ gebracht. Sie ist nun für uns zum Einkaufen bereit! Lecker!

<p><b>Milchbauer – Milchtransporter – Kalb – Temperatur – Kälberiglu – Supermarkt - Milchtank - Euter – Molkerei – Nahrung – Wasser – Melkgeschirr- Milchbäuerin</b></p>
--

**Aufgabe 6: Hier haben sich viele Wörter versteckt! Kannst Du sie finden?**

N	B	K	D	O	R	F	I	N	P	I	I	Q	G	H	M	I	L	C	H	K	U	H	I	X	T	L
R	W	Ä	Q	M	I	L	C	H	T	R	A	N	S	P	O	R	T	E	R	N	Q	M	X	U	H	U
G	M	L	T	T	N	U	D	S	U	P	E	R	M	A	R	K	T	R	B	M	V	D	J	Y	E	H
G	G	B	J	K	H	K	X	X	V	I	M	E	L	K	M	A	S	C	H	I	N	E	Z	K	U	R
H	O	E	L	T	S	U	R	H	T	T	O	Y	L	Y	K	Y	N	O	I	K	R	N	Y	T	R	V
K	K	R	V	D	M	E	L	K	G	E	S	C	H	I	R	R	H	S	S	Q	M	U	D	V	G	F
I	W	I	G	O	C	W	S	G	J	H	B	B	N	O	K	Q	R	I	D	W	D	J	C	B	B	U
B	H	G	M	A	G	V	G	I	M	N	J	R	H	G	E	B	I	U	P	C	N	N	M	K	Q	P
H	D	L	N	G	U	J	Q	Q	O	I	Z	S	N	E	R	M	N	W	J	A	J	L	I	E	T	H
D	Q	U	A	R	W	U	L	U	L	G	B	X	Q	T	O	U	D	N	S	Y	F	J	L	G	J	J
H	H	P	Z	J	Q	K	Y	Y	K	R	R	G	M	R	H	H	P	H	X	Q	F	H	C	E	S	F
B	F	L	A	S	C	H	E	N	E	A	I	Y	Y	E	R	V	C	D	K	H	W	X	H	T	A	Y
U	P	E	V	Q	L	F	W	L	R	N	K	P	M	I	W	J	Q	M	K	P	Y	L	B	X	O	E
R	J	Q	J	K	F	T	P	W	E	L	J	A	I	D	F	N	C	J	Y	I	S	T	Ä	S	T	W
I	C	R	V	P	O	T	O	I	I	R	N	S	L	E	M	A	G	C	J	G	G	B	U	E	I	K
R	X	R	I	U	W	R	H	B	P	O	K	T	C	L	H	O	R	M	O	N	E	Q	E	Y	V	X
T	C	E	T	I	J	U	W	I	T	Q	W	E	H	H	T	M	M	B	X	F	O	S	R	I	U	L
U	W	D	A	M	G	Q	M	F	N	G	S	U	B	H	F	T	I	C	N	K	D	O	I	U	J	Q
G	W	Z	M	G	X	I	Y	P	X	L	U	R	A	R	Q	R	L	L	S	F	E	J	N	F	Y	T
C	F	I	I	L	Y	E	P	H	J	B	C	I	U	D	I	T	C	D	K	M	S	A	W	B	O	K
G	G	G	N	G	H	Q	J	J	Q	O	Q	S	E	Q	N	M	H	O	J	B	K	J	O	N	G	U
R	R	M	E	H	I	A	E	R	T	C	J	I	R	L	J	E	T	K	C	V	M	L	X	X	B	Z
H	A	B	F	U	S	H	S	B	H	M	X	E	H	E	B	L	A	U	M	E	L	K	H	A	U	S
B	S	W	Y	O	E	D	T	Y	F	Q	K	R	J	G	G	M	N	L	I	F	T	M	Q	F	N	T
R	B	M	T	L	G	V	M	R	Y	O	J	E	T	O	W	A	K	G	F	J	K	J	W	H	X	C
O	V	J	D	J	V	N	L	E	F	N	T	N	C	M	S	I	M	Q	O	I	W	W	Q	H	V	O
L	R	Q	X	G	H	E	P	M	U	T	T	H	Q	I	L	S	Z	F	Y	O	P	F	S	D	H	Y

Versteckte Wörter:

**Melkmaschine- Melkgeschirr- Milchtank- Melkhaus- Milchtransporter- Molkerei- Pasteurisieren- Rohr- Kälberiglu- Hormone- Vitamine- Rind- Milchkuh- Milchbauer- Milchbäuerin- Heu- Getreide- Gras- Soja- Mais- Supermarkt- Flaschen**

## Forschungsheft: Wir machen aus Sahne Butter

### Aus Sahne wird Butter

Die \_\_\_\_\_ wird in das \_\_\_\_\_ geschüttet. Nun wird das Glas mit dem Deckel verschlossen. Jetzt wird das Glas einige Minuten gut \_\_\_\_\_, damit die \_\_\_\_\_ nicht mehr flüssig, sondern dick ist. Die \_\_\_\_\_ ist zu \_\_\_\_\_ geworden. Die Flüssigkeit, die man noch sehen kann, nennt man auch \_\_\_\_\_. Das \_\_\_\_\_ wird auf die \_\_\_\_\_ gelegt. Jetzt kann die Buttermilch von der \_\_\_\_\_ getrennt werden, indem man sie mit dem Handtuch ausdrückt. Mit einem \_\_\_\_\_ wird die fertige Butter in eine \_\_\_\_\_ gelegt. Das \_\_\_\_\_ wird auf den \_\_\_\_\_ gelegt. Das \_\_\_\_\_ ist dazu da, dass man die Butter auf das Brot streichen kann. Jetzt kannst Du die Butter zusammen mit dem Brot essen.

**Handtuch- Brot- Sahne 3x - Schüssel- Butter 2x-  
Glas- Messer- geschüttelt- Buttermilch- Löffel- Teller- kleine Schüssel**

## Forschungsheft: Berufsorientierung und Interviewführung- Wie werde ich ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin?

### **Aufgabe 1: Setze die Wörter richtig in den Text ein. Die Wörter in der Box helfen dir dabei!**

In der \_\_\_\_\_ überlege ich mir, welchen \_\_\_\_\_ ich kennenlernen will. Nun muss ich dafür mit den Menschen reden. Das mache ich am besten mit dem \_\_\_\_\_ oder mit einer \_\_\_\_\_. Ich kann dort aber auch persönlich hingehen. Wenn sie bereit sind, ein Interview mit mir zu führen, überlege ich mir, welche \_\_\_\_\_ ich an sie stellen möchte. Ich schreibe mir die Fragen auf. Dann denke ich darüber nach, wie ich mein Interview aufnehme. Mache ich das mit dem \_\_\_\_\_ oder einer \_\_\_\_\_? Ich hole mir vorher das \_\_\_\_\_. Das Interview beginnt mit der \_\_\_\_\_. Ich starte mit der \_\_\_\_\_ und der \_\_\_\_\_ meines Interviewpartners oder Interviewpartnerin. Ich stelle meine \_\_\_\_\_ Schritt für Schritt. Ich höre gut zu und unterbreche nicht. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich nach. Im \_\_\_\_\_ schaue ich nochmal, ob alle meine Fragen beantwortet wurden. Ich sage danke! Zu Hause schaue ich mir das \_\_\_\_\_ nochmal an und überlege mir, ob mir der \_\_\_\_\_ gefällt.

**Beruf 2x- E-Mail- Einverständnis- Begrüßung- Fragen 2x- Abschluss- Vorbereitung- Vorstellung- Telefon- Handy- Interview- Kamera- Durchführung**

### **Aufgabe 2: Kreuze in der Checkliste an, was auf Dich zutrifft!**

- Du bist gerne in der Natur
- Du magst Tiere
- Du kannst Aufgaben auch alleine machen
- Du bist kreativ
- Du hast keine Angst, eine Milchkuh zu berühren
- Du magst gerne Milch und hilfst dabei, sie zu verarbeiten
- Du findest es nicht schlimm, auch am Wochenende zu arbeiten
- Du stehst gerne früh auf

## Interview Sprechtext

**Alessa:** Hallo, mein Name ist Alessa und ich habe mich heute mit einem Milchbauern getroffen.

**Paul:** Hallo, mein Name ist Paul, ich bin 23 Jahre alt, ich komme aus der Nähe von Heidelberg und arbeite in Weinheim auf einem Milchviehbetrieb. Wir haben ca. 120 Kühe mit 60-70 Tieren in der Aufzucht.

**Alessa:** Hallo Paul, danke, dass du dir Zeit für mein Interview genommen hast. Welchen Schulabschluss benötigt man, um ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin zu werden?

**Paul:** Um Milchbauer zu werden, ist ein einfacher Schulabschluss, also ein Hauptschulabschluss ausreichend. Anschließend geht es in die Ausbildung.

**Alessa:** Welche Aufgaben hat ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin?

**Paul:** Die Aufgaben in unserem Beruf sind sehr vielseitig. Wir müssen dafür sorgen, dass unsere Tiere jeden Tag Nahrung haben. Die Nahrung müssen wir über das Jahr selbst auf unseren Feldern produzieren, damit die Milchkühe, nachdem sie gefressen haben, gemolken werden können. Beim Melken ist es so, dass unsere Kühe in das Melkhaus kommen. Dort ist ein großes Karussell drin. Da laufen die Kühe selbstständig rein. Und das Personal, also ich, stehe dann unten. Wir tun dann das Euter der Kuh sauber machen. Dann anschließend wird eine Melkmaschine angehängt, die dafür sorgt, dass die Milch aus dem Euter rauskommt und dann in den Tank kommt.

**Alessa:** Was ist denn das Schöne an Deinem Beruf?

**Paul:** Das Schöne an meinem Beruf ist die Vielfältigkeit. Man ist immer draußen. Man ist in der Natur. Frische Luft. Du arbeitest den ganzen Tag mit Tieren, das ganze Jahr. Es ist einfach wunderbar!

**Alessa:** Was ist denn das nicht so Schöne am Beruf des Milchbauern oder der Milchbäuerin?

**Paul:** Das nicht so Schöne an unserem Beruf ist, dass wir einfach 365 Tage im Jahr an unseren Job gebunden sind. Urlaub machen ist sehr schwierig. Man braucht immer eine zuverlässige Vertretung, die den Bauernhof weiterführt. Und auch die Arbeitszeiten. Man ist von morgens bis abends auf dem Hof und das ist für viele schwierig, für sich das selbst zu vereinbaren.

## Sprechtext Lernvideo: Der Weg der Milch von der Milchkuh bis in die Flasche

Heute lernen wir gemeinsam, woher die Milch eigentlich stammt, die im Supermarkt in den Regalen zu finden ist, wie die Milch produziert wird und welcher Prozess notwendig ist, dass Kühe überhaupt Milch geben können. Bist Du bereit? Dann los geht's!

Hallo, ich bin Kira die Milchkuh! Ich war aber nicht immer eine Milchkuh, sondern war davor ein Rind. Wieso ich jetzt eine Milchkuh bin und wie meine Milch in den Supermarkt kommt, damit du sie trinken kannst, wird Dir dieses Lernvideo zeigen! Viel Spaß!

Das sind Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula. Gemeinsam haben sie einen Milchbauernhof. Das bedeutet, dass sie viele Kühe besitzen, die Milch geben. Man nennt sie auch Milchkühe.

Bevor es weitergeht, lernen wir gemeinsam neue Wörter, die Du für das Lernvideo brauchst.

das Rind, die Rinder

der Milchbauer, die Milchbauern

die Milchbäuerin, die Milchbäuerinnen

der Milchbauernhof, die Milchbauernhöfe

die Milchkuh, die Milchkühe

Super gemacht, jetzt hast Du viele neue Wörter gelernt! Auch hast Du gelernt, wie man die Einzahl und Mehrzahl von Wörtern bildet. Für die Einzahl musst Du nur einen Finger an Deiner Hand abzählen. Bestimmt willst Du auch nun wissen, wie man die Mehrzahl bildet. Dazu musst Du zwei Finger an Deiner Hand abzählen. Zähle die Milchkühe auf dem Bild. Wie viele sind es? Du kannst dafür auch Deine Finger zum Zählen nutzen. Erinnerung Dich auch daran, was Du eben gelernt hast!

Es sind 11 Milchkühe.

Hast Du dir schon einmal eine Milchkuh angeschaut? Bestimmt hast Du dich gefragt, wie man die Körperteile der Milchkuh nennt.

Das Horn braucht die Kuh, um sich im Kampf mit anderen Kühen zu beschützen. Viele Bauern nehmen die Hörner ab, damit sich die Kühe im Stall nicht verletzen können.

Das Auge braucht die Milchkuh zum Sehen.

Das Maul der Kuh ist dazu da, dass sie fressen kann.

Auch kannst Du bei einer Milchkuh das Vorderbein und die Hufe sehen.

Das Vorderbein, die Hufe und das Hinterbein braucht die Milchkuh, um zu laufen.

Die vier Zitzen sind am Euter. Das Euter ist für die Produktion der Milch zuständig.

Die Brust, der Bauch, der Rücken und der Schwanz sind auch Körperteile der Milchkuh.

Hast Du gut aufgepasst? Jetzt wiederholen wir nochmal gemeinsam die neuen Lernwörter.

das Horn, die Hörner

das Auge, die Augen

das Maul, die Mäuler

die Brust, die Brüste

der Huf, die Hufe

das Vorderbein, die Vorderbeine

der Bauch, die Bäuche

das Euter, die Euter

die Zitze, die Zitzen

das Hinterbein, die Hinterbeine

der Schwanz, die Schwänze

der Rücken, die Rücken

Das ist ein weibliches Rind. Es ist mit einem Kalb trächtig. Das bedeutet, dass es ein Kind erwartet. Das Kalb wird insgesamt 9 Monate im Bauch seiner Mutter getragen. Das ist genauso lange wie bei einem Menschen. Hat das Rind das Kalb geboren, nennt man sie ab diesem Zeitpunkt eine Milchkuh. Nun weißt Du, warum Kira nicht einfach ein Rind genannt wird, sondern eine Milchkuh.

Nach der Geburt produziert die Milchkuh in ihrem Euter Milch. Dies geschieht durch verschiedene Hormone im Körper der Milchkuh. Hormone sind spezielle Stoffe in einem Körper, die Nachrichten an die Zellen senden, damit diese eine bestimmte Aufgabe im Körper durchführen. In diesem Lernvideo sind sie für die Milchproduktion zuständig. Eine Milchkuh gibt dem Milchbauern und der Milchbäuerin bis zu 25 Liter Milch am Tag. Kurz nach der Geburt kann die Milchkuh auch bis zu 40 Liter Milch am Tag geben. Mit der Zeit, vor allem zwei Monate vor der nächsten Geburt, produziert sich nur noch 10-15 Liter Milch.

Wenn die Milch im Euter produziert ist, fließt sie durch das Euter aus der Zitze heraus.

Die Milch schmeckt dann besonders gut, wenn die Milchkuh leckeres Futter frisst. Am liebsten frisst sie das Gras, das Heu, die Sojabohne das Getreide und den Mais. Kannst Du erkennen, was die Milchkühe fressen? Sie fressen das Heu.

Das Kalb wird einige Stunden nach der Geburt von seiner Mutter getrennt, damit die Milchkuh viel Milch geben kann. Keine Sorge! Das Kalb bekommt nun vom Milchbauern oder der Milchbäuerin Milch, damit es groß und stark wird.

Die Kälber leben für ca. 2-8 Wochen in sogenannten Kälberiglus, danach dürfen sie mit den anderen Kälbern in einem anderen Stall wohnen.

Vor einer längeren Zeit wurden Milchkühe nur mit der Hand gemolken. Das war für den Milchbauern oder für die Milchbäuerin sehr viel Arbeit. Milchbauer Paul erklärt dir nun, wie man heute eine Milchkuh melkt.

Jetzt aber nochmal Schritt für Schritt. Heutzutage gibt es sogenannte Melkmaschinen, die die Milchkühe bis zu zweimal täglich automatisiert melken. Das Melkgeschirr wird hierbei an den 4 Zitzen am Euter angehängt. Jetzt kann die Milch aus dem Euter gepumpt werden.

Die Melkmaschinen sind mit einem Rohr verbunden, über das die abgepumpte Milch in den Milchtank fließt.

Der Milchtank befindet sich im Melkhaus.

Im Milchtank wird die Milch auf vier Grad gekühlt.

Ein Milchtransporter holt die Milch auf dem Milchbauernhof ab und transportiert die Milch in die Molkerei. In der Molkerei wird die Milch stark erhitzt und sauber gemacht, damit sie lange im Kühlschrank aufbewahrt werden kann. Diesen Vorgang nennt man Pasteurisieren. Die fertige Milch wird in Flaschen gefüllt und in den Supermarkt gebracht. Jetzt kannst Du die Milch dort kaufen und anschließend trinken!

Kira freut sich, denn sie kann sich nun die fertige Milch in Flaschen abfüllen!

In Deinem Forschungsheft findest Du viele Aufgaben, die Du jetzt machen kannst! Bis zum nächsten Mal!

## Sprechttext: Berufsorientierung und Interviewführung

Heute lernen wir gemeinsam, wie Du ein Interview mit anderen Menschen führst. Außerdem lernst Du etwas über den Beruf eines Milchbauern oder einer Milchbäuerin. Viel Spaß!

Das sind Milchbauer Paul und Milchbäuerin Paula. Sie möchten von Dir wissen, ob Du schon weißt, was Du einmal werden möchtest. Wenn Du das noch nicht weißt, kannst Du Menschen interviewen, um herauszufinden, ob Dir ihr Beruf gefällt.

Bevor wir mit dem Beruf des Milchbauern oder der Milchbäuerin starten, lernen wir gemeinsam den Aufbau eines Interviews.

Zuerst beginnen wir mit der Vorbereitung, dann der Durchführung und am Ende mit dem Abschluss. Diese Schritte sind sehr wichtig, wenn Du ein Interview führen möchtest.

In der Vorbereitung solltest Du Dir überlegen, welcher Beruf Dir gefällt und Du kennenlernen möchtest. Danach überlegst Du Dir, wie Du den Kontakt herstellst. Das kannst Du mit einem Telefon machen oder Du schreibst eine E-Mail. Auch kannst Du dort persönlich hingehen.

Überlege Dir, was Du deinen Interviewpartner fragen möchtest. Schreibe Dir die Fragen auf. Überlege Dir dann, wie Du dein Interview aufnehmen möchtest. Mit dem Handy? Oder doch der Kamera?

Es ist sehr wichtig, dass Du die Menschen vorher fragst, ob Du sie filmen und befragen darfst! Das nennt man Einverständnis. Du musst Dir also vorher das Einverständnis von ihnen holen.

In der Durchführung begrüßt Du deinen Interviewpartner oder Deine Interviewpartnerin freundlich. Entweder stellst Du sie kurz vor oder dein Partner oder Deine Partnerin kann das selbst tun. Stelle Deine Fragen nun Schritt für Schritt. Lasse Deinem Partner Zeit zum Antworten und lasse ihn aussprechen. Unterbrich ihn also nicht und zeige ihm, dass Du interessiert bist und höre gut zu!

Wenn Du etwas nicht verstanden hast, kannst Du nochmal freundlich nachfragen.

Im Abschluss musst Du schauen, ob alle Deine Fragen beantwortet wurden. Sage danke und verabschiede dich freundlich. Zu Hause kannst Du das Video noch einmal anschauen und Dir überlegen, ob Dir der Beruf gefällt und Du dort auch wirklich arbeiten möchtest.

Jetzt bist Du an der Reihe! Die Checkliste zeigt Dir, was Du als Milchbauer oder Milchbäuerin besonders gut können solltest! Stoppe das Video und kreuze im Forschungsheft auf der Seite eins in der Aufgabe 2 an, was auf dich zutrifft! Danach kannst du das Video wieder starten.

Du bist gerne in der Natur.

Du magst Tiere.

Du kannst Aufgaben auch alleine machen.

Du bist kreativ.

Du hast keine Angst, eine Milchkuh zu berühren.

DU magst gerne Milch und hilfst dabei, sie zu verarbeiten.

Du findest es nicht schlimm, auch am Wochenende zu arbeiten

Du stehst gerne früh auf.

Super gemacht! Jetzt weißt Du, wie man ein Interview führt und welche Aufgaben ein Milchbauer oder eine Milchbäuerin machen muss.

In Deinem Forschungsheft findest Du eine weitere Aufgabe, die Du nach dem Schauen des Lernvideos machen kannst. Bis zum nächsten Mal!

## Sprechtext: Aus Sahne wird Butter

In diesem Video lernst Du, wie du aus Sahne Butter machen kannst. Bist du bereit? Dann los geht's!

Hast Du Dich schon einmal gefragt, wie Du aus Sahne Butter machen kannst?

Wenn nicht, bist Du in diesem Video genau richtig!

Diese Dinge brauchst Du, um aus Sahne Butter zu machen.

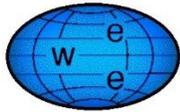
Das Glas, die Sahne, das Handtuch, das Messer, die Schüssel, das Brot, der Teller, die kleine Schüssel und der kleine Löffel

Nimm nun das Glas und öffne den Deckel. Jetzt öffnest Du auch die Sahne. Fülle die Sahne in das Glas. Gut gemacht! Verschließe jetzt das Glas wieder mit dem Deckel.

Jetzt wird es anstrengend, denn Du musst das Glas mit der Sahne gut schütteln. Nach einer kurzen Zeit ist die Sahne nicht mehr flüssig, sondern dick. Sieht es bei Dir auch so aus? Dann hast Du alles richtig gemacht! Schüttel danach weiter, gleich hast du es geschafft!

Schraube das Glas wieder auf und siehe hinein. Es hat sich ein Butterklotz gebildet. Nimm jetzt die Schüssel und lege das Handtuch darauf. Öffne nun das Glas mit der Butter und der Flüssigkeit. Die Flüssigkeit nennt man Buttermilch. Gieße die Butter zusammen mit der Buttermilch auf das Handtuch. Jetzt kannst du mit dem Handtuch die Buttermilch ausdrücken. Schau genau zu, wie es im Video gemacht wird. Gut gemacht! Du hast die Buttermilch von der Butter getrennt! Breite nun das Handtuch mit dem Butterklotz aus. Sieht es bei dir genauso aus? Wenn ja, hast du alles richtig gemacht. Nimm einen kleinen Löffel und mache deine fertige Butter in die kleine Schüssel. Lege nun das Brot auf den Teller. Das Messer ist dazu da, um die Butter auf das Brot zu streichen. MHH lecker. Du hast aus Sahne Butter gemacht! Jetzt kannst du die Butter zusammen mit dem Brot essen!

Das hast du super gemacht! Das Video ist nun zu Ende! Bis zum nächsten Mal! In Deinem Forschungsheft findest Du eine weitere Aufgabe, die Du zu diesem Thema machen kannst. Viel Spaß!



**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V

Keplerstraße 87

D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

**Arbeitstitel:** Interkulturelle Lernbegleitung mit digitalen Lernvideos für zwei- und mehrsprachig sprechende Kinder und Jugendliche am Beispiel eines selbst entwickelten digitalen Mini-Projektes

Heidelberg, den \_\_\_\_\_ 15.04.2024 \_\_\_\_\_

Unterschrift gez. \_\_\_\_\_ Alessa Östinger \_\_\_\_\_

(Ihr Name: \_\_\_\_\_ Alessa Östinger \_\_\_\_\_)