

Marjan Asgari, Janina Vernal Schmidt & Renata Zanin

## Analyse eines Lernszenario-Settings unter Nutzung plurilingualler Ressourcen

---

*This article presents the use of a learning scenario in a plurilingual primary school setting. The exemplary qualitative study presents the cross-class and cross-curricular, action-oriented scenario didactics in primary school and reflects on the use of language resources by the pupils during the development process. The learning scenario presented here was developed as part of the Erasmus+ project E-LearnScene. It has been tested and evaluated at a primary school with a high level of multilingualism. In the process, it was observed that the learners draw on their overall communicative repertoire in an unguided manner. On this basis, translanguaging strategies in the implementation of learning scenarios in plurilingual settings are determined.*

Keywords: *Translanguaging, learning scenarios, task-based learning*

---

### Lernszenarien im Unterricht

In offenen Unterrichtsformen setzen die Schülerinnen und Schüler (SuS) in herausfordernden, interkulturellen Kontexten aktiv ihr Sprachenrepertoire ein. Durch die engagierte Auseinandersetzung mit einem spezifischen Thema werden dabei sprachliche und interkulturelle Kompetenzen vermittelt (Hölscher et al. 2009: 44). Die Sprachkenntnisse werden praxisnah vertieft, indem Aufgaben aus der Szenariendidaktik auf vorhandenem Wissen und persönlichen Interessen der SuS aufbauen (Smits et al. 2023). Bei Lernszenarien handelt es sich um einen lernerzentrierten didaktischen Ansatz mit einer hohen aufgabenbezogenen Redezeit der Lernenden. Dadurch erhalten die SuS die Gelegenheit Sprache(n) aktiv einzusetzen. Neben der Wichtigkeit der sprachlichen Inputqualität der Lehrpersonen (Kersten 2020; Asgari, Zanin 2022) betont die Forschung den Vorteil von Kleingruppenarbeit im Deutschunterricht (Festman/Unterluggauer 2021: 21), dies wird in Lernszenarien ermöglicht.

Seit den späten 1960er Jahren wurde der ausschließliche Fokus auf kognitive Aspekte in Spracherwerbsforschung kritisiert (Rogers 1969: 3f.). Inzwischen schreibt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen der affektiven Domäne einen wichtigen Einfluss auf die Kommunikation und den Erwerbsprozess zu (Council of Europe 2001: 106). Einstellungen, Motivation, Beliefs und verschiedene Personality Factors werden in der zeitgenössischen Forschungslandschaft extensiv untersucht. Forschungsergebnisse lassen auf einen positiven Einfluss von handlungsbasierten, kommunikationsorientierten und lernerzentrierten Unterrichtssettings auf die affektive Domäne schließen. Lernszenarien schaffen eine motivierende Lernumgebung, in der sowohl Eigeninitiative zum Kreieren des Endproduktes als auch individuelle Wege und Mehrsprachigkeit im Erarbeitungsprozess möglich sind. Die dadurch aktiv erlebbar gemachte Erfahrung des Deutschen als Zweitsprache und der eigenen Mehrsprachigkeit kann die positiven emotionalen Dimensionen des DaZ Unterrichts stärken und zu Gefühlen wie Freude, Sicherheit und Stolz in der Mehrsprachigkeitserfahrung führen (Becker 2023: 32). So zeigten Dewaele und MacIntyre (2014), dass Unterrichtsaktivitäten die Freude an der Fremd-/Zweitsprache erhöhten, wenn den SuS die Möglichkeit der individuellen Gestaltung entsprechend eigener Interessen und Lernziele gegeben wurde (Dewaele/MacIntyre 2019: 10). Die positiven Emotionen unterstützen wiederum den Spracherwerbsprozess (Arnold 2021). Dieser Ansatz entspricht zugleich dem Mehrsprachigkeitsansatz – wie er im Lehrplan für Deutschförderklassen inzwischen fest verankert ist (BGBI 2018): Das gesamte sprachliche Repertoire der SuS wird für den Erwerb der (neuen) Sprache Deutsch genutzt (ebd.: 3).

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie die Szenariendidaktik vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit an einer Südtiroler Grundschule in einem wissenschaftlich begleiteten Aktionsforschungsprojekt implementiert und erprobt wurde. Der Weg der Aktionsforschung wurde von den Forscherinnen der Freien Universität Bozen bewusst gewählt. Die Lehrenden sollten aktiv am Forschungsprozess teilnehmen, gemeinsam die Fragestellung(en) erarbeiten und die Ergebnisse reflektieren. Dabei

entwickeln sie die Fähigkeit, systematisch über ihre Unterrichtspraxis nachzudenken (Kemmis/McTaggart 1982) und Veränderungen vorzunehmen (Elliott 2011).

## Grundlagen des Projektes:

### Lernszenarien und Translanguaging

Basis für das Aktionsforschungsprojekt in Kooperation mit der Südtiroler Grundschule bilden das DAAD-Projekt „TRANSLANG – Translanguaging in internationaler Lehramtsausbildung“ (2021–2024) an der Stiftung Universität Hildesheim sowie das Erasmus+ Projekt “Learning scenarios to support inclusive language and culture education for heterogeneous school classes” (2020–2023). Im Rahmen des TRANSLANG-Projekts wird das Thema Mehrsprachigkeit in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hildesheim und der vier internationalen Partneruniversitäten verankert. Der Translanguaging-Ansatz geht davon aus, dass mehrsprachige Menschen die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel flexibel und strategisch einsetzen, um sich zu verständigen, Wissen zu erzeugen und ihrer sprachlichen Identität Ausdruck zu verleihen (García/Wei 2015). Translanguaging dient u.a. als pädagogisches Instrument, indem Strategien zum Lesen und Schreiben zur Verfügung gestellt werden, die Mehrsprachigkeit als Ressource nutzbar machen (Celic/Seltzer 2011).

Lernszenarien bieten durch ihre Handlungsorientierung und das offene Lehr-Lernformat einen guten Ausgangspunkt für die Integration mehr- und quersprachiger Handlungen im Deutschunterricht. Das im vorliegenden Beitrag dargestellte Lernszenario „Kaufmannsladen“ wurde im Rahmen des Erasmus+ Projektes E-LearnScene entwickelt. Am Erasmus+ Projekt waren die Universitäten Göteborg, Poznań, Antwerpen, Louvain la Neuve und Bozen sowie die jeweiligen Partnerschulen beteiligt. Während des dreijährigen Projektverlaufes wurden zunächst in allen teilnehmenden Regionen die Bedarfe der Lehrenden und Lernenden durch Fragebögen erhoben und anschließend ein entsprechendes Templa-

te für die Lernszenarien gestaltet. Im Anschluss entwarfen die Universitäten in Zusammenarbeit mit den Schulen der jeweiligen Region jeweils zehn Lernszenarien, die während der internationalen Projekttreffen analysiert und überarbeitet wurden. Dem folgten die Erprobung und Evaluierung der Lernszenarien an den involvierten Schulen. Die insgesamt 50 Lernszenarien für Grund-, Mittel- und Oberschule wurden auf einer Homepage publiziert und stehen dort frei zur Verfügung (<https://lernszenarien.eu>). Sowohl auf das Template als auch auf den Lernenden-Fragebogen konnte während dieses Aktionsforschungsprojektes zurückgegriffen werden.

Im Rahmen des Erasmus+ Projektes erfolgte Erhebungen stellten ein hohes „behavioral, affective, and cognitive engagement“ der Lernenden während der Durchführung eines Lernszenarios fest (Fredriksson et al. 2022: 4). Erhebungsinstrumente waren die Profilanalyse von schriftlichen Endprodukten, anonymisierte semi-offene bzw. geschlossene Fragebögen, Interviews mit Lernkräften sowie Videoaufnahmen der Lerner\*innen-Interaktion während der Implementierung eines Lernszenarios in der Sekundarstufe II eines schwedischen Gymnasiums (Fredriksson et al. 2022). Die Erhebungen an den teilnehmenden Schulen in Belgien führten zu vergleichbar positiven Resultaten hinsichtlich Motivierung und Binnendifferenzierung (Smits et al. 2023) wie sie auch die unten angeführten Ergebnisse der Befragung in Südtirol zeigen. Aufgrund dieser Ergebnisse wird im Folgenden eine exemplarische, qualitative Untersuchung eines Lernszenarios in plurilingualen Settings dargelegt.

### Forschungsdesign: Aktionsforschungsprojekt zur Umsetzung eines Lernszenarios

Um der Herausforderung, binnendifferenzierend Fertigkeiten im Deutschunterricht zu vermitteln, besser gerecht zu werden, rief eine Südtiroler Grundschule mit hohem Anteil an SuS mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Kooperation mit der Universität Bozen ein Aktionsforschungsprojekt ins Leben (10/2021–07/2022). Aufbauend auf Theorien

zur Aktionsforschung (vgl. Elliot 1991; Altrichter et al. 2018) bestand das Projekt aus zwei Phasen: Auf die dreimonatige Fortbildungs- und Analysephase zu Deutsch als Zweitsprache (10/2021–12/2021) folgte eine fünfmonatige Erarbeitungsphase (01/2022–05/2022) mit monatlichen Treffen zur Diskussion des gemeinsam mit den Lehrpersonen konzipierten Lernszenarios. Die zehntägige Durchführung des Lernszenarios „Kaufmannsladen“ (Mai 2022) gliederte sich in: Aktivierung des Vorwissens, Vorstellung des Kernthemas, Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben innerhalb der Gruppen, Erarbeitungsphase, Zwischensicherung durch Redaktionssitzungen und Optimierungsphase (indirektes korrekatives Feedback durch Lehrperson, Überarbeitung innerhalb der Gruppen). Abgeschlossen wurde das Lernszenario durch eine Präsentation vor den unteren Klassenstufen (Klasse 1 und 2) sowie eine gemeinsame Reflexion. Entwickelt wurde das Lernszenario vor dem Hintergrund einer zuvor durchgeführten Profilanalyse (Grießhaber 2016, 2019). Ziel der Lehrpersonen war es, durch Aktionsforschung den Deutschunterricht besser an die Bedarfe der Lernenden anzugleichen und den Schriftspracherwerb auf DaZ handlungsorientiert zu fördern.

Das Forschungsdesign orientierte sich an der Spirale der Aktionsforschung (Lechner/Zanin 2021: 223; Zanin 2019) und bestand entsprechend aus einem Zusammenspiel von Forschungsfrage, Tools, Beobachtung, Aufzeichnung, Analyse, Diskussion und Reflexion sowie einem Neustart (09/2022–07/2023). Die Datenerhebung erfolgte qualitativ sowie quantitativ. Während der Durchführung des Lernszenarios hospitierte eine Forscherin in nicht teilnehmender offener Beobachtungsform. Zudem wurde in einem Beobachtungsprotokoll nach Rost (2003) notiert, wann und zu welchem Zweck die SuS während der Gruppenarbeit auf ihre Erstsprachen zurückgriffen. Audioaufnahmen unterstützten die Beobachtungen vor Ort. Diese wurden anschließend auf den Einsatz von Mehrsprachigkeit hin untersucht und die entsprechenden Passagen wurden transkribiert und induktiv analysiert, um zu erheben, ob und in welchen Kontexten die SuS auf nicht-deutsche Erstsprachen zurückgriffen. Da in offenen und handlungsorientierten Lernsettings der sprachliche Input der

Lehrperson einen Einfluss auf den Spracherwerb der Lernenden hat, wurde mit dem Language Input Observation Scheme II (Asgari/Zanin 2021) auf einer fünfstufigen Likert-Skala die sprachliche Inputqualität ben. Im Anschluss an das Projekt wurde mit einem standardisierten Fragebogen (Erasmus+ Projekt E-LearnScene) die Meinung der SuS bezüglich des Lernszenarios erfragt. In einem abschließenden videographierten und transkribierten Gruppeninterview mit den beiden Lehrpersonen wurde ihre Einstellung bezüglich der mehrsprachigen Ressourcen der SuS eruiert. Das Interview wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2022) analysiert. Um dem plurilingualen Setting der untersuchten Grundschule gerecht zu werden, wurden die Interviews sowie die Beobachtungen und Erhebungen während der kindlichen Schreibprozesse in Bezug gesetzt zu den in der Forschung beschriebenen Translanguaging-Strategien (Cenoz, Gorter 2017; García/Otheguy 2021; Li 2018; Montanari/Panagiotopoulou 2019). Da es sich nicht um eine Interventionsstudie, sondern um ein *Third-Mission*-Aktionsforschungsprojekt handelte, werden keine Korrelationen aufgestellt, sondern vorläufige Ergebnisse und Beobachtungen dargelegt.

Das Sample besteht aus den am Third-Mission-Projekt freiwillig teilnehmenden fünf Deutsch- und Englischlehrpersonen einer Südtiroler Grundschule. Das beobachtete und im folgenden analysierte Lernszenario wurde von zwei Deutschlehrpersonen in den Klassenstufen 3-5 durchgeführt. Die Grundschule unterrichtet viele SuS, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und liegt in einem Einzugsgebiet eher bildungsbenachteiligter Familien. In den beobachteten Klassenstufen drei, vier und fünf lag der Anteil der Kinder mit DaZ bei 75%. Die Erstsprachen der Kinder waren Urdu, Arabisch, Kosovarisch, Albanisch und Französisch (vgl. Grafik 1). Einige SuS sprachen zuhause zudem Italienisch und/oder Englisch. Hervor stechen die kleinen Klassengrößen: So wird die dritte Klasse von nur zwei Kindern besucht, die vierte Klasse von neun Kindern und die fünfte Klasse von fünf Kindern. Aus diesem Grund findet der Unterricht meist klassenübergreifend statt.

Kürzel	Textlänge	PS 0	PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	Erreichte PS	DaZ	Erstsprachen	Klasse
YA	23	2	6	3	12	0	4	x	Arabisch	3.
AI	16	9	2	3	2	0	2	x	Französisch/Arabisch	3.
							stabw			
							1,41			
Kürzel	Textlänge	PS 0	PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	Erreichte PS	DaZ	Erstsprache	Klasse
GU	11	1	1	9	0	0	2	x	Albanisch	4.
SA	21	6	1	14	0	0	2	x	Italienisch	4.
HE	18	1	1	8	4	4	4		Ital./D.	4.
HA	12	3	1	5	3	0	3	x	Albanisch	4.
JO	12	0	1	8	3	0	3		Deutsch	4.
RO	17	0	0	3	5	9	4	x	Urdu/Englisch	4.
MI	10	3	1	1	3	2	3		Deutsch	4.
NA	13	1	1	3	6	2	3	x	arabisch	4.
RI	8	0	1	6	1	0	2	x	Albanisch	4.
							stabw			
							0,78			
Kürzel	Textlänge	PS 0	PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	Erreichte PS	DaZ	Erstsprache	Klasse
ER	9	1	0	4	4	0	3	x	Albanisch	5.
ZE	13	0	0	1	10	2	3	x	Urdu	5.
FA	12	0	1	5	6	0	3	x	Urdu	5.
JU	10	0	0	3	7	0	3		Deutsch	5.
VL	35	1	2	8	17	7	4	x	Albanisch	5.

Grafik 1: Profilanalyse Klasse 3–5 vor dem Lernszenario

Während der Entwicklungsphase des Aktionsforschungsprojektes wurde der initiale Sprachstand der SuS durch eine Profilanalyse nach Griebhaber erhoben, um das Lernszenario anschließend passgenau auf diese auszurichten. Theorien zur Profilanalyse gehen davon aus, dass die Verbstellung auf den sprachlichen Entwicklungsstand im Deutschen als Zweitsprache schließen lässt.

Die Profilanalyse nach Griebhaber (2014, 2021) hat sich als wertvolles Instrument zur Erhebung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache erwiesen, wenn auch neuere Befunde auf Differenzierungsdefizite hinweisen (Festmann 2021: 38). Schlatter et al. (2016: 196) erweitern das Auswertungsraster um einen Fokus auf die Verwendung von Hilfsverben, unregelmäßigen Verben, Genus und Kasus, Präpositionen, Wortschatz, Textkompetenz und Aussprache. Die daraus entstehende Komplexität hätte allerdings den zeitlichen und organisatorisch möglichen Rahmen des wissenschaftlich begleiteten Aktionsforschungsprojektes gesprengt. Die Profilanalyse im engeren Verständnis (Griebhaber 2006) fokussiert auf die Wortstellungsmuster, insbesondere mit der Kategorie der Stellung phrasenstruktureller Elemente, welche laut der Zweitspracherwerbsforschung von den Lerner\*innen sukzessive durchlaufen werden (Griebhaber 2019).

Verbstellungsmustern lassen daher, im Unterschied zu individuell variierenden Mustern, wie beispielsweise der Stellung von Präpositionalphrasen, Rückschlüsse auf die jeweiligen Erwerbsschritte zu (Grießhaber 2019). Grießhaber (2014) unterteilt in sieben Stufen, welche die syntaktische Elaboriertheit von Lernenden in der L2-Produktion des Deutschen bestimmen:

- Stufe 0: fragmentarische Sätze
- Stufe 1: Hauptsätze mit kanonischer Wortstellung
- Stufe 2: Sätze mit infinitem Verb in Endstellung (Modalkonstruktionen etc.)
- Stufe 3: Subjekt-Verb-Inversion
- Stufe 4: Nebensätze mit dem finiten Verb in Endstellung
- Stufe 5: eingebettete Nebensätze
- Stufe 6: komplexe Substantivphrasen.

Für die vorliegende Erhebung wurden schriftliche Texte der Klassenstufen 2 bis 5 untersucht. Die Schreibaufgabe entsprach curricularen Vorgaben und bezog sich auf Erzählungen zu Erlebnissen während des Wochenendes bzw. der Ferien. Die thematische Vorgabe förderte zwar die Profilstufe 3 (Inversion) durch Zeit- und Ortsangaben, forderte diese aber nicht explizit. Nebensatzstrukturen ergaben sich durch Relativsätze in den Urlaubsbeschreibungen und in Erklärungen, warum etwas gut gefallen hat. Die Textlänge wurde nicht vorgegeben und die Texte unterschieden sich sowohl in Hinblick auf die Länge (zwischen 8 und 35 Teilsätzen) als auch hinsichtlich Komplexität und sprachlicher Korrektheit in den jeweiligen Klassenstufen deutlich voneinander. In der ersten und zweiten Klasse wurden längere mündliche Erläuterungen zu einem Kinderbuch durch die LP notiert und anschließend analysiert. Die Analyse erfolgte nach einer theoretischen Einführung zunächst durch die LP und Forscherinnen unabhängig voneinander. In einem zweiten Schritt wurden die Profilanalysen miteinander verglichen und Edge Cases diskutiert.

Die Profilanalyse zeigte einen sehr heterogenen Sprachstand in den jeweiligen Klassen, der zwischen Profilstufe 2 und 4 in der dritten Klasse,

zwischen Profilstufe 2 und 4 in der vierten Klasse und zwischen Profilstufe 3 und 4 in der fünften Klasse variierte (siehe Grafik 1). Anzumerken ist in diesem Kontext, dass teilweise SuS mit Deutsch als Erstsprache eine niedrigere Profilstufe aufwiesen als jene mit DaZ. Abgesehen davon, dass empirische Studien zeigen, dass sich frühe Mehrsprachigkeit nicht negativ auf die Entwicklung der Schriftsprache auswirken muss (vgl. u.a. Becker 2012), könnte dies daran liegen, dass im Einzugsgebiet der Grundschule der Südtiroler Dialekt im familiären Umfeld der SuS eine wichtige Rolle einnimmt. In der Vorstellungsrunde mit der Forscherin gaben alle SuS mit Deutsch als Erstsprache an, „Dialekt“, das heißt Südtirolerisch, als Erstsprache zu sprechen. Der Südtiroler Dialekt beinhaltet keine vom Standarddeutschen abweichende Strukturen, die für eine Profilanalyse relevant wären. Einflüsse zeigen sich jedoch in Verbformen und Pronomen. Diese Einflüsse schlagen sich im Schriftsprachlichen nieder, wie im folgenden Satz aus dem Text der Gruppe D deutlich wird: „Mir wilen ein Schocokuchen Backen“. Eine Erläuterung der Diglossie-Situation in Südtirol und deren Einfluss auf die Sprachkompetenz würde den Rahmen des Artikels sprengen, ein Überblick über das Thema findet sich in Leonardi (2015) und Glück et al. (2019).

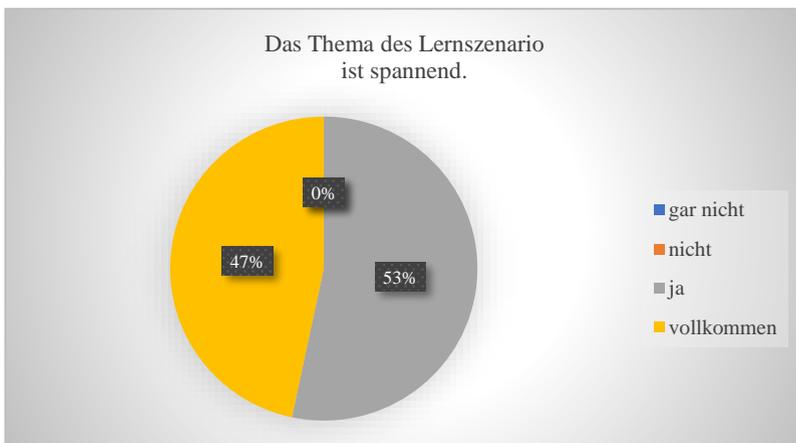
Die unterschiedlichen Profilstufen der SuS in den jeweiligen Klassen und die entsprechend notwendige Binnendifferenzierung stellen eine Herausforderung für den Deutschunterricht dar. Im folgenden Kapitel wird zunächst das gemeinsam mit dem Aktionsforscherinnenteam auf Grundlage der Profilanalyse konzipierte Lernszenario „Kaufmannsladen“ erörtert. Es folgt eine deskriptive Analyse der (multilingualen) Interaktionen der SuS während der Erarbeitungsphase. Abschließend wird auf ein Leitfadeninterview mit den beiden Lehrpersonen und auf eine mögliche Förderung von Translanguaging während Lernszenarien eingegangen.

## Exemplarische qualitative Untersuchung, Lernszenario „Kaufmannsladen“

Nach der Sprachstandserhebung mithilfe der Profilanalyse (Grießhaber 2006, 2019) fand im Dezember 2021 eine Einführung in das Konzept der Lernszenarien statt. Dabei wurden die Lernziele, die Rolle der Lehrkraft sowie die Struktur von Lernszenarien thematisiert (Hölscher et al. 2009). Anschließend wurde von den aktionsforschenden Lehrpersonen und den Forscherinnen gemeinsam das Lernszenario „Einkaufsladen“ ausgearbeitet. Die ausführliche Planung des Lernszenarios wurde von den Lehrpersonen übernommen, die gemeinsam das Template des Erasmus+ Forschungsprojekts *E-LearnScene* ausfüllten. Das Template sieht eine Ausarbeitung der Lernziele, der Kompetenzen und des Ablaufs vor und bietet neben Tipps für Lehrkräfte auch Differenzierungsmöglichkeiten und Materialien. Das Lernszenario „Kaufmannsladen“ wurde auf der Webseite des Erasmus+ Projektes publiziert (<https://lernszenarien.eu/lernszenariens/lernszenario-21>). Bevor die Lehrpersonen das Lernszenario in den Klassenstufen 3–5 im Mai 2022 durchführten, erfolgten zur Besprechung der Unterrichtsplanung zunächst mehrere Online-Meetings via Teams und vor Ort an der Grundschule.

Um den verschiedenen Profilstufen und dem Entwicklungsstand der SuS gerecht zu werden, entwarfen die Lehrkräfte ein klassenübergreifendes Lernszenario, das sich auf den Vorgang des Einkaufens konzentrierte. Für die Erarbeitung des lernszenarioüblichen Endproduktes spielen die SuS der Klassenstufen 3 bis 5 im ersten Schritt Rollenspiele im Einkaufsladen durch und konzipieren auf dieser Grundlage im zweiten Schritt kreative Theaterstücke zum Thema Einkaufen. Sowohl Schritt 1 als auch Schritt 2 werden im selbst gebauten Kaufmannsladen umgesetzt. Abschließend präsentieren die Gruppen ihr Theaterstück den Klassenstufen 1 und 2. Aufgrund der geringen Anzahl an SuS in den jeweiligen Klassen wurde der Einkaufsladen klassen- und fächerübergreifend gestaltet und von allen SuS (Kl. 1–5) in verschiedenen Settings genutzt.

Der Einstieg in das Lernszenario fand zunächst mit Blick auf das Elternhaus statt. Die SuS brachten verschiedene Rezepte typischer Landesgerichte ihrer Familien in die Klasse mit und schrieben anschließend entsprechende Einkaufslisten. Auf diese Weise wurde eine Brücke zur Lebensrealität der Kinder geschlagen. Die Einbettung sprachlicher Prozesse in bedeutungsvolle Aktivitäten mit Problemlösungscharakter unterstützt dabei den Spracherwerb. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass eine aktive Wissenskonstruktion die Lernenden anregt, ihr Weltwissen zu aktivieren und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen (Kersten 2020: 99). Im abschließenden Fragebogen beantworteten die SuS die Aussage „das Thema des Lernszenarios war spannend“ durchgängig positiv (47%: „vollkommen“, 53%: „ja“, vgl. Grafik 3). Der Unterricht mit dem Lernszenario „Kaufmannsladen“ gefiel 66% der SuS sehr gut und 27% gut, 7% der SuS gefiel der Unterricht mit dem Lernszenario nicht (vgl. Grafik 3).





Grafik 2 und 3: Erhebung zum Lernszenario „Kaufmannsladen“, Fragebogen aus dem Projekt E-LearnScene

Klassenübergreifend bastelten die SuS die Gegenstände für den Kaufmannsladen und zeichneten sie durch Beschilderung sowie Preisangaben aus. Die SuS konnten zudem Verpackungen aus verschiedenen Ländern mitbringen und diese in den Einkaufsladen integrieren. Dadurch wurde der Einkaufsladen inhärent mehrsprachig. Im Flur des Grundschulgebäudes entstand schließlich ein realitätsnahes kleines Geschäft mit verschiedenen Bereichen, Preislisten für Obst und Gemüse sowie einer Kasse.



Grafik 4 und 5: Fotos aus dem „Kaufmannsladen“ der Grundschule  
© Marjan Asgari

In diesem Kaufmannsladen spielten die 17 SuS der Klassenstufen 3–5 anschließend in Rollenspielen Einkaufsszenarien durch. Dazu teilten sie sich selbstständig in vier Gruppen mit je vier bis fünf SuS ein. Die von

den Lehrpersonen vorgegebenen Rollen bestanden aus: „Eltern“, „Kinder“, „Kassiererin“, „Ladenhelfer“. Als Rahmenhandlung wurde den SuS die folgende Struktur vorgegeben<sup>1</sup>:

Aktivität: Erarbeitung der Endprodukte / Rollenspiele in der Rollenspielecke „Kaufmannsladen“
<p><u>Aufgabe für die Lernenden:</u></p> <p>Erarbeitung: In der Gruppe macht ihr nun die Rollen aus. Ihr besprecht gemeinsam die Aussagen, die Dialogmöglichkeiten, die Reihenfolge und den Ablauf eures Dialogs. Ihr spielt dann das Rollenspiel mithilfe der Einkaufsliste durch. Ihr könnt danach die Einkaufslisten und/oder eure Rollen variieren und die Rollenspielecke mehrmals nutzen. Es gibt 4–5 Rollen:</p> <p>1–2 x Eltern, 1–2 x Kinder, 1 x Kassierer, (evtl. 1 x Ladenhelfer)</p> <p>Grober Ablauf:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zwei SuS schreiben als Eltern eine Einkaufsliste (2 x Elternrolle)</li> <li>2. Sie rufen ein bis zwei Kinder (1–2 x Kinderrolle) und bitten sie, einkaufen zu gehen. Sie geben die Einkaufsliste (ohne die Lebensmittel vorzulesen oder zu nennen), sagen, was sie kochen/backen möchten und geben den Kindern Spielgeld</li> <li>3. Die Kinder gehen in den Einkaufsladen, kaufen die Gegenstände auf der Liste und bezahlen an der Kasse (1 x Kassierer).</li> <li>4. Die Kinder bringen ihren Einkauf nachhause und die Eltern kontrollieren: Ist alles da, können sie mit den Lebensmitteln ihr Rezept kochen/backen? Bleibt ein Restbetrag? Hat das Geld ausgereicht?</li> </ol>

Grafik 6: Anweisungen an die SuS für die Durchführung der Rollenspiele

Ogleich in der Unterrichtsstunde zuvor anhand von Einkaufszenarien Chunks und Redemittel erarbeitet worden waren, verwendeten die SuS diese im ersten Schritt der Rollenspielphase nicht aktiv und interagierten miteinander in der Rollenspielecke durch geringen Einsatz von Sprache. Erst durch den zweiten Schritt, der sukzessiven Ausarbeitung der Rollenspiele in Form kleiner Theaterstücke, wurden die für die Sprechhandlungen notwendigen Chunks und Redemittel internalisiert. Die kommunikative Funktion von Schrift, wie sie sich beispielweise in Einkaufslisten zeigt, wurde zwar durch das Schreiben der Theaterstücke ausgeklammert, allerdings wurden durch das Verschriftlichen der Theaterstücke metasprachliche Aspekte thematisiert und die Chunks wichtiger Alltagskommunikation vertieft.

Da sich die SuS frei im Kaufmannsladen bewegten, setzten sie sich entsprechend der Szenariendidaktik (vgl. Hölscher 2009; Hölscher et al. 2009: 44; Roche et al. 2012) aktiv mit dem Kernthema auseinander. Sie konnten zudem ihre Ideen für das Theaterstück im bereits aufgebauten Einkaufsladen im Flur der Grundschule ausprobieren und sich flexibel zwischen Klassenraum und Flur bewegen. Durch das handlungsorientierte

Lernen werden Informationen in bereits bestehende Wissensnetze eingeordnet (Holstein, Wildenauer-Józsa 2010, 83), was zu einer kognitiven Entlastung während des Schreibprozesses führen kann. Nach der anfänglichen starken Schematisierung der Theaterstücke mit Fokus auf Alltagskommunikation integrierten die SuS nach und nach kreative Aspekte. Die LP ließen den SuS dabei viele Freiräume für die Entwicklung eigener Ideen und unterstützten sie als Mentoren, ohne inhaltliche Vorgaben zu geben.

In den abschließend präsentierten Theaterstücke finden sich daher im Gegensatz zur Alltagskommunikation zudem literale Elemente. Die Theaterstücke sind geprägt von Spannungsaufbau (beispielsweise indem beim Bezahlvorgang die Kreditkarte abgelehnt wird oder ein Räuber den Laden überfällt). Die Kinder kreierte in ihren Theaterstücken zudem unerwartete Wendepunkte, beispielsweise indem die Einkaufsliste mit den Zutaten für das gewünschte Zaziki zu Hause vergessen wird und noch während der Autofahrt zum Supermarkt, durch eine WhatsApp Nachricht, neu beschafft werden muss. Dabei findet zugleich die digitale Tekstkommunikation Eingang in die Szene.

Person	Text	Profilstufe
Vater:	Ok ich gebe dir die Liste,	1
	verlier sie nicht.	3
	Alle einsteigen,	3
	los geht's.	0
Max:	Papa ich habe die Lister verloren...	2
Alex:	Ma dai Papa {aber es reicht, Papa},	1
	immer dieser Max muss alles verlieren!	2
Vater:	Ich rufe jetzt die Mutter	1
	und sage zu ihr,	1
	sie soll die Liste schicken,	2
	weil du sie verloren hast.	4

Text 1: Gruppe A, Theaterstück, schriftliches Endprodukt vor korrekktivem Feedback

Insgesamt zeigten die vier beobachteten Gruppen divergierende Ergebnisse sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch der sprachlichen Komplexität ihrer verschriftlichten Theaterstücke. Die Durchführung des Lernszenarios hatte unterschiedliche Einflüsse auf die syntaktische Komplexität der Lernenden-Texte. Auf den ersten Textentwurf hin erhielten die SuS indirektes, nicht fokussiertes korrekatives Feedback, worauf ein Überarbeitungsprozess mithilfe einsprachiger Wörterbücher folgte. Die Profilanalyse der Gruppentexte erfolgte daher für eine bessere Vergleichbarkeit, so wie auch bei der Profilanalyse der Ausgangstexte, vor dem ersten korrektiven Feedback. Die folgende Grafik zeigt die PS der schriftlichen Lernszenario-Endprodukte der einzelnen Gruppen vor dem Korrekturprozess.

Gruppe		Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Anzahl Segmente	Erreichte Profilstufe
A	Segmente:	16	14	10	18	3	61	4
	Prozentuale Verteilung:	26%	23%	16%	30%	5%	100%	
B	Segmente:	22	11	4	8	1	46	3
	Prozentuale Verteilung:	48%	24%	9%	17%	2%	100%	
C	Segmente:	8	17	0	17	2	46	3
	Prozentuale Verteilung:	18%	39%	0%	39%	5%	100%	
D	Segmente:	14	8	3	15	2	42	3
	Prozentuale Verteilung:	33%	19%	7%	36%	5%	100%	

Grafik 7: Profilstufe der Endprodukte (Texte) des Lernszenarios

Das Stück der Gruppe A, das anschließend von den Mitschülerinnen und Mitschülern das positivste Feedback erhielt und für verschiedene unterhaltsame Passagen gelobt wurde, wies die höchste syntaktische Komplexität auf und lag als einziger Text auf Profilstufe 4. Dieser Text hatte zugleich die höchste Gleichmäßigkeit in der Verwendung der verschiedenen Profilstufen, während die anderen Texte jeweils zu 48% Segmente auf Profilstufe 0 (Gruppe B), zu 33% Segmente auf Profilstufe 0 (Gruppe D) bzw. zu 39% Segmente auf Profilstufe 1 (Gruppe C) beinhalteten. Ein möglicher Zusammenhang könnte darin bestehen, dass durch das Diktieren der Sätze an VL (L1 Urdu, Englisch) bei den anderen Gruppenmitgliedern kognitive Ressourcen für eine entsprechende syntaktische Komplexität frei wurden. Denn während der nicht teilnehmenden offenen

Beobachtung durch die Forscherin wurden in der Gruppe A auch von FA (L1 Urdu) einige mündlich geäußerte Sätze auf Profilstufe 4 beobachtet, die von VL verschriftlicht wurden. Im eigenen Text vor dem Lernszenario hatte FA hingegen keinen Teilsatz auf PS 4 verschriftlicht. Die hohe Profilstufe des von den SuS gemeinsam verfassten Theaterstücks spiegelt sich auch auf inhaltlicher Ebene wider, da es mit zwei Wendepunkten zugleich Spannungsbögen und Elemente der Komik beinhaltet.

In der Gruppe D hingegen wies das schriftliche Produkt des Lernszenarios eine niedrigere Profilstufe auf als vorherige Texte mancher Gruppenmitglieder. Das schriftliche Endprodukt von Gruppe B beinhaltet zu 48% Segmente auf der Profilstufe 0. Der Text ist stark geprägt von Ein-Wort-Äußerungen und Chunks. Diese sind zwar typisch für Alltagskommunikation, bieten aber geringe kreative Ausgestaltungen. Das Theaterstück basiert v.a. auf spracharmen Handlungen. Dass dabei dennoch Komik und Spannung zustande kommen, indem plötzlich ein Dieb auftritt und die Kasse ausräumt, verweist auf einen großen Vorteil von Lernszenarien für die Binnendifferenzierung.

## Translanguaging während Lernszenarien

Während des Schreibprozesses hatten die SuS je nach Gruppenzusammensetzung die Möglichkeit, Fragen zum Inhalt oder zu sprachlichen Strukturen in ihrer Erstsprache zu formulieren. Dies war in Gruppe A für die Schüler ZE und FA mit der Erstsprache Urdu der Fall. Sie benutzten während des Planungsprozesses in einigen Momenten ihre Erstsprachen, um sich einander inhaltliche Aspekte, die sie in das Theaterstück integrieren wollten, besser verständlich zu machen. ZE und FA griffen auf ihre Erstsprache zurück, um die Idee auszuhandeln, der Vater könnte die zuhause gebliebene Mutter anrufen und diese könnte die verloren gegangene Einkaufsliste mit einem online Messenger schicken. Die Sätze wurden anschließend gemeinsam in der Gruppe ins Deutsche übertragen und verschriftlicht. Auf diese Weise konnte ein komplexer Dialog verfasst werden.

VL verwendete in derselben Gruppe während des Schreibprozesses ihre Zweitsprache Englisch, als es darum ging, den Dialog zwischen Vater (Rolle von MI) und Verkäuferin (Rolle von VL) zu konzipieren.

SuS	Äußerungen
MI:	Kann ich mit American Express oder Platinum Card bezahlen?
FA:	Oder mit Euro oder mit Dollar, oder mit Pound.
MI:	American Express
FA:	oder mit Rupin
VL:	Oh dann kann ich seine Karte <b>declinen</b> , dann muss er mit ähm echtes Geld ähm bezahlen.
MI:	Hä, ahh
FA:	Oder, die Karte hat kein Geld mehr
VL:	Ja, das hab ich gesagt.

Transkript 1: Gruppe A, Audioaufnahme, Planungsprozess des Theaterstückes

Da VL mit der Übertragung von FA („Ihr habt kein Geld in Ihre Karte“) noch unzufrieden war, bat sie schließlich während der Gruppenarbeitsphase die Lehrperson um Unterstützung. Die SuS wandten sich mit ihrer Bitte nach einer Übertragung vom Englischen ins Deutsche an die Lehrerin auf Deutsch und äußerten ihren Ausgangssatz auf Englisch. Gemeinsam wurde nach einigen Überlegungen eine passende Übertragung ins Deutsche gefunden. Eingereicht wurde der folgende Text:

Person	Text	Profilstufe
Vater:	Kann ich mit American express platium card bezahlen?	3
Kassiererin:	Jawohl.	0
Vater:	Ok, hir!	0
Kassiererin:	Deine Karte wird abgelehnt, tut mir leid.	2
Vater:	Wiso?	0
Kassiererin:	Weil Sie diesen Monat euer Limit überschritten haben.	4
Vater:	Ich habe zwanzig mit, hier bitteschön haben Sie meine 20 €.	2 3

Text 2: Gruppe A, Theaterstück, schriftliches Endprodukt  
vor korrektivem Feedback

Diese beiden recht komplexen Handlungsstränge (Rezept nach Verlust erneut via Handy zusenden & Ablehnung der Kreditkarte) gaben die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler nach der Präsentation der Theaterstücke als Grund für einen hohen Unterhaltungswert an.

Das Zurückgreifen auf eine andere Erstsprache als Deutsch war nur in einer weiteren Gruppe möglich (Gruppe C), in der RI und ER Albanisch als Erstsprache sprechen. Auch diese Gruppe setzte, so wie die Gruppe A, ihre Herkunftssprache Albanisch während der Besprechung des Bezahlvorgangs ein. Vor allem wurden Rückgriffe auf die Erstsprache Albanisch während der letzten Probe des Theaterstücks beobachtet: ER wandte sich mehrmals auf Albanisch an RI, um auf Fehler im Ablauf des Theaterstücks oder auf fehlende Gegenstände im Kaufmannsladen hinzuweisen. Eine geringe Verwendung der albanischen Erstsprache könnte auf die Gruppenkonstellation zurückzuführen sein. Zum einen übernahm JO (Erstsprache Deutsch) die Moderatorenrolle während des Schreibprozesses, die Aushandlungen fanden daher auch von RI und ER auf Deutsch statt. Zum anderen befanden sich in der Gruppe ein weiteres Kind mit Deutsch (SA) und ein Kind mit Arabisch und Französisch (AI) als Erstsprache, weshalb RI und ER schließlich auf die Verwendung des Albanischen verzichteten. Weiterhin könnte der geringe Rückgriff auf weitere Sprachen als das Deutsche auch daran gelegen haben, dass den SuS trotz der positiven Grundhaltung der Lehrenden nicht verdeutlicht wurde, dass es sich bei ihren Erstsprachen um Ressourcen handelt, die sie während des Schreibprozesses kognitiv entlastend einsetzen können und dürfen. Den SuS wurde zwar mitgeteilt, dass sie während des Planungsprozesses ihre Erstsprachen verwenden können, allerdings wurden weder im Lernszenario noch in den Unterrichtsmaterialien konkrete Anregungen und/oder Aufgaben zum Einbezug des sprachlichen Gesamtrepertoires gegeben. Diese Situation ist nicht zuletzt auch der aktuellen Lage geschuldet, so weist Noack (2021: 116) darauf hin, dass die derzeit auf dem Markt vorhandenen Sprachbücher adäquate Vermittlungskonzepte für Zweitsprachlernende weitgehend vermissen lassen.

## Äußerungen der LP zum Thema Mehrsprachigkeit im Leitfaden-Interview

Über den generellen Einbezug verschiedener Erstsprachen während des Deutschunterrichts äußerten sich die beiden Aktionsforschenden in einem abschließenden Leitfaden-Gruppeninterview (07/2022) positiv. Sie versuchten, in der Unterrichtspraxis Raum für Mehrsprachigkeit zu schaffen: „Weil wir haben da so manchmal das Wort der Woche gehabt und das durfte dann in den verschiedenen Sprachen übersetzt werden [...] Es ging auch mehr darum, dass sie [die Kinder] sich einmal ausgetauscht haben und die Muttersprache auch im Unterricht Platz hatte.“ (0:19:1.370 > 0:19:51.650, LP1.) Wie während der Hospitation beobachtet werden konnte, nahmen die Lehrerinnen in der Gruppenarbeitsphase die Rolle von Beraterinnen sowohl für sprachliche als auch für inhaltliche Fragestellungen ein. Eine Lehrerin äußert sich dazu folgendermaßen: „Sie haben so an für sich lustige Situationen versucht und halt Ideen gehabt und auch dort musste man ihnen die Stütze geben [...]. Da braucht es sicher Unterstützung. Ja, einfach nur Hinbegleiten, Leiten.“ (0:28:46.860 > 0:29:25.940, LP2) Die beiden Lehrpersonen agierten während der Durchführung des Lernszenarios als Moderatorinnen, Tutorinnen und schließlich als Lektorinnen.

Wie diese Rolle den plurilingualen Settings gerecht werden kann, ist noch herauszuarbeiten. Aufgrund der Beobachtungen während des Aktionsforschungsprojekts wäre auf eine verstärkte Förderung der eigenverantwortlich initiierten kindlichen Interaktionen durch fließende Sprachverwendungspraktiken während offener Unterrichtsformen hinzuweisen. Es zeigt sich zudem in der geringen Nutzung des mehrsprachigen Repertoires, dass die SuS daran gewöhnt sind, im Deutschunterricht möglichst einsprachig zu interagieren. Die Lehrpersonen hoben im Interview zwar Umsatzmöglichkeiten für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik hervor (z.B. Wort der Woche in verschiedenen Sprachen, Kummerkasten in Herkunftssprachen etc.), betonten allerdings zugleich die Herausforderungen, die sich ergeben, wenn die LP die jeweiligen Herkunftssprachen nicht beherrscht:

Ich weiß jetzt dann auch nicht, ich wäre da ein bisschen auch überfordert, weil mir vorkommt, ich müsste trotzdem auch etwas können. Wenn es jetzt Englisch wäre oder Italienisch, wäre es einfacher. Wenn ich jetzt mit einer Sprache zu tun habe, die mir selbst fremd ist und ich selbst nicht aussprechen kann und dann weiß ich nicht, inwieweit man da... da bin ich ein bisschen skeptisch. Also ich bin offen, aber es ist trotzdem nicht so einfach, wie es klingen würde. (0:18:10.550 > 0:18:38.630, LP2)

Festman und Unterluggauer (2021: 18) heben hervor, dass es Zeit brauche, um sich mit den Grundzügen der jeweiligen Sprachen vertraut zu machen und weisen auf das Projekt der Sprachensteckbriefe hin (<https://www.schule-mehr-sprachig.at/sprachensteckbriefe>). Indem die Lehrpersonen in Lernszenarien in der Rolle von Mentor\*innen und Berater\*innen Sprachenvielfalt während Ausarbeitungs- und Gestaltungsprozessen fördern können, ermöglicht die Szenariendidaktik eine Umsetzung des „vielsprachigen Deutschunterrichts“ (Oomen-Welke 2010).

## Mehr- und Quersprachigkeit in Lernszenarien

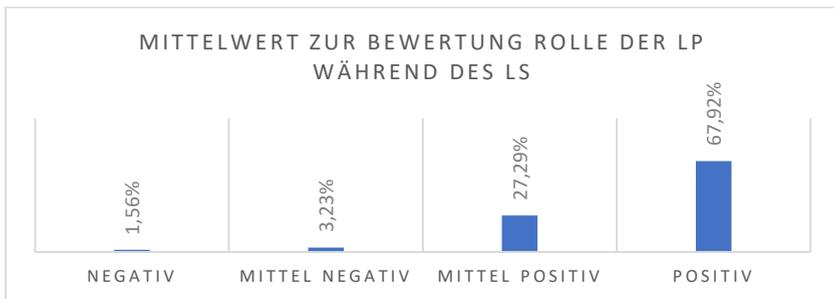
Wir verknüpfen im Folgenden die oben beschriebenen Daten mit dem Translanguaging-Ansatz, um auf diese Weise nachzuverfolgen, inwiefern mehrsprachigkeitsrelevante Momente im Lernszenario vorkommen und wie mit diesen durch die SuS sowie durch die involvierten Lehrpersonen umgegangen wird.

Die SuS nutzen für die komplexe kommunikative Handlung des Schreibens (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011) ihr sprachenübergreifendes Gesamtrepertoire als Ressource (Canagarajah 2006) und erhöhen so die sprachliche Komplexität ihrer Texte. Die mehrsprachigen SuS greifen zusätzlich zum Deutschen auf weitere Sprachen zurück und machen flexiblen Gebrauch von Urdu und Englisch als stützendes Scaffolding, um auf ihr gesamtes sprachliches Wissen und Weltwissen als zentrale Werkzeuge für die Textproduktion zurückzugreifen (Rosiers 2017). Die Schülerin VL scheint die Transfermöglichkeit innerhalb ihres mehrsprachigen Repertoires im Sinne einer Kompensationsstrategie zu aktivieren. Dies ermöglicht es ihr, zunächst situationsangemessen und sprachökonomisch

die Pointe – die Kreditkarte wird abgelehnt – in einem englischen Wort zu optimieren, statt durch eine komplexere deutsche Umschreibung die Situation zu unterbrechen. Durch das *Code Mixing* knüpft die Schülerin möglicherweise an familiäre fluide Sprachpraktiken an und es deutet eventuell auf ein mehrsprachiges Selbstkonzept hin (Busch 2013: 59). Zugleich dient der Rückgriff auf das Gesamtrepertoire als eine „temporary bridge[] between languages which allow[s] pupils to build links between official instruction languages and between home and school languages“ (Duarte 2020: 243). Für die schriftsprachliche Fixierung des Dialogs wendet sich die Schülerin im Anschluss an die Lehrperson als Sprachexpertin für Deutsch (Lasagabaster, García 2014), die zusammen mit der Gruppe A an der interaktiven Bedeutungsaushandlung arbeitet. So lässt sich die Rolle der Lehrpersonen in diesem Setting sowohl als Co-Lernende als auch als *Baumeisterin* beschreiben, da sie sich der Ideen der Schülerin offen gegenüber zeigt und mit ihr gemeinsam die sprachliche Affordanz aufgreift. Dies entspricht zwei der insgesamt vier Rollen – Detektiv\*in, Co-Lernende, Baumeister\*in und Transformierer\*in –, die Lehrpersonen laut Ofelia García (2017: 22) in mehrsprachigkeitssensiblen und Vielsprachigkeit förderlichen Unterricht einnehmen sollten.

Während des Lernszenario zeigten sich verschiedene Translanguaging-Momente, die sich ungeplant durch die Öffnung des Raums für andere Sprachen als die Mehrheitssprache Deutsch im Erarbeitungsprozess ergaben: Mehrsprachige SuS greifen auf ihr Gesamtrepertoire in der Bedeutungsaushandlung im Gruppendiskurs zurück. Solch kollaboratives Arbeiten kann durch eine vorausschauende Zusammensetzung der Gruppen, durch die explizite Vermittlung von Strategien sowie systematische Aufgabenstellungen mit mehrsprachigem Bezug noch verstärkt werden. Auch Hilfsmittel wie mehrsprachige Wörterbücher, kontinuierlich eingesetzte mehrsprachige Wortschatzarbeit, Sprachvergleiche und passgenaue Analysen altersgerechter kommunikativer Anforderungen aus der kindlichen/jugendlichen Lebenswelt, können das Potenzial von Lernszenarien als *Translanguaging Spaces* (Li 2018), also (schulische) Räume, die durch und für mehrsprachige Praktiken gekennzeichnet sind, erhöhen.

Sowohl die Fragebögen an die SuS sowie die Unterrichtsbeobachtung durch die Forscherin und die Interviews mit den Aktionsforscherinnen verdeutlichen die positiven Aspekte der Szenariendidaktik für den Erwerb des Deutschen (als Zweitsprache). Die zu 95% positive Rückmeldung der SuS in Bezug auf die aktionsforschenden Lehrpersonen zeigt zudem, wie gewinnbringend die Reflektion der eigenen Unterrichtspraxis in Form von Aktionsforschung für den Umgang mit zunächst als Herausforderung angesehenen plurilingualen Settings sein kann.



Grafik 8: SuS-Fragebogen, Mittelwert aus 4 Fragen zur Rolle der Lehrpersonen während des Lernszenarios

So hielt auch die Schulleiterin fest, durch das Aktionsforschungsprojekt habe sich die Zusammenarbeit im Kollegium intensiviert, weil das Lernszenario nicht nur klassen-, sondern auch fächerübergreifend umgesetzt wurde. Im folgenden Schuljahr (2021/2022) wurde das wissenschaftlich begleitete Aktionsforschungsprojekt um den Aspekt der kollegialen Hospitation ergänzt (Asgari, Zanin 2023, im Druck). Die Erprobung verschiedener Translanguaging-Strategien während des handlungsorientierten (Schrift-)Spracherwerbs in plurilingualen Settings steht noch aus.

## Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spahn, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichts evaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Arnold, Jane (2021): *Affective factors in language learning. Making a difference*. In: Simons, Mathea/Smits, Tom R. H. (Hg.): *Language Education and Emotions: Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. London/New York: Taylor & Francis Group Routledge. S. 3-18.
- Asgari, Marjan/Zanin, Renata (2021): *Teacher training using peer observation and video-based fieldwork: Observing linguistic input quality in German as a foreign language lessons at elementary school*. In: Nägele, Christof/Stalder, Barbara E./Weich, Miriam (Hg.): *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training*. Muttentz & Bern (online), 8. – 9. April, S. 62–66.
- Asgari, Marjan/Zanin, Renata (2022): *Language Input Observation Scheme I. Beobachtung sprachlicher Inputqualität mit dem Beobachtungsbogen LIOS I und verbalen Deskriptoren*. In: *Germanistische Mitteilungen*, 48, S. 141-168.
- Asgari, Marjan/Zanin, Renata (2023, im Druck): *Qualität des sprachlichen Inputs im DaZ-DaF-Unterricht. Ein Fallbeispiel aus Südtirol*. In: Hornung, Antonie/Zanin, Renata (Hg.): *Abenteurer Sprache und Sprachen. Hans Drumbl zum 80. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, Reihe Festschriften.
- Becker, Anna (2023): *Identity, Power, and Prestige in Switzerland's Multilingual Education*. Bielefeld: Transcript.
- Becker, Tabea (2012): *Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. In: Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hg.): *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*. Stuttgart: Fillibach. S. 113-130.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Canagarajah, Suresh (2006): *Towards a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers*. In: *College English* 68: 6. S. 589-604.
- Celic, Christina/Seltzer, Kate (2011): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Unter: [https://www.wortreich-sprachbildung.de/fileadmin/wortreich\\_media/Download/Handreichung\\_Translanguaging.pdf](https://www.wortreich-sprachbildung.de/fileadmin/wortreich_media/Download/Handreichung_Translanguaging.pdf). Letzter Zugriff: 04.12.2023.
- Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2017): *Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education*. In: Cenoz, Jasone/Gorter, Duke/May, Stephen (Hg.): *Language awareness and multilingualism*. Cham: Springer. S. 309-321.

- Dewaele, Jean-Marc/MacIntyre, Peter D. (2019): *The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety*. In: Sato, Masatoshi/Loewen, Shawn (Hg.): *Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies*. London: Routledge. S. 263-286.
- Duarte, Joana (2020): *Translanguaging in the context of mainstream multilingual education*. In: *International Journal of Multilingualism*, 17. S. 232-47.
- Elliott, John (1991): *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Feilke, Helmuth (1993): *Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den ‚gesunden Menschenverstand‘, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens*. In: *Der Deutschunterricht* 6. S. 6-21. Unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6144/>. Letzter Zugriff: 04.12.2023.
- Festman, Julia/Unterluggauer, Denise (2021): *Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht*. In: Festman, Julia (Hg.): *Deutsch lehren und lernen - diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster: Waxmann. S. 15-27.
- Festman, Julia (Hg., 2021): *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster: Waxmann.
- García Ofelia/Leiva, Camila (2014): *Theorizing and enacting translanguaging for social justice*. In: Blackledge Adrian/Creese, Angela (Hg.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. S. 199-216.
- García, Ofelia (2017): *Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*. In: Beacco, Jean-Claude/Krum, Hans-Jürgen/Little, David/Thalgott, Philia on behalf of Council of Europe (Hg.): *Linguistic Integration of Adult Migrants – some lessons from research / L'Integration Linguistique des Migrants Adultes – les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter. S. 11-26.
- García, Ofelia/Otheguy, Ricardo (2021): *Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos*. In: CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals, CUNY-NYSIEB Project (Hg.): *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York: Routledge. S. 3-24.
- Geyer, Susanne (2021): *Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten: Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten Rollenspielecken (Literacy-Center)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Glück, Alexander/Leonardi, Mara M. V./Riehl, Claudia M. (2019): *Südtirol*. In: Beyer, Rahel/Plewnia, Albrecht (Hg.): *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 245–280.
- Griebhaber, Wilhelm (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.
- Griebhaber, Wilhelm (2016): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.
- Griebhaber, Wilhelm (2019): *Profilanalysen*. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 547-567.
- Hölscher, Petra (2009): *Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen*. In: Kimmelman, Nicole (Hg.): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker Verlag. S. 114-119.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009): *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14. S. 43-54.
- Holstein, Silke/Wildenauer-Józsa, Doris (2010): *Wissenskonstruktion und Lernmotivation*. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 81-94.
- Kemmis, Stephan/McTaggart, Robin (1982): *The Action Research Planner*. Deakin University.
- Kersten, Kristin (2020): *Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Zweisprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Faktoren*. In: Böttger, Heiner/Festman, Julia/Müller, Tanja (Hg.): *Language Education and Acquisition Research. Focusing Early Language Learning*. Bad Heilbrunn. S. 81-116.
- Lasagabaster, David/García, Ofelia (2014): *Translanguaging: Towards a dynamic model of Bilingualism at school*. *Cultura y Educación: Culture and Education* 26 (3). S. 557-572.
- Lechner, Christine/Zanin, Renata (2021): *Impulse für den Einstieg in die Aktionsforschung: Das ARC Training und Consultancy-Projekt*. In: Zanin, Renata/Rauch, Franz/Schuster, Angela/Lechner, Christine/Stadler-Altman, Ulrike/Drumbl, Johann (Hg.): *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität*. Wien: Praesens Verlag. S. 222-233.

- Leonardi, Mara M. V. (2015): *A case study of diglossia in South Tyrol: German language comprehension at pre-school age*. In: González Temer, Veronica/Horvatic, Jelena/O'Reilly, David /Wang, Aiqing (Hg.): *Proceedings of the second Postgraduate and Academic Researchers in Linguistics at York (PARLAY 2014) conference*, 1 (2). S. 64-74. Unter: <https://www.york.ac.uk/language/ypl/parlay/02/YPL-PARLAY 2014-04-Leonardi.pdf>. Letzter Zugriff: 04.12.2023.
- Li, Wei (2018): *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. In: *Applied Linguistics* 39 (1). S. 9-30.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Montanari, Elke G., Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Narr Francke Attempto Verlag.
- Noack, Christina (2021): *Schriftsprachliche Ressourcen, Kompetenzen und Strategien mehrsprachiger Kinder*. In: Hack-Cengizalp, Esra/Corvacho del Toro, Irene (Hg.): *Literalität und Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Wbv. S. 111-124.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung*. Münster: Lit. Verlag.
- Schlatter, Katja/Tucholski, Yvonne/Curschellas, Fabiola (2016): *DaZ unterrichten. Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Bern: Schulverlag Plus.
- Smits, Tom F.H./Suñer, Ferran/Hageman, Gorik (2023): *Das MACS-Modell für Lernszenarien im schulischen DaF- und akademischen Didaktikunterricht*. In: Reitbrecht, Sandra/Schweiger, Hannes/Sorger, Brigitte (Hg.): *mit.sprache.teil. haben – Publikation zur XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2022)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 91-96.
- Zanin, Renata (2019): *La ricerca azione nella formazione degli insegnanti*. In: *Babylonia* 2. S. 54-57.