

Janna Gutenberg & Laura-Joanna Schröter

Potenziale der Unterrichtsmethode *simulation globale* zur Förderung (mehr)sprachlicher und digitalitätsbezogener Kompetenzen in allen Fächern

Abstract

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse eines Workshops, in dem Lehrkräfte Anwendungsszenarien der aus dem Fremdsprachenunterricht stammenden Methode *simulation globale* (SG) in allen Fächern entwickeln. Zielsetzung war es, die Potenziale der SG für die Förderung der eng miteinander verknüpften (mehr-)sprachlichen und digitalitätsbezogenen Kompetenzen sichtbar zu machen und sie für einen zukunftsorientierten Fachunterricht als Reaktion auf Bedarfe in der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorzuschlagen.

The article presents results of a workshop in which teachers develop scenarios for the application of the foreign language teaching method *simulation globale* (SG) in other subjects. The objective was to promote the closely linked cross-sectional tasks of language and digital education by applying the method. The SG thus offers the potential to contribute to future-oriented teaching in all subjects and to respond to needs in school and teaching development.

Schlagwörter:

simulation globale, sprachliche Bildung, Digitalität, Schul- und Unterrichtsentwicklung
simulation globale, language education, digitality, school and teaching development

1. Einleitung

Sprache unterzieht sich in einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016) grundlegenden und dynamischen Veränderungsprozessen, die sich auch in vielfältiger Hinsicht auf (sprachliches) Lehren und Lernen auswirken (z. B. digitales Lesen oder digitales Schreiben). In diesem Kontext gewinnen auch mehrsprachige Kompetenzen grundsätzlich an Bedeutung, da im Zuge der zunehmenden Globalisierung vermehrt mehrsprachig in digitalen Medien kommuniziert wird, was gleichzeitig das Entstehen translingualer Identitäten bedingt (vgl. Jones, 2022: S. 188-189). Somit ergibt sich für die sprachliche Bildung ein erweiterter Bildungsauftrag, der auch das kompetente sprachliche Handeln von Schüler*innen mit digitalen Medien zum Ziel hat. Diese Zielsetzung führt zu Bedarfen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und macht u. a. auch eine Weiterentwicklung der Prüfungskultur erforderlich.

Der vorliegende Beitrag schlägt das aus dem Fremdsprachenunterricht stammende Unterrichtsverfahren der *simulation globale* (SG) als ein für zukunftsorientierte Gestal-



tung von Unterricht geeignetes Lehr-Lern-Arrangement vor, um den dargestellten Bildungsaufträgen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Dabei werden die alle Fächer betreffenden Querschnittsaufgaben der sprachlichen und der digitalitätsbezogenen Bildung in den Fokus gerückt und Überlegungen dazu formuliert, welche Schlussfolgerungen sich daraus für Lehrkräfte für die Gestaltung sprachbildenden Unterrichts unter den Bedingungen der Digitalität ergeben.

Nach einer Verortung des Begriffs ‚zukunftsorientierter Unterricht‘ (Kapitel 2) widmet sich Kapitel 3 der Arbeitsweise der *SG* und stellt sie als besonders geeignete Methode für den zukunftsorientierten Unterricht heraus. Anschließend steht in Kapitel 4 das Workshopkonzept „Zukunftsorientiertes und sprachbildendes Lehren und Lernen im Fachunterricht mit der *simulation globale*“ im Mittelpunkt, welches im Rahmen der Tagung „ZuS - MEHR|SPRACHLICHE|BILDUNG“ erprobt wurde. Das zentrale Anliegen des Workshops war, dass Lehrkräfte das aus dem Fremdsprachenunterricht stammende Konzept der *SG* auf weitere Fächer übertragen. Workshopergebnisse zu den Fächern Spanisch, Latein und Musik werden vorgestellt und lassen abschließend erkennen, wie ertragreich das Unterrichtsverfahren hinsichtlich einer Ausweitung auf alle Fächer im Sinne des zukunftsorientierten Unterrichts ist.

2. Die Relevanz von digitalitätsbezogener und (mehr)sprachlicher Bildung für einen zukunftsorientierten Fachunterricht¹

Die Digitalität wirkt sich unmittelbar auf Sprache und Sprachgebrauch aus: Der Umgang mit digitalen Medien ist zu einem großen Teil von sprachlichem Handeln geprägt, da Nutzer*innen bspw. Videos rezipieren oder in Chatprogrammen in der Kommunikation mit Anderen Texte produzieren (vgl. z. B. Chun, Smith & Kern, 2016). Dazu sind jedoch erweiterte sprachliche Kompetenzen notwendig, da Rezeption und Produktion von Sprache im digitalen Raum im Vergleich zu analogen besonderen Bedingungen unterliegen (Stalder, 2016: S. 137). Digitale Texte sind u. a. häufig durch Hyperlinks miteinander verbunden, durch Interaktionsmöglichkeiten geprägt und vereinen durch ihre Multimedialität verschiedene Darstellungsformen, wie Text, Bild und Videos (vgl. Frederking & Krommer, 2019). Um in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft kompetent kommunizieren und kooperieren zu können, sind z. B. Fähigkeiten notwendig, digitale Tools (z. B. Social Media Plattformen oder Chatprogramme) für den sprachlichen Austausch zu verwenden. Kollaborative Schreib-Tools (z. B. *Etherpads*) erlauben die gemeinsame synchrone oder asynchrone Arbeit an Texten. Digitale Rechercheaufgaben erfordern in starkem Maße die Kompetenz des selektiven Lesens. Online vernetzte Informationen müssen durch die Rezipierenden kohärent mental integriert werden, was im Vergleich zu analogen Leseprozessen mit höheren kognitiven Anforderungen verbunden ist (vgl. Philipp, 2020). Gleichzeitig ist die digitale, internetbasierte Kommunikation stark von mehrsprachigem Handeln geprägt. Sie regt dazu an, verschiedene kommunikative Ressourcen zu verwenden und gleichzeitig zu mischen, sodass eine strikte Trennung von Einzelsprachen (vgl.

¹ Die in diesem Kapitel enthaltenen Argumentationen sind in Teilen in Zusammenarbeit mit Cedric Lawida entstanden.

auch Konzept des *Translanguaging*, z. B. Otheguy, García & Reid, 2018) aufgeweicht wird (Jones, 2022: S. 188).

Aus didaktischer Sicht eröffnen digitale Medien sowohl zum Erwerb analoger als auch der dargestellten erweiterten digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzen im Sinne der „Ausgestaltung eines chancengerechten, individualisierten Unterrichts“ (KMK, 2019: S. 9) große Potenziale. Für den sprachsensiblen Fachunterricht kann die Lehrkraft bspw. digitale Medien didaktisch reflektiert im Sinne der bedarfsgerechten Bereitstellung sprachlicher Hilfen nach Kniffka (2012) einsetzen. So können u. a. digitale Mindmaps schnell und flexibel mehrsprachig gestaltet und zur Aktivierung von (fachsprachlichem) Vorwissen eingesetzt werden. Zu möglichen Sprachhilfen zählen auch Arbeitsformen, die Kollaboration und (mehr)sprachliches Handeln erleichtern, z. B. in kollaborativen Textdokumenten und Verlinkungen zu Online-Übersetzern (vgl. Huesmann & Woerfel, 2022). Auch translinguales Handeln kann durch die Verwendung von parallelen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsräumen erleichtert werden, wobei dabei das gesamt-sprachliche Repertoire eingebunden wird, was das fachliche Lernen der Schüler*innen unterstützen kann (vgl. Maahs & Lawida, 2022).

Der geschilderten Ausgangslage wird in curricularen Vorgaben Rechnung getragen: Sprachliche (vgl. KMK, 2019) und digitalitätsbezogene Bildung (vgl. KMK, 2017; ergänzt 2021) sind seitens der Kultusministerkonferenz als zwei Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht formuliert, die fachintegrativ gefördert werden sollen. Sprachliche Bildung ist demnach im Sinne einer durchgängigen und systematischen Förderung der sprachlichen Fertigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen sowie dem Auf- und Ausbau von Bildungs- und Fachsprache in allen Fächern und über alle Bildungsstufen hinweg vorgesehen (vgl. KMK, 2019; siehe auch Konzept zur durchgängigen sprachlichen Bildung: Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Dabei sollen auch die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler*innen konstruktiv in den Unterricht eingebunden werden (vgl. KMK, 2019: S. 5). Digitalisierung beschreibt die KMK zugleich als Chance und Herausforderung für die sprachliche Bildung. Lehrkräfte sollten demnach „die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schüler*innen erkennen und das veränderte Kommunikationsverhalten in der digitalen Welt im Rahmen des Prozesses der sprachlichen Bildung und Sprachförderung berücksichtigen.“

Somit macht zukunftsorientiertes Unterrichten eine Lernarchitektur erforderlich, die sprachliche und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als eng miteinander verknüpft berücksichtigt (Gutenberg & Lawida, 2022). Dabei sollten Themen im digitalen Zeitalter außerdem zunehmend interdisziplinär vernetzt und aus der Perspektive verschiedener Fächer (vgl. 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015: S. 19) bearbeitet werden. Das erfordert einen stärkeren Fokus auf forschendes und handlungsorientiertes Lernen, um Selbstlernkompetenzen und die Verantwortungsübernahme der Schüler*innen für den eigenen Lernprozess zu stärken (vgl. Potsdamer Erklärung, 2023-1). In diesem Zusammenhang rücken Kompetenzen in den Fokus, die Schüler*innen auf die Herausforderungen der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vorbereiten sollen. Diese sind u. a. im 4K-Modell beschrieben und umfassen Kritisches Denken, Problemlösen, Kommunikation und Kooperation sowie Kreativität und Innovation (Pfiffner, Sterel &

Hassler, 2021: S. 11-12). Zukunftsorientierte Unterrichtsgestaltung im Sinne der Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (4K) zeichnet sich durch aktiv (sprachlich) handelndes Lernen mit und über digitale(n) Medien aus. Dabei setzen Lernende sich in projektorientierten Lernsettings mit lebens- und arbeitsweltnahen Problemen auseinander. Sie werden zu kreativen Lösungsstrategien angeregt und in ihrer Kommunikations- und Kollaborationskompetenz gefördert. Die beschriebenen Kompetenzen sind stark mit digitalitätsbezogenen Fertigkeiten verbunden und haben Einzug in Kompetenzrahmen zu digitaler Bildung in Bund und Ländern (z. B. Medienkompetenzrahmen NRW, 2020) gefunden. Hier ist bspw. die Kompetenzdimension „Kommunizieren und Kooperieren“ ebenfalls abgebildet, die wiederum unschwer einen unmittelbaren Sprachbildungsbezug erkennen lässt.

Besondere Relevanz kommt der Ausbildung und der Verknüpfung digitalitätsbezogener und sprachlicher Kompetenzen jedoch zusätzlich vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Lernleistungsstudien zu: Es besteht starker Aufholbedarf für sowohl sprachliche (z. B. vgl. Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022; vgl. Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2018) als auch computer- und informationsbezogene Kompetenzen (vgl. Eickelmann, Bos & Labusch, 2019) von Schüler*innen an deutschen Schulen. Beide Kompetenzdimensionen hängen dabei in hohem Maße von der sozialen Herkunft der Lernenden ab (Eickelmann et al.: S. 327; Stanat et al., 2022: S. 151-177). Ein wesentlicher Anteil von Schüler*innen in Deutschland läuft somit Gefahr, mehrfach benachteiligt zu werden und die angestrebten Bildungsziele zu verfehlen. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, ist ein zukunftsorientierter Fachunterricht notwendig, der sprachliche und digitalitätsbezogene Bildung fachintegrativ vermittelt, um Bildungsgerechtigkeit zu minimieren und Schüler*innen nach Abschluss der Schule private und berufliche Teilhabechancen zu ermöglichen.

Konkrete Impulse und Ideen für die Gestaltung sprachlernförderlichen und mehrsprachigkeitsorientierten Fachunterrichts mit digitalen Medien und Tools sowie zur Förderung von allgemeinen und digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzen finden (angehende) Lehrkräfte im [Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache](#). Die für einen zukunftsorientierten Fachunterricht von den Autor*innen des vorliegenden Beitrags vorgeschlagene Methode der *SG* (vgl. Gutenberg, Schröter & Gutenberg, 2022) wird hier für Lernende aller Altersstufen, für Kleingruppenkontexte und Projektformate, sowie zur Förderung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht empfohlen (Gutenberg et al., 2022: S. 1-2). Die Autor*innen denken dafür die *SG* als ganzheitliches² Bildungsprogramm weiter, in dessen Zuge die Potenziale der digitalitätsbezogenen sowie (mehr)sprachlichen Bildung ausgeschöpft werden können. Im Folgenden findet ein Transfer aus der Fremdsprachendidaktik heraus statt, indem die Sprachlernmethode, die lebensweltliche(re) Bezüge und Rahmungen mit sich bringen soll, auf ein breiteres Fächerspektrum übertragen wird.

² Der Begriff „ganzheitlich“ wird in diesem Beitrag aufgefasst als die Charakterisierung einer Lernform, die über die kognitive Ebene hinausgeht und u.a. körperliche und affektive Faktoren der Schüler*innen und ihrer sozialen Kontexte mitdenkt.

3. Die *simulation globale*

Im Zuge der in den 1970er Jahren in Frankreich für den ‚muttersprachlichen‘ Französischunterricht entwickelten ganzheitlichen Lehr-Lern-Methode *simulation globale* (vgl. Caré & Debyser, 1995) kreieren Schüler*innen über einen festgelegten Zeitraum hinweg eine fiktive Welt, die sie inhaltlich sowie sprachlich ausgestalten (vgl. Mertens, 2017). In fiktiven Rollen und somit „quasi geschützt wie im Mantel eines Anderen“ (Maak, 2011: S. 553) bietet sich die SG als eine Art ‚Spielfeld‘ z. B. in Form von einem Wohnhaus, einem Labor, einem Betrieb oder einer Redaktion über mehrere Phasen hinweg als neuer (unterrichtlicher) Handlungsraum an.

Häufig gegliedert in einen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsabschnitt (siehe Abb. 1), finden im Rahmen der SG vor allem in der Phase der Vorbereitung die Wahl und Ausgestaltung des Ortes und der Entwurf der fiktiven Identitäten statt.



Abb. 1: Phasen der *simulation globale* (aus Gutenberg et al., 2022: S. 3)

Kommt der Fachlehrkraft in dieser Phase eine (inhaltlich) steuernde Funktion zu, die insbesondere die Abstimmung mit Unterrichtsthemen (etwa: im Fach Politik) und die zu fördernden (sprachlichen) Fertigkeiten betrifft, sind anschließend „in der konkreten Gestaltung und Umsetzung [...] jedoch die Lernenden gefragt“ (Gutenberg et al., 2022: S. 1):

Insbesondere für die Umsetzung im Fachunterricht ist nicht nur eine sprachliche Vorentlastung, sondern auch eine thematische Auseinandersetzung mit den zu erschließenden fachlichen Inhalten wichtig. Je nach Umfang des notwendigen Vorwissens kann diese entweder vorgeschaltet im Regelunterricht stattfinden oder auch erst Teil einer Vorbereitungsphase sein, die ausschließlich dem Projektformat der SG zugeordnet wird (Gutenberg et al., 2022: S. 2)

Die konkrete Ausgestaltung in dieser Phase fokussiert z. B. die Erprobung von Routineinteraktionen im Wohnhaus, Betrieb oder Labor:

Im Sinne der Sprachsensibilität sollte besonders bei solchen Routineaktionen darauf geachtet werden, welche sprachlichen Mittel verwendet werden und welche sprachlichen Anforderungen damit einhergehen (z. B. [...] auf Satzebene: Eine Bitte formulieren, etc...). Diese Routineinteraktionen können, bei Bedarf, anfangs noch verschriftlicht als sprachliche Hilfe zur Verfügung stehen, sollten im Laufe der SG aber mündlich gefestigt werden (Gutenberg et al., 2022: S. 4).

In der anschließenden zweiten Phase, der Phase der Durchführung, werden möglichst authentische Kommunikationssituationen initiiert (vgl. Henze, Schädlich & Schröter, 2022), die spontan-sprachliche Bedeutungsaushandlungen nach sich ziehen sollen. In Deutschland erprobte Szenarien betreffen bislang den Englisch- und Französischunterricht zur

ganzheitlichen Sprachförderung für Lernende unterschiedlicher Altersstufen (vgl. Sprenger & Surkamp, 2020; Funck, Henze, Gutenberg & Schröter, 2021, Schröter, 2022).³ In einer dritten und fakultativen Nachbereitungsphase wird das erlebte Simulationsgeschehen reflektiert: In dieser Abschlussphase können für alle Lernenden die Spielpraxis in einem Reflexionsgespräch transparent gemacht werden. Die Einbindung bekannter und neuer Tätigkeiten (z. B. Wechsel von Nachmachen und Neumachen, z. B. durch Schreiben von Texten, durch Vorlesen oder Fantasiereisen) ermöglicht ‚eingefahrene‘ Sprachmuster zu erkennen und aufzubrechen. Die Methode der *SG* erlaubt es den Autor*innen nach „sprachliche Fertigkeiten vielfältig und gezielt in allen Fächern“ (Gutenberg et al., 2022: S. 1) zu fördern und „eignet sich besonders für fächerübergreifende Kooperationen“ (ebd.). Insbesondere die Stärkung der persönlichen und (mehr)kulturellen Identitäten der Lernenden im Kontext der *SG* ist ein Gewinn für ihre (Sprach)Entwicklung. Da Schüler*innen in ihrem Agieren im Simulationsprozess nicht benotet werden sollten, bieten sich Prüfungsformate wie z. B. Reflexionsaufgaben an, die (auch anhand digitaler Medien) im Anschluss an die *SG* erstellt werden können. Somit bietet die *SG* auf organisatorisch-struktureller und inhaltlicher Ebene vielversprechende Möglichkeiten, eine Brücke zur Bildungssprache durch vielfältige Lern- und schließlich Transfermöglichkeiten zu schlagen, darüber hinaus auch im außerschulischen Bereich:

Wahrgenommen oder neu initiiert werden können auch Kooperationsformate mit außerschulischen Orten (z. B. Schülerlaboren, Museen, Abgeordnetenbüros, Forschungslaboren usw.) sowie der Universität (vgl. dazu die Angebote der Englisch- und Französischdidaktik an der Universität Göttingen (Gutenberg et al., 2022: S. 8)).

3.1 Die *simulation globale* – Potenziale für den zukunftsorientierten sprachbildenden und digitalitätsbezogenen Fachunterricht

Das (sprachliche) Handeln der Lernenden im Kontext der *SG* ist geprägt von dem gewählten Ort (z. B. dem Fachunterrichtsraum oder einer vollkommen digitalen Umgebung wie *BigBlueButton* oder *Zoom*) und dem Unterrichtsgegenstand. So kann die digital-architektonische Beschaffenheit von einem für die Durchführung der *SG* gewählten und auch nur punktuell genutzten Konferenzsystem (z. B. *BigBlueButton*) kaum verändert und sich seinem Einfluss entzogen werden. Es gilt demgemäß die diesem Lernort innewohnenden Qualitäten (z. B. Funktionen wie *Break-Out-Rooms* und Chatfunktionen in *BigBlueButton*) zu erkennen und seine Beschaffenheiten flexibel zu nutzen und mit den Ideen und Prozessen der Lernenden weiterzuentwickeln. Der (digitale) Ort (als vorgefundener und zu gestaltender Spielraum) kann als anregendes Lernumfeld weitergestaltet werden, indem herausfordernde (Lern)Situationen angeboten bzw. hervorgebracht werden (vgl. Beispiel *MySimpleShow* und Kapitel zur Praxisphase). Demnach gibt es im besonderen Setting der *SG* die Möglichkeit besondere Impulse für Aktivitäten durch die virtuelle Umgebung anzuregen, die den Schüler*innen und ihrer Sprachbildung entsprechend genutzt werden können. Die virtuelle und fiktionale Erfahrungswelt bietet Angebote zur Identifikation

³ Ein Gesamtbeispiel für den Französischunterricht (*immeuble plurilingue*), welches vollkommen in digitaler Umgebung umgesetzt und von Schüler*innen mit *MySimpleShow* festgehalten wurde, kann hier angesehen werden: <https://www.youtube.com/watch?v=C7iO-L7e6RE>

und zur Abgrenzung und ermöglicht damit eine Beschäftigung mit eigenen (Lebens)Themen (vgl. Kapitel zur Praxisphase). Dabei können soziale und kreativ-kommunikative Handlungskompetenzen im Sinne der zukunftsorientierten Bildung (vgl. Kapitel 2) erworben werden, indem neue Informationen und Erfahrungen zu einem persönlichen Netz von Vorstellungen und Deutungen gesponnen werden (vgl. Beispiele im Kapitel zur Praxisphase). Hiermit sind auch kreative Ausdrucksmöglichkeiten im digitalen Raum (z. B. mittels Mimik, vgl. auch das Konzept des *translanguaging*) mitgemeint: „Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potenzial der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden“ (Wulf & Zirfas, 2006: S. 299). Diese produktive Verbindung soll zur Folge haben, dass sich die Erfahrungswelt der Lernenden erweitert und verdichtet. Das vorliegende Konzept geht davon aus, dass Lernprozesse dann an Nachhaltigkeit gewinnen können, wenn neben der Vermittlung von fachbezogenen Wissensbeständen die performative Seite der Gegenstände (hier: eine fach-thematisch ausgelegte *SG* als didaktisches Arrangement) mitgedacht werden, indem (sprachlich) handelnd und damit z. B. sinnlich-körperlich erlebbar wird. Diese Multimodalität, die als Merkmal digitaler Medien und digitalitätsbezogener Bildung beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2), drückt sich hier in einer Erhöhung an (auch kreativen) Ausdrucksmöglichkeiten aus – unter der lerner*innenseitigen Voraussetzung über ein ‚breites‘ Repertoire zu verfügen, um sich zurechtzufinden.

Die *SG* schafft u. a. Sprech- und Schreibanlässe (z. B. Deutsch in Institutionen, Deutsch im familiären Umfeld) und inszeniert Sprechen und Schreiben in einer Vielfalt aus Text, Körper, Raum, Artefakt, Bild und Musik. Eine derartige ‚weite‘ Mehrsprachigkeit zu fördern, die unterschiedliche semiotische (z. B. verbale und nonverbale) Kompetenzen sensibel wahrnimmt und sichtbar macht, wird als Potenzial für die Sprachentwicklung der Lernenden aufgefasst und für das sprachensible und inhaltliche Lernen in der (virtuellen) *SG* fruchtbar gemacht. Die Lernenden haben Möglichkeiten, sich zu Inhalten des Handlungsfadens zu positionieren, sich eigene Meinungen zu bilden und diese sprachlich – in einem weiten Verständnis – auszudrücken. Dabei eröffnen sie im Sinne der Ausführungen in Kapitel 2 besonders große Potenziale für die Förderung digitalitätsbezogener Sprachkompetenzen. So können z. B. durch die Nutzung der genannten Videokonferenztools authentische Gesprächssituationen mit Sprecher*innen aller Sprachen geschaffen werden. Der digitale Raum eröffnet schnellen Zugang für den Einbezug mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien (z. B. bei der Recherche in Online-Zeitungen). Durch die Schaffung spontaner Sprachanlässe ohne Prüfungscharakter ist die *SG* besonders für die Förderung mündlicher Kompetenzen geeignet. Aber auch für Schreibanlässe ist sie ein besonders lernförderliches Setting, da der „Lernprozess stets in einen authentischen und sozialen Kontext eingebettet ist, in dem Schreiben für die Lernenden einen erkennbaren Sinn bekommt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 201-202). So können auch lebens- und arbeitsweltnahe Tools wie *DeepL*, kollaborative Schreib-Tools (z. B. *Cryptpad*) oder KI-Anwendungen (z. B. *ChatGPT* oder *Mindverse*) integriert werden.

4. Der Workshop – Inhalte und Ablauf

Im Rahmen der „ZuS-Tagung 2022: MEHR|SPRACHLICHE|BILDUNG“ führten die Autor*innen einen 90-minütigen Workshop mit dem Titel „Zukunftsorientierter und sprachbildender Fachunterricht mit der Simulation Globale“ durch. Zielgruppe waren sowohl Lehrkräfte als auch Teilnehmende aus der Wissenschaftscommunity. Es nahmen zehn (angehende oder an die Universität abgeordnete bzw. angebundene) Englisch-, Musik-, Spanisch-, Französisch- und Lateinlehrkräfte des Sekundar- sowie Sach- und Mathematiklehrkräfte des Grundschulbereichs teil. Die Teilnehmenden zeichneten sich darüber hinaus durch die Verfolgung von Forschungsprojekten (z. B. Promotionsvorhaben) aus. Ziel der Veranstaltung war es, die *SG* als Methode vorzustellen, die sich über den Fremdsprachenunterricht hinaus für die Gestaltung zukunftsorientierten Fachunterrichts eignet. Dabei wurden ihre Potenziale zur Förderung fachlicher, sprachlicher, digitalitätsbezogener Schüler*innenkompetenzen beleuchtet.

Den Teilnehmenden wurde zunächst in einer Input-Phase ein theoretischer Rahmen vermittelt (siehe Kapitel 2). Um unterschiedliche Fachperspektiven zu sammeln, die sich ggf. in der Frage ergänzen können, wie im Unterricht auf Sprache und auf Digitalität geblickt wird, führten die Referent*innen zunächst ein kurzes Brainstorming mit den folgenden Impulsfragen durch:

1. Was bedeutet sprachliche Bildung in Ihrem Fach? (Bezug zu KMK, 2019)
2. Was bedeutet digitalitätsbezogene Bildung in Ihrem Fach? (Bezug zu KMK 2017, ergänzt 2021)
3. Welche Rolle spielt digitalitätsbezogene Sprachbildung in Ihrem Fach? (Bezug zu Gutenberg & Lawida, 2022)

Anschließend wurde die Methode der *SG* sowie der Ablauf der verschiedenen Phasen (vgl. Abschnitt 3) anhand eines erprobten Beispiels (vgl. Beispiel *MySimpleShow*) gezeigt. Darauf aufbauend wurde die These formuliert, dass die Methode sich in besonderem Maße für die Gestaltung von zukunftsorientiertem Fachunterricht eignet.

Um zu verdeutlichen, was die Autor*innen unter ‚zukunftsorientiert‘ verstehen, zogen sie die in Kapitel 2 dargelegten Bildungsaufträge und Kompetenzrahmen aus den Bereichen der sprachlichen und digitalitätsbezogenen Bildung heran und nutzen sie zur Strukturierung eines Arbeitsblattes (vgl. Anhang). Anhand des Arbeitsblattes entwickelten die Teilnehmenden in einer Praxisphase in fachspezifischen Gruppenarbeiten Ideen zur sprachbildenden Umsetzung der *SG* mit digitalen Medien und Tools in ihrem Fach. Im Folgenden werden exemplarisch Ergebnisse der Praxisphase beschrieben und von den Autor*innen kommentiert.

4.1 Praxisphase: Die *simulation globale* im eigenen Fach

Die *SG* und Sprachbildung ergänzen sich in ihrer Verbindung und wirken produktiv aufeinander ein, indem die *SG* die Sprachbildung rahmt und rhythmisiert. Gleichzeitig stärkt das Simulationsgeschehen die Persönlichkeits- und Interessenentwicklung der Lernen-

den durch neue, digitalitätsbezogene Erfahrungsräume unter Berücksichtigung der Lebensweltnähe und vielfältige – in einem weiten Verständnis – sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten.

Der folgende Abschnitt zeigt vom fremdsprachlichen Spanisch- über den Lateinunterricht hin zum Fach Musik beispielhafte Möglichkeiten der Umsetzung der SG in verschiedenen Fächern auf. Die Beispiele geben dabei kurze Antworten auf die folgenden Fragen: Was wird digital und sprachlich gemacht beziehungsweise gelernt? Wo könnten spezifische und besondere Potenziale liegen?

4.1.1 Spanischunterricht: Wochenmarkt in Granada

Ideengeber*in: Patricia Morris

Die Idee: Spanischlernende der Unterstufe gestalten einen Markttag in Granada

Kommentierung der Autor*innen: Ein zentraler Aspekt der Sprachbildung sind die Lehrkraft und die Mitschüler*innen selbst. Alle Beteiligten fungieren als Sprach(en)vorbilder für den sprachlichen Umgang mit den einzelnen Situationen und miteinander. Das Beispiel ‚Wochenmarkt in Granada‘ bietet sich z. B. für eine fächerübergreifende Kooperation in einem gemeinsamen inhaltlichen und sprachlichen Bezugsrahmen für das Lernen an (z. B. die Diskussion von Preisen und Erstellung von Preisschildern mit *Canva*). Dabei berücksichtigt es das vielfältige Wissen (z. B. spezifische Sortimentauswahl, Ursprünge von Produkten und Handelskonventionen) und das (sprachliche) Können, ausgedrückt durch verschiedene verbal- und nonverbale Ausdrucksformen der Schüler*innen - z. B. in den Rollen als Reisende, Marktstandbesitzer*innen oder Lieferant*innen. Auch eine rein digitale Simulation des Marktes (z. B. mit dem Tool *GatherTown*) ist denkbar.

Kooperationsmöglichkeiten: fremdsprachliche Fächer, Geographie-, Mathematik-, Wirtschafts- und Politikunterricht, örtlicher Wochenmarkt

4.1.2 Lateinunterricht: Antike digital

Ideengeber*in: Merve Coban

Die Idee: Schüler*innen der Oberstufe erkunden die Antike und ihre vorzufindenden ‚digitalen Spuren‘ im regulären Lateinunterricht.

Kommentierung der Autor*innen: Die (digitale) Antike spannt einen inhaltlichen Rahmen um das Sprachenlernen. Spiele, Impulse aus Texten, Klängen, Bildern (wie etwa im Angebot der [Deutschen Digitalen Bibliothek](#) enthalten) und Materialien (z. B. selbstgebastelte Skulpturen) können ausgewählt werden, um den Prozess der persönlichen (Lern)Entwicklung produktiv zu gestalten und die Vorstellungskraft anzuregen sowie zu erweitern. Bedeutsame Schreibkontexte können vorgeschlagen werden (z. B. offizielle

Reden formulieren und halten), die die Bildungs- und Alltagssprache umfassen (Nachrichtenblog z. B. auf einem *TaskCards*) um (gemeinsam) über einen vorgegebenen oder selbst kreierten Handlungsfaden nachzudenken und auch zu sprechen - z. B. in fiktiven Rollen als Kaiser*innen, Architekt*innen, Bibliothekar*innen oder Gallier*innen.

Kooperationsmöglichkeiten: künstlerische und fremdsprachliche Fächer sowie das Fach Geschichte

4.1.3 Musikunterricht: Komponist*innenmuseum

Ideengeber*in: Dr. Birgit Kordt

Die Idee: Lernende der Oberstufe kreieren im regulären Musikunterricht ein ‚Komponist*innenmuseum‘ - ein Museum, das Komponist*innen und ihr Wirken vorstellt -, welches digitale Elemente zur Hervorbringung des Settings einbindet.

Kommentierung der Autor*innen: Die Besonderheit dieses Vorschlags ist die Verbindung von Sprache(n): In einer von grundsätzlich musikalischer Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung unterstützt sprachliche Bildung nicht nur die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Zielsprachen oder der deutschen Sprache, sondern lässt auch Raum für die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen. Das Museum ist Sprachort, Sprachanlass und Interaktion für die Lernenden, die sich z. B. als Museumsführer*innen, Komponist*innen und Social-Media-Beauftragte sprachlich handelnd ausprobieren, präsentieren und zugleich reflektieren. Dabei schafft die neue Erfahrung der musisch-ästhetischen Materialität auch Raum für eine Entwicklung von neuen Weisen zu hören, zu sehen, zu sprechen und zu schreiben (z. B.: Rezensionen zu einer laufenden Ausstellung in einem *TaskCards* verfassen oder Videokonferenzen zur Planung von Expositionen abzuhalten). Musikalische Impulse können auch Inspirationen für die Gestaltung von eigenen Klängen und Texten sowie vielstimmigen Inszenierungen sein (z. B. durch eigene Kompositionen mit digitalen Tools wie *Audacity* oder KI-basierten Apps). Es wird demnach nicht nur über Musik gesprochen, sondern sie wird auch aktiv eingebracht beziehungsweise gemacht. Didaktisch ist dies möglich durch fachbezogenes Material, welches im Lernprozess für die Weiterentwicklung der bekannten Arbeitsmuster zur Verfügung gestellt wird, wie z. B. Kunstbilder aus (historischen) Bildbänden und Instrumenten.

Kooperationsmöglichkeiten: künstlerische und fremdsprachliche Fächer, Geschichtsunterricht, städtisches Kunstmuseum und Musikinstrumentensammlungen

4.2 Einordnung der Umsetzungsideen

Das Spannende an allen drei Projektideen ist, dass sie an den Übergängen analoger und digitaler Welten arbeiten, was sich als besondere unterrichtliche Lerngelegenheit (im

Sinne des Genannten: mehr Ausdrucksmöglichkeiten aber auch mehr erforderte Reper-toires, die jedoch durch die erweiterten Möglichkeiten auch ausgebildet werden könnten) herausstellen.

Des Weiteren hat sich im Workshop offenbart, dass insbesondere passgenaue Lösungen für individuelle Lernendengruppen und spezifische Kontexte (z. B. aufgrund von unterschiedlichen, z. B. endgerätbezogenen Rahmenbedingungen in der Schule. Stichwort: „bring your own device“) für die Planung und Durchführung der SG - sprachbildend und digital gefordert sind. Im Feedback der teilnehmenden Lehrpersonen wurden die Potenziale der Methode vor dem Hintergrund dieser Akzente deutlich: „mehr und mehr Sprachbewusstheit in Bezug auf mehrere Sprachen und Kommunikationssituationen im Deutschen“. Weitere Argumente zielten auf „Zeitersparnis“ und „auch Schriftlichkeit fördern“ sowie „auch schon ab der Grundschule Zusammenhänge darstellen und verstehen können“.

5. Fazit

Die zentralen Ideen und Ergebnisse des Workshops „Zukunftsorientiertes und sprachbildendes Lehren und Lernen im Fachunterricht mit der *simulation globale*“ wurden in diesem Beitrag vorgestellt. Dafür wurden die gesetzten Akzente zur vorgeschlagenen Methode der SG, ‚sprachbildender und mehrsprachigkeitsorientierter Fachunterricht‘ und ‚Digitalitätsbezug‘ nicht nur vorgestellt, sondern auch mit konkreten Workshop-Materialien exemplarisch verdichtet und diskutiert. Die Ausführungen machen deutlich, dass die SG ein zentraler Ansatz für eine ganzheitliche, zukunftsorientierte und nachhaltige Sprach- und Medienbildung sein und somit zu Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen in Gesellschaft und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts beitragen kann. Insbesondere durch ihre performativen Anteile kann sie sprachliche Bildung unter den Bedingungen der Digitalität begünstigen. Die jüngsten Debatten z. B. rund um die *OpenAI ChatGPT* sind exemplarisch dafür, wie dynamisch sich (sprachliches) Lernen und sprachliche Bildung im digitalen Wandel verändern. In diesem Zuge gewinnt die Förderung digitalitätsbezogener Sprachkompetenzen immer mehr an Relevanz und erfordert eine Transformation der Lernkultur. Wünschenswert ist dabei eine Überwindung der starren Fächergrenzen hin zu einem stärkeren Projektbezug, um mehrperspektivisches Lernen frühzeitig zu ermöglichen. Aufgabenstellungen und Prüfungsformate müssen demnach nicht mehr nur das Ergebnis, sondern vor allem auch den Prozess dorthin in den Fokus nehmen. Dabei sind die Kreativität, die Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit zur Kooperation sowie das kritische Denken (4K) der Lernenden gefragt. Der vorliegende Beitrag zeigt die SG als ein Unterrichtsverfahren, das im Sinne des zukunftsorientierten Unterrichts innovative Akzente in der Schul- und Unterrichtsentwicklung setzen kann, um auf die beschriebenen Veränderungsprozesse im 21. Jahrhundert zu reagieren.

*Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01 JA 2033 A-L gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*

6. Literatur

- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hg.), *Textformen als Lernformen [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-210.
- Caré, Jean-Marc & Debyser, Francis (1995). *Simulations globales. Collection créativité et communication*. Paris: CIEP.
- Chun, Dorothy; Kern, Richard & Smith, Bryan (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. In *The Modern Language Journal 100(1)*, S. 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried & Labusch, Amelie (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann, S. 7-31.
- Frederking, Volker & Krommer, Axel (2019). *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2022)
- Funck, Luise; Henze, Hannah; Gutenberg, Maite & Schröter, Laura-Joanna (2021). Französisch lernen in einer virtuellen Globalen Simulation. In *On. Lernen in der digitalen Welt 7*, S. 32-35.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gutenberg, Janna; Schröter, Laura-Joanna & Gutenberg, Maite (2022). *Simulation Globale*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. (Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de) (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ & Lawida, Cedric (2022). Digitalisierungsbezogene Sprachkompetenzen als Bildungsauftrag. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/221120_Basiswissen_DigitalisierungsbezogeneSprachkompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02.2023)
- Henze, Hannah; Schädlich, Birgit & Schröter, Laura-Joanna (2022). „Authentizität“. Podcastfolge online: <https://soundcloud.com/user-542228478-558775283/horepisode-2-authentizitat-mit-hannah-henze-und-birgit-schadlich> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Huesmann, Ilka & Woerfel, Till (2022). *Sprachliche Bildung im digitalen Wandel*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen)

- sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/221120_Basiswissen_SprachlicheBildung_digitalerWandel.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02. 2023)
- Jones, Rodney (2022). Digital literacies and language learning. In Hinkel, Eli (Hg.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, S. 184-194. <https://doi.org/10.4324/9781003106609>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 208-225.
- Lawida, Cedric & Maahs, Ina-Maria (2022). Translanguaging digital. Wie durch die Förderung von digitaler Textkompetenz der Einbezug von Mehrsprachigkeit in allen Fächern gelingen kann. ProDaZ-Kompetenzzentrum. http://www.prodaz.org/content/lawida_maahs_translanguaging_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Maak, Diana (2011). »Geschützt im Mantel eines Anderen« – Die »globale Simulation« als Methode im DaF-Unterricht. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38(5), S. 551-565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>
- Medienberatung NRW (2020). Medienkompetenzrahmen NRW. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Mertens, Jürgen (2017). Simulation Globale. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, S. 304–305.
- Otheguy, Ricarso; García, Ofelia & Reid, Wallis (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. In *Applied Linguistics Review* 10(4), S. 626-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia & Hassler, Dominic (2021). *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep Verlag.
- Philipp, Maik (2020). Reading into the Future?! Merkmale effektiver Lesefördermaßnahmen mit multiplen Dokumenten mit und ohne Einsatz digitaler Technologie.

- Ergebnisse eines quantitativen Reviews // Reading into the Future?! Features of Effective Reading Instruction with Multiple Documents with and without the Use of Digital Technology. Results of a Quantitative Review. In Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes & Schmeinck, Daniela (Hg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster New York: Waxmann, S. 83–89.
- Potsdamer Erklärung (2023-01). Für ein zukunftsfähiges Abitur. Ein notwendiger Beitrag zur Bewältigung der Bildungskrise in Deutschland. <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/134-bildungspolitik/stellungnahmen/2007-potsdamer-erklae-rung-2023-01> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Sprenger, Cathrin & Surkamp, Carola (2020). Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor: Zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch. In Niesen, Heike; Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-) sprach- lichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr, S. 37-54.
- Schröter, Laura-Joanna (2022). Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen einer *simulation globale* und forschendes Lernen im Lehramtsstudium Französisch. In Koch, Corrina & Rückl, Michaela (Hg.), *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidiem, S. 175-190.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofine (Hg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Fatke, Reinhard & Merkens, Hans (Hg.), *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S- 291-307. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_24

Anhang

1. Arbeitsblatt der Praxisphase

Aufgaben	Hilfe/ Zusatzinformationen
<p>1. Entwickeln Sie eine konkrete Idee, wie sich die <i>Simulation Globale (SG)</i> in Ihrem zukunftsorientierten und sprachbildenden Fachunterricht (z. B. UN-Klimagipfel im Politikunterricht, Olympische Spiele im Sportunterricht, etc...) umsetzen ließe. Nehmen Sie bei Bedarf den entsprechenden Kernlehrplan Ihres Faches zur Orientierung!</p> <p>Was?</p> <p>Ort:</p> <p>Rollen:</p> <p>Zeit:</p> <p>1.1. Überlegen Sie sich nun einen konkreten Impuls und eine dadurch eingeleitete Lerngelegenheit in Ihrer <i>SG</i> (z. B. „Die SuS erstellen kollaborativ und unter Einbezug ihrer mehrsprachigen Ressourcen eine Spotify-Playlist.“).</p>	<p>Scannen Sie, um die Bildungs- und Lehrpläne der Länder aufzurufen!</p>  <p>Scannen Sie, um zur Handreichung <i>Simulation Globale – sprachsensibel</i> Gutenberg et al., 2022) zu gelangen!</p> 

2. Planungsebene: Welche **Möglichkeiten** gibt es, diese Lerngelegenheit in Ihrer *SG* im Sinne eines **zukunftsorientierten Fachunterrichts** zu gestalten?

Wie lassen sich digitale Medien und Tools gezielt für die sprachliche Bildung und den Einbezug mehrsprachiger Ressourcen der SuS einsetzen (z. B. kollaboratives Schreiben mit Cryptpad, Erstellen (mehrsprachiger) Mindmaps mit Mindmeister, Erstellen einer Collage mit Canva, Spotify zur Erstellung einer mehrsprachigen Playlist, etc...)?

2.1. Welche Kompetenzen im Sinne eines **zukunftsorientierten Fachunterrichts** werden gefördert?

Welche **sprachlichen Kompetenzen** (hier orientiert an den Kategorien des Methodenpools) werden wie gefördert?

- hören und verstehen:
- zusammenhängend sprechen:
- an Gesprächen teilnehmen:
- flüssig lesen:
- Texte verstehen:
- flüssig schreiben:
- Texte produzieren:
- Abbildungen, Tabellen usw verstehen:
- Abbildungen, Tabellen, usw produzieren:
- Wortschatzerweiterung:
- Kerngrammatik:
- komplexe grammatische Formen:
- Sprachbewusstsein:

Scannen Sie, um zum Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts zu gelangen und holen Sie sich Inspiration!



Scannen Sie, für die Handreichung "Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern mit digitalen Medien" (Woerfel, 2020) und holen Sie sich Inspiration!



Scannen Sie, um zu einer [TaskCards](#)-Sammlung (Huesmann & Woerfel, 2021) digitaler Tools für den sprachlernförderlichen Unterricht zu gelangen!



2.2. Welche digitalisierungsbezogenen Kompetenzen werden wie gefördert?

Informationen und Daten suchen, verarbeiten und aufbewahren

- Suchen und Filtern
- Auswerten und Bewerten
- Speichern und Abrufen

Kommunizieren und Kooperieren

- Interagieren
- Teilen
- Zusammenarbeiten
- Umgangsregeln kennen und einhalten
- an der Gesellschaft aktiv teilhaben

Produzieren und Präsentieren

- Entwickeln und Produzieren
- Weiterverarbeiten und Integrieren
- rechtliche Vorgaben beachten

Schützen und sicher Agieren

- sicher in digitalen Umgebungen agieren
- persönliche Daten und Privatsphäre schützen
- Gesundheit schützen
- Natur und Umwelt schützen

Problemlösen und Handeln

- technische Probleme lösen
- Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen
- eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen
- digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
- Algorithmen erkennen und formulieren

Analysieren und Reflektieren

- Medien analysieren und bewerten
- Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Scannen Sie, um zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt" der KMK (2017) zu gelangen!



Über die Autorinnen

Janna Gutenberg ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (MI). Hier beschäftigt sie sich im QLB-Projekt des BMBF „Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung“ (ComeIn) mit sprachlicher Bildung unter den Bedingungen der Digitalität entwickelt Open Educational Resources für die Lehrkräfteaus- und Fortbildung. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Rahmen ihrer Tätigkeit für die Bund-Länder-Initiative BiSS-Transfer auf dem Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas. Vor ihrer Tätigkeit am MI war sie Bildungsreferentin in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung beim DGB Bildungswerk BUND.

Kontakt: janna.gutenberg@mercator.uni-koeln.de

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Janna-Gutenberg>

Laura-Joanna Schröter war 2019-2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Forschungskompetenzen Lehr-Lern-Labore“ des BMBF-Projekts *Schlözer-Programm-Lehrerbildung* der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Georg-August-Universität Göttingen. Seit 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (Schwerpunkt Französisch) und bearbeitet ein Promotionsprojekt. 2022 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Französische (Bilder)Geschichten nachspielen und weiterdenken“ im Rahmen der Bundesinitiative „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte und Interessen: Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, Einsatz von dramapädagogischen Methoden in außerschulischen sowie virtuellen Kontexten.

Kontakt: laura-joanna.schroeter@uni-goettingen.de

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Laura-Joanna-Schroeter>