



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Möglichkeiten eines sinnvollen Miteinbezugs von
Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht“

verfasst von / submitted by

Alexandra Langer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, MA

Abstract

Das österreichische monolingual-dominierte Schulsystem steht vor der Herausforderung, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource aufzugreifen und zu nutzen. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, adäquate Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie diese theoretische Forderung in der Praxis des Deutsch(förder)unterrichts in der Primarstufe umgesetzt werden kann. Hierfür werden verschiedene Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt und im Sinne einer diskriminierungskritischen Schule aus der Perspektive der Migrationspädagogik beleuchtet. Des Weiteren wird ein Überblick über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien gegeben, die bereits in einem mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht berücksichtigt werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie auf eine *sinnvolle* Art und Weise Mehrsprachigkeit im Unterricht eingebunden werden kann, wird aus entsprechender Fachliteratur ein Kriterienkatalog von 13 Qualitätsmerkmalen abgeleitet. Dieser wird in einer qualitativen, empirischen Studie als Leitfaden zur Planung eines eigenen Unterrichtskonzepts für eine erste Klasse Volksschule herangezogen. Das Unterrichtskonzept wird an einer Wiener Volksschule im Rahmen von zwei Doppelstunden erprobt und anschließend anhand des Kriterienkataloges analysiert.

The Austrian, predominantly monolingual school system is facing the challenge to include and use social multilingualism as a valuable resource. The goal of this master's thesis is to show appropriate ways of action for putting this theoretical demand into practice within the framework of regular German classes and special tuition in primary education. For this purpose, different concepts of multilingual didactics are described and analysed from a migration pedagogy perspective, aiming at a reduction of discriminatory factors in schools. Furthermore, the thesis provides an overview of specific ways of implementation and materials which are already being considered in lessons based on the awareness of multilingualism. To answer the research question about an *appropriate* inclusion of multilingualism in school, a list of 13 criteria (indicators of quality) is elaborated, based on relevant existing research on the topic. This is then used as a guideline for the planning of a new teaching concept for the first grade of primary school. The concept is tested at a primary school in Vienna during two double lessons and then analysed according to the list of criteria.

Vorwort

Durch meine Lehrtätigkeit an einer durch sprachliche Vielfalt gekennzeichneten Volksschule wuchs in mir zunehmend das Interesse an einem adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis. In den letzten Jahren konnte ich beobachten, dass die SchülerInnen eine zunehmende Vielfalt an unterschiedlichen Sprachen in den Unterricht einbringen und folglich bilinguale Unterrichtsmodelle an ihre Grenzen stoßen. Daher sah ich die Notwendigkeit, neue Wege zu beschreiten – vor dem Hintergrund, dass die derzeitige österreichische Bildungspolitik, insbesondere mit der Einführung der Deutschförderklassen, die Dominanz und Relevanz der deutschen Sprache im Schul- und Unterrichtsalltag zunehmend betont. Demzufolge richtet sich diese Forschungsarbeit auf den Deutschunterricht der Primarstufe und die mehrsprachigen Ressourcen, die in der Unterrichtspraxis genutzt werden können. Denn im Laufe meines Studiums wurde ich vermehrt mit dem Grundsatz konfrontiert, dass der Einbezug der Erstsprachen der SchülerInnen sich unter bestimmten Bedingungen durchaus positiv auf das Deutschlernen sowie die gesamte Bildungslaufbahn auswirke. Als Lehrerin, die mit einem Bein in der Unterrichtspraxis und mit dem anderen im universitären Bereich steht, beschäftigt mich genau diese Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis: die Diskrepanz zwischen theoretischen Forderungen und der mangelhaften Umsetzung in der Praxis. Die Masterarbeit verfolgt somit das Ziel, eine Brücke zu bauen, um das Wissen aus der Fachliteratur in die Praxis überzuleiten.

Dank meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr.phil. İnci Dirim, M.A., konnte ich letztlich dieses Interesse zum Thema meiner Masterarbeit machen. Ich danke Ihnen vielmals für Ihre wertvollen Anregungen, motivierenden Ratschläge und umgehende, hilfreiche Unterstützung bei der Vollendung dieser Masterarbeit.

Zudem gebührt auch meinen FreundInnen und StudienkollegInnen, die mich in den letzten Monaten begleitet haben und mir halfen alle meine größeren und kleineren Krisen zu überwinden, mein aufrichtiger Dank. Insbesondere meinen Studienkolleginnen Sarah und Julia möchte ich Danke sagen – die Gespräche mit euch haben mir stets geholfen, im Zuge des Forschungsprozesses aufziehende Nebelschwaden zu durchdringen. Ebenfalls möchte ich mich bei Binci und Caroline bedanken – eure motivierenden Worte und präzisen Korrekturen waren sehr hilfreich. Für die unkomplizierte Durchführung der empirischen Studie möchte ich mich bei der Volksschule, ihrer Direktorin und der Klassenlehrerin herzlich bedanken. Last but not least gilt mein aufrichtiger Dank meiner Familie – ihr habt mich im Laufe meines Studiums, wo nur möglich, immer unterstützt. Alle weiteren lieben Menschen in meinem Leben, die mich auf vielfältige Weise unterstützten, möchte ich danken – ihr alle zusammen habt einen erheblichen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet. Herzlichen Dank dafür!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Terminologie	6
2.1. Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung.....	6
2.1.1. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache	8
2.1.2. Mehrsprachigkeit.....	10
2.2. Migrationspädagogik	12
3. Problemaufriss: Bildungspolitischer Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich	15
3.1. Deutschförderklassen in Österreich	19
3.1.1. Zielsetzungen und bildungspolitische Grundlagen	19
3.1.2. Organisation des Modells.....	20
4. Forschungsstand: Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht	22
4.1. Gründe für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung.....	22
4.2. Was nützt der Einbezug der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht?	24
4.3. Bildungssprachliche Kompetenzen.....	28
5. Didaktische Konzepte zum Einbezug der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht	28
5.1. Interkulturelle Deutschdidaktik.....	29
5.2. Konzept ‚durchgängige Sprachbildung‘	30
5.3. Interlingualer Transfer	32
5.3.1. Interkomprehensionsdidaktik	32
5.3.2. Sprachenübergreifendes Lernen	33
5.4. Language Awareness	33
5.5. Interkulturelle sprachliche Bildung.....	34
5.6. Didaktik der Sprachenvielfalt	35
5.7. Translanguaging.....	37
5.8. Family Literacy	38
5.9. Curriculum Mehrsprachigkeit.....	39
6. Überblick über Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik	40
6.1. Online Plattform „Schule mehrsprachig“.....	40
6.2. Projekt VoXmi	41
6.3. Projekt MARILLE	41
6.4. KIESEL Material	43
6.5. Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge	44
6.6. Der Sprachenfächer.....	45
6.7. Mehrsprachige Kinderliteratur.....	45

6.7.1.	Vorteile und Wirkungen mehrsprachiger Texte	46
6.7.2.	Implizite Grammatikvermittlung durch Kinderliteratur, Sprachspiele und Kinderlieder	48
6.8.	Mehrsprachige Zeitschriften: Trio & Papperlapapp.....	48
6.9.	Online Bilderbücher: AMIRA.....	49
6.10.	Kleine Bücher.....	49
6.11.	Portfolioarbeit	50
6.12.	Sprachensteckbriefe	51
7.	Methodologie.....	51
7.1.	Forschungsdesign.....	52
7.1.1.	Forschungsethik.....	53
7.1.2.	Gütekriterien.....	54
7.2.	Dokumentation des Forschungsprozesses.....	56
7.3.	Datenerhebung	58
7.3.1.	Untersuchungskontext	58
7.3.2.	Teilnehmende Beobachtung der Forscherin	59
7.3.3.	Beobachtung und narratives Experteninterview	60
7.4.	Datenaufbereitung	61
7.4.1.	Beobachtungsprotokoll.....	61
7.4.2.	Transkription des Interviews	61
7.5.	Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse	62
8.	Darstellung der Forschungsergebnisse.....	62
8.1.	Qualitätsmerkmale eines sinnvollen Einbezugs der Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht.....	63
8.1.1.	Kriterienkatalog: Zusammenfassung der Qualitätsmerkmale	72
8.2.	Planung und Erprobung der Unterrichtseinheiten.....	74
8.2.1.	Der literarische Ausgangstext.....	75
8.2.2.	Unterrichtseinheit 1	78
8.2.3.	Unterrichtseinheit 2	88
9.	Ergebnisse der Analyse	96
10.	Conclusio	103
	Literaturverzeichnis	106
Anhang.....		112
	Abbildungsverzeichnis	113
	Feedbackbögen.....	114
	Materialien zu den Unterrichtseinheiten.....	116
	Einverständniserklärungen	118
	Transkriptionsregeln.....	120
	Transkriptionen	122
	Eidesstattliche Erklärung.....	138

„Es ist höchste Zeit, die Normalität der Mehrsprachigkeit ohne Verteufelung oder Verklärung und unter Verzicht auf hinderliche Mythen und Ideologien anzuerkennen. Auf diese Weise wird aus einem mehrsprachigen und mehrstimmigen in absehbarer Zeit hoffentlich auch ein insgesamt ‚stimmigeres‘ Klassenzimmer“ (Tracy 2014: 32).

1. Einleitung

In einer von Globalisierung und Migration geprägten Welt, wo wachsende internationale Verflechtungen in wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bereichen zu einer Internationalisierung der Bildungs- und Arbeitsmärkte führen, wird Mehrsprachigkeit eine zunehmende Signifikanz eingeräumt (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011: 13). Auch in Österreich wurde diese Relevanz in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen und bildungspolitische Maßnahmen breit diskutiert. Statistische Zahlen untermauern, dass Multikulturalität und sprachliche Diversität die Realität des österreichischen Schulwesens kennzeichnen. Schließlich sprechen bereits über 26% aller SchülerInnen österreichweit eine andere Erstsprache als Deutsch und in Wien beträgt dieser Anteil sogar über 51% (vgl. Statistik Austria 2019: 164). Diese Entwicklungen wurden ebenfalls von der Europäischen Kommission der Europäischen Union aufgegriffen und das Erlernen von mindestens drei Sprachen als ambitioniertes Ziel für die kommenden Generationen deklariert (vgl. Europäische Kommission 1995: 59).

Generell ist das Erlernen der Bildungssprache Deutsch in amtlich deutschsprachigen Ländern enorm wichtig, denn dies ist unerlässlich für schulischen und beruflichen Erfolg und in weiterer Folge für eine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Demnach gilt „um mitreden und teilhaben zu können, muss man die Landessprache beherrschen“ (Oomen-Welke 2010: 479).

Ausgehend vom PISA-Schock entstand eine rege Debatte, wie mit der an österreichischen Schulen vorherrschenden Mehrsprachigkeit zielführend umgegangen werden kann. Mehrsprachigkeit wird dann zum Problem, wenn sie von den Bildungsinstitutionen ignoriert wird und mehrsprachige Kinder einem Unterricht ausgesetzt sind, der ständig sprachliche Fähigkeiten voraussetzt, die eigentlich gelehrt werden müssten. (vgl. Belke 2012: 1)

Da unter günstigen Bedingungen eine Förderung der Mehrsprachigkeit intelligenzstimulierend sein (vgl. Belke 2012: 1) und auch das Sprach(en)lernen

unterstützen kann (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 105f), wurden zunehmend bilinguale Modelle im Primarbereich, die meist den schriftsprachlichen Erwerb der Erst- und Zweitsprache anstreben, entwickelt (z.B. Konzept mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschule, VBS – Vienna Bilingual Schools, etc.). Allerdings bilden diese Schulversuche immer noch eine kleine Ausnahme in der österreichischen Schullandschaft, demzufolge kann man den in Deutschland geprägten Begriff des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) des Schulsystems auch auf Österreich übertragen.

Insbesondere seit der Flüchtlingsbewegung 2015, als viele Kinder ohne Deutschkenntnisse im österreichischen Schulsystem eingeschult wurden, legt die österreichische Bildungspolitik ihren Fokus auf eine Intensivierung der Deutschförderung. Dadurch möchte sie dem negativen Abschneiden Österreichs bei nationalen und internationalen Vergleichsstudien entgegenwirken und erhofft sich hierdurch auch eine Verbesserung der Chancengleichheit für SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache. Diese Intentionen führten 2018 zur Einführung von verpflichtenden Vorbereitungsklassen, sogenannten *Deutschförderklassen*, welche jene SchülerInnen zu besuchen haben, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen und somit dem Regelunterricht nicht folgen können. (vgl. BmBWF 2018a)

Bei Betrachtung des Lehrplans der Volksschule fällt positiv auf, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in den didaktischen Prinzipien der Deutschförderklassen und -kursen verankert ist. Dementsprechend wird dort Folgendes gefordert:

„Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung der individuellen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und in der Ausbildung von Sprach(en)bewusstsein (*language awareness*) unterstützt. Ihr gesamtes sprachliches Repertoire wird für den Erwerb der (neuen) Sprache Deutsch genutzt“ (BmBWF 2018b: 3).

Betrachtet man die Websites und Präsentationswände in den Schulgebäuden einiger Wiener Volksschulen, so scheint es mittlerweile *en vogue* zu sein, die vorhandene sprachliche und kulturelle Diversität der Schule durch verschiedene Aktivitäten (z.B. mehrsprachige Begrüßungen, multikulturelles Kochen und Feste feiern, etc.) sichtbar zu machen und hiermit interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Dieser sichtbare Wandel in der Wahrnehmung der Heterogenität kann als positiv erachtet werden, greift jedoch zu kurz. Besonders kritisch zu betrachten sind Unterrichtsprojekte, die zur Folklorisierung und Stigmatisierung von Kulturen beitragen (vgl. Schader 2001: 42). „Die empirische

Forschungslage weist trotz aller Desiderate darauf hin, dass Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht noch selten realisiert wird“ (Göbel & Buchwald 2017: 231).

Aufgrund persönlicher Beobachtungen in verschiedenen Schulen wird vermutet, dass die Einbindung der sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen vorrangig auf vereinzelte, kurzzeitige Projekte beschränkt ist. Dirim und Wegner (vgl. 2016: 200) stellen die Sinnhaftigkeit punktueller mehrsprachiger Übungen, die rein zur Wertschätzung der Sprachen eingesetzt werden, in Frage und verweisen auf die Dringlichkeit der Vermittlung der Bildungssprache Deutsch. Gleichzeitig betonen sie aber das Recht der Lernenden, „in jeder ihrer lebensweltlichen Sprachen Bildung zu erhalten – nicht nur im Deutschen“ (ebd.). Nur selten wird die Förderung von Mehrsprachigkeit als Längs- und Querschnittsaufgabe betrachtet, die über das gesamte Schuljahr hinweg in möglichst allen Fächern und Jahrgängen berücksichtigt wird. Untersuchungen zeigen, dass „migrationsspezifische Sprachen selten bis gar nicht im Unterricht aufgegriffen werden“ (Göbel & Buchwald 2017: 231). Gründe hierfür sind, dass Lehrpersonen bisweilen den vorhandenen Sprachkompetenzen der SchülerInnen für das weitere Sprachenlernen nur wenig Relevanz zuschreiben und in Deutschlehrwerken nur selten mehrsprachigkeitsorientierte Aufgaben zu finden sind (vgl. ebd.). Aus eigenen Beobachtungen konnte außerdem festgestellt werden, dass sich viele Lehrpersonen von den standardisierten Testungen (z.B. „MIKA-D“ in allen Deutschförderklassen) unter Druck gesetzt fühlen und daher jede Minute der Deutschförderung zukommen lassen wollen, damit die SchülerInnen der Deutschförderklassen möglichst schnell wieder in die Regelklasse zurückkehren dürfen. Des Weiteren zeigen Befragungsstudien von Lehrpersonen auf, dass sie sich unzureichend darauf vorbereitet fühlen, um mehrsprachigkeitsdidaktisch zu unterrichten (vgl. Bredthauer 2018: 282) und dass sie nicht wissen wie sie diese theoretischen Forderungen konkret im Unterricht umsetzen sollen. Zwar wird laut Bredthauer (vgl. 2018: 282) bereits vermehrt die Sensibilisierung für sprachliche Heterogenität in der LehrerInnenbildung thematisiert, jedoch meist hinsichtlich eines sprachsensiblen Fachunterrichts und nicht in Bezug auf einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachunterricht. Außerdem fühlen sich viele Lehrkräfte von der Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen in einer Lerngruppe überfordert, insbesondere wenn sie selbst keine Migrationsprache sprechen (vgl. Bürki & Schnitzer 2018: 121; Oomen-Welke 2000: 6).

Vor diesem Hintergrund und meinem persönlichen Interesse als Volksschullehrerin, wie vorhandene heterogene, sprachliche Ressourcen im Unterricht eingebunden und gefördert werden können, steht folgende Forschungsfrage im Zentrum der vorliegenden Arbeit:

Wie können die mehrsprachigen Kompetenzen der SchülerInnen als wertvolle Ressource im Unterricht aufgegriffen und sinnvoll in den Deutsch(förder)unterricht miteinbezogen werden?

Das Wort *sinnvoll* nimmt hierbei eine zentrale Stellung ein, da diese Arbeit zudem einen kritischen Blick auf die vorhandenen Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik werfen möchte. Dadurch sollen zum einen etwaige hinderliche und diskriminierende Dynamiken für einen effektiven Sprachunterricht und in weiterer Folge für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn aufgezeigt werden. Zum anderen sollen Qualitätskriterien und konkrete Handlungsmöglichkeiten für eine sinnvolle Umsetzung in der Praxis herausgearbeitet werden.

Zielgruppe dieser Arbeit sind VolksschullehrerInnen bzw. MuttersprachenlehrerInnen und LehramtsstudentInnen, insofern all jene Personen, die mit der Unterrichtspraxis zu tun haben oder sich dafür interessieren. Die Masterarbeit wird als ein wissenschaftlicher Beitrag für die Praxis betrachtet, denn sie möchte den Bogen spannen, zwischen den Forderungen der Sprachforschung (mehrsprachige Sprachkompetenzen bestmöglich fördern) und der Umsetzung in der Praxis (Welche konkreten Konzepte und Materialien gibt es?). Schader beschreibt dieses Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis treffend:

„Postulate und Forderungen, und seien sie noch so einsichtig, nützen wenig, wenn man mit ihnen allein gelassen wird und den anspruchsvollen Bogen in die eh schon turbulente Praxis des eigenen Schulalltags selber zu schlagen hat“ (Schader 2001: 42).

Demzufolge soll diese Arbeit Lehrpersonen einen Überblick über sinnvolle Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und theoretische Forderungen mit konkreten Unterrichtsvorschlägen und -materialien verknüpfen – in der Hoffnung, dass mehrsprachige didaktische Konzepte aus der Literatur vermehrt ihren Weg in die praktische Umsetzung finden. Die Ergebnisse sollen Lehrpersonen ermutigen, die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen sensibel wahrzunehmen und zielführend in den Deutsch(förder)unterricht miteinzubeziehen. „Empirische Evidenz der Sinnhaftigkeit des Einbezugs von anderen Sprachen als Deutsch in den monolingual konzipierten Unterricht liefern schulbezogene Forschungsergebnisse, auch aus anderen nationalen Kontexten“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 206).

Wie bereits erkenntlich wurde, fokussiert diese Forschungsarbeit auf den Primarbereich, da dort insbesondere in der Schuleingangsphase die höchste Anzahl an SchülerInnen eine Deutschförderklasse besuchen. Viele der erörterten konzeptuellen Möglichkeiten können aber adaptiert ebenso in der Sekundarstufe I und II angewendet werden.

Zu Beginn der Arbeit wird die Komplexität von Begriffsverwendungen im Kontext von Migration und Schule erörtert, um anschließend das Verhältnis dieses Spannungsfelds im österreichischen Schulsystem darzustellen. Dabei wird der bildungspolitische Umgang mit Mehrsprachigkeit angeführt und das neue Modell der Deutschförderklassen und -kursen erklärt. Darauffolgend wird der Stand der Mehrsprachigkeitsforschung dargelegt und herausgearbeitet, welchen individuellen und gesellschaftlichen Nutzen die Förderung heterogener Sprachkompetenzen mit sich bringt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Möglichkeiten für einen sinnvollen Einbezug der Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht bestehen, gliedert sich die Forschungsarbeit in einen literaturbasierten Teil und eine darauf aufbauende empirische Studie. Im ersten Teil sollen didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit aus der Forschungsliteratur zusammengetragen werden. Diese sollen zum einen Lehrpersonen dabei helfen, sich einen Überblick über konzeptuelle Möglichkeiten zu verschaffen und zum anderen die Grundlage bilden, um in weiterer Folge Kriterien für einen *sinnvollen* Einbezug der Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht abzuleiten. Ziel ist es einen Kriterienkatalog zu erstellen, welcher im empirischen Teil der Forschungsarbeit herangezogen wird, um einen entsprechenden Unterrichtsentwurf zu konzipieren. Die Unterrichtsvorbereitung wird im Zuge einer Aktionsforschung direkt in einer 1. Klasse Volksschule, welche als Deutschförderklasse geführt wird, angewendet. Dabei soll erprobt werden, inwiefern dieser Unterrichtsentwurf und die konkrete Umsetzung den Kriterien für einen sinnvollen Einbezug der Mehrsprachigkeit entspricht. Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung werden anhand einer kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, um Möglichkeiten und etwaige Grenzen einer sinnvollen Mehrsprachigkeitsförderung zu eruieren.

2. Terminologie

Als ein Postulat der qualitativen Forschung führt Mayring (2016: 21) an: „Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“. Dementsprechend werden in den Kapiteln 2 bis 6 die Grundlagen für die anschließende empirische Studie dargelegt.

2.1. Zum Umgang mit Begriffen im Kontext von Migration und Bildung

„Begriffe können als Bestandteile von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten“ (Mecheril 2016: 12).

Es gilt zu beachten, dass Begriffspraktiken gesellschaftliche Wirklichkeit herstellen und als Instrument der Wahrnehmung eingesetzt werden. Somit kann die Verwendung von Begrifflichkeiten dazu dienen Menschen zu kategorisieren, Handlungsweisen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen. Schließlich können damit Situationen legitimiert und soziale Realitäten erzeugt werden (vgl. Mecheril 2016: 12).

Für die Auseinandersetzung im Themenfeld Migration und Bildung ist die Verwendung von Begrifflichkeiten unausweichlich. In diesem Kapitel soll ein Einblick in die kontroverse Debatte verschiedener Begriffe gegeben werden, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Im Laufe der Zeit veränderten sich die gängigen Begriffe, sowohl im alltäglichen Diskurs, als auch in der Fachliteratur beispielsweise von ‚AusländerInnen‘, ‚GastarbeiterInnen‘, ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ bis hin zu ‚Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch‘. Essenziell ist dabei, dass alle Begriffe immer mit gewissen Zuschreibungen verbunden sind. Daher bedarf es einer kritischen Reflexion, um inadäquate oder diskriminierende Wirkungen sichtbar zu machen.

Die Bezeichnung ‚GastarbeiterIn‘ weist einen normativen und disziplinierenden Anspruch auf, denn sie impliziert einen begrenzten Aufenthaltszeitraum, welcher an die Funktion als Arbeitskraft gekoppelt ist (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010: 30). Hingegen erfolgt beim Begriff ‚AusländerIn‘ eine fremdbestimmte Bezeichnung, welche

durch ein negatives, ausgrenzendes Kriterium, dem Fehlen der Staatsangehörigkeit bzw. des Passes, charakterisiert wird (vgl. Mecheril & Dirim 2018: 165). Nach einer langen Zeit der politischen und wissenschaftlichen Vernachlässigung der Auseinandersetzung mit der migrationsgesellschaftlichen Realität, etablierte sich die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘, um auf die veränderten Bedürfnisse von SchülerInnen zu reagieren (vgl. Mecheril & Dirim 2018: 169 und 171). Damit werden „Menschen, die entweder selbst oder deren Eltern eingewandert sind“ (Jeuk 2010: 18) bezeichnet. Folglich ergibt dies eine sehr heterogene Gruppe, deren Spektrum von Kindern, die von Geburt an in Österreich aufgewachsen sind, bis hin zu Erwachsenen, die erst kürzlich zugezogen sind, reicht. Demzufolge wird der eigene Geburtsort bzw. jener der Eltern zum Entscheidungsmerkmal, anhand dessen die Abgrenzung zur ‚sesshaften‘ Gruppe erfolgt (vgl. Mecheril & Dirim 2018: 171). Diese Gegenüberstellung eines ‚Wir‘ zu einem ‚Sie‘ führt zu einer vermeintlichen Vereinheitlichung der Heterogenität und zur Bildung von sich gegenüberstehenden Einheiten, jenen Personen mit und jenen ohne Migrationshintergrund (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015: 11f). Folglich führt dies zur Konstruktion einer Gruppe, die als ‚fremde Elemente‘ zu integrieren sind, sogar wenn diese Personen in Österreich geboren und aufgewachsen sind (vgl. Mecheril & Dirim 2018: 170). Außerdem stellt sich die Frage, wie lange bzw. über wie viele Generationen hinweg diesen Menschen diese stigmatisierende Bezeichnung zugeschrieben wird (vgl. Jeuk 2010: 18).

Auch der Begriff ‚MigrantInnen‘ der ursprünglich von sich emanzipierenden Migrantenselbstorganisationen aus Ablehnung des fremdbestimmten ‚Ausländer‘-Begriffs stammt, beinhaltet dieselbe dichotomisierende Wirkung (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010: 38). Die Unterscheidung von ‚MigrantInnen‘ und ‚Nicht-MigrantInnen‘ wird mithilfe politischer und kultureller Mechanismen und Praxen produziert (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010: 23). Diesen Vorgang der Darstellung und des Fremdmachens des ‚Anderen‘, wobei gleichzeitig ein ‚Wir‘ als sichere Gemeinschaft konstruiert und dem gegenübergestellt wird, bezeichnet man als *Othering* (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010: 42).

Seit dem schlechten Abschneiden des österreichischen Bildungssystems in den PISA-Studien liegt der Fokus auf den SchülerInnen ‚mit Migrationshintergrund‘. Häufig wird im Diskurs die Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ als eine „Art

Erklärungsvariable für das schlechtere Abschneiden“ (Mecheril & Dirim 2018: 172) gehandelt. Dies führt zu einer Verschiebung der Verantwortung für das Versagen der Bildungseinrichtungen hin zu den SchülerInnen ‚mit Migrationshintergrund‘ und folglich zu einer Essentialisierung der Einheit ‚Migrationshintergrund‘. Denn indem das „Konstrukt, das zur Beobachtung von Wirklichkeit eingeführt wurde, nun selbst zur Wirklichkeit wird“, kann ‚der Migrationshintergrund‘ schließlich als Ursache des Problems verwendet werden. (vgl. Mecheril & Dirim 2018: 172)

Im Zuge der bisherigen Erläuterungen wurden verschiedene Wirkmechanismen in der Verwendung der Begriffe ‚AusländerIn‘ und ‚Migrationshintergrund‘ sichtbar. Im Folgenden sollen für diese Forschungsarbeit relevante Begriffe multiperspektivisch durchleuchtet werden, um einen reflektierten Umgang zu ermöglichen.

2.1.1. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

In der Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen wie ‚Muttersprache‘, ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘, ‚Fremdsprache‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ fällt auf, dass eine Bandbreite an unterschiedlichen Definitionen in der Fachliteratur besteht und keine genaue Grenzziehung möglich ist. Umstritten ist beispielsweise der Begriff ‚Muttersprache‘, da er ein verzerrtes, auf die Mutter fixiertes, Bild der Spracherwerbssituation impliziert und mit einer emotionalen Dimension verbunden ist (vgl. Ahrenholz 2014: 4f). Daher wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur bevorzugt der Begriff ‚Erstsprache‘ verwendet, wodurch „indirekt auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen verwiesen“ (Ahrenholz 2014: 5) wird.

Doch auch das Begriffspaar ‚Erstsprache‘ und ‚Zweitsprache‘ ist nicht unproblematisch, da eine „Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire“ (Busch 2013: 9) entnommen werden kann. Hingegen ist eine genaue Bestimmung der Erstsprache oftmals nicht möglich, wenn beispielsweise Kinder in mehrsprachigen Familien oder Ländern aufwachsen, oder aufgrund von Migration es zu Sprachverlusten der Erstsprache kommen kann. Demzufolge werden die Sprachen und ihre Register in unterschiedlichen Lebensbereichen, je nach Verwendung, anders ausgeprägt. (vgl. Jeuk 2018: 14)

Darüber hinaus wird der Eindruck erweckt, „dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind“ (Busch 2013: 9). Doch Sprache ist kein „in sich geschlossenes,

einheitliches System“ (ebd.: 10), sondern weit komplexer und vielschichtiger als ein „nationalstaatlich modellierter Code“ (Dirim 2015: 27), wie an späterer Stelle noch ausführlicher erläutert wird. Es ist auch zu bedenken, dass die Kategorisierung ‚SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch‘ die Sichtweise bestärkt, wonach Mehrsprachigkeit als Sonderfall von der als Normalfall gewerteten Einsprachigkeit betrachtet wird (vgl. Busch 2013: 9; Dirim & Mecheril u.a. 2018: 213). Folglich gelten diese SchülerInnen als „eine Abweichung von der zwar zunehmend nicht mehr empirischen, aber politisch gewollten Norm“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 213).

Trotz dieser Zuschreibungen ist eine Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache notwendig, um im monolingualen Unterricht auf die spezifische Spracherwerbssituation von DaZ-Lernenden eingehen zu können. Werden die Bedürfnisse der DaZ-SchülerInnen nicht berücksichtigt und durch entsprechendes DaZ-Angebot aufgegriffen, so verfestigt dies ihre Benachteiligung in einem einsprachig-orientiertem Schulsystem. (vgl. Rösch 2016: 293f)

Ebenfalls ist es notwendig zwischen den Termini ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) und ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) zu unterscheiden, da sie sich durch zwei differierende Erwerbskontexte kennzeichnen. Dennoch ist keine scharfe Grenzziehung möglich, da sich in Anbetracht realer Lernbiografien die beiden Perspektiven oftmals überschneiden. (vgl. Ahrenholz 2014: 6f) Im Wesentlichen bezeichnet ‚Deutsch als Fremdsprache‘ das Deutschlernen außerhalb des amtlich deutschsprachigen Sprachraums, ‚Deutsch als Zweitsprache‘ hingegen den Erwerb im deutschsprachigen Kontext (vgl. Springsits 2012: 93). Mithin ist beim Zweitspracherwerb die zu lernende Sprache gleichzeitig auch die Umgebungssprache (vgl. Jeuk 2018: 17). Damit besteht die Herausforderung, dass die Zielsprache von Beginn an kommunikativ genutzt wird und demzufolge nicht wie beim Fremdspracherwerb eine didaktische Progression von einfachen hin zu komplexen Strukturen verfolgt werden kann (vgl. Belke 2007: 16). Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund sind häufig im Unterricht hohen Anforderungen und nicht angemessen angepasstem Input ausgesetzt. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass Deutsch als Fremdsprache vorrangig im Unterricht *gelernt* wird, wobei Deutsch als Zweitsprache im Wesentlichen außerhalb des Unterrichts *erworben* wird. (vgl. Ahrenholz 2014: 13) Das all diese Unterscheidungskriterien nicht als absolut betrachtet werden können, erläutert Springsits (vgl. 2012: 98) und führt als typischen DaZ-Kontext das Beispiel einer Klasse an, die von migrationsbedingter, heterogener Mehrsprachigkeit

geprägt ist und dort durchaus bewusst *im Unterricht* die Zweitsprache Deutsch *gelernt* wird. Dirim (vgl. 2015: 32f) weist darauf hin, dass die Zuschreibung ‚DaZ‘ eine fremd machende, ausgrenzende Wirkung in sich trägt. Man wird als eine Person markiert, „die Deutsch ‚nicht wirklich‘ spricht und weder jetzt noch in Zukunft in die Sprechergemeinschaft der Deutschsprachigen aufgenommen werden wird“ (ebd.: 33).

2.1.2. Mehrsprachigkeit

Im alltäglichen Diskurs wird ‚Mehrsprachigkeit‘ oft mit ‚Bilingualismus‘ gleichgesetzt, und selbst bei einer hohen Sprachkompetenz in mehreren Sprachen werden Personen nicht als ‚mehrsprachig‘ bezeichnet (vgl. Ahrenholz 2014: 5). Hingegen wies Wandruszka (1979: 313) bereits vor 40 Jahren in Ablehnung einer „vollkommenen Einsprachigkeit“ auf die „unvollkommene Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Unvollkommenheit“ hin. Sprache wird demnach als „komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinandergreifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen“ (Wandruszka 1979: 39) verstanden. Er betont, dass sich alle Sprachen, Varietäten und Register ständig verändern und wenn eine Sprache dies nicht mehr tut, es ein sicheres Zeichen für ihren Tod ist (vgl. ebd.). Er prägt auch den Begriff der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘, wonach jeder Mensch, selbst sozusagen ‚monolinguale‘ Personen, mehrsprachig aufwachen. Dies kommt durch die situationsabhängige Verwendung unterschiedlicher Register, wie Dialekte, Varietäten, Umgangssprachen und Fachsprachen zustande. (vgl. Fürstenau 2011: 28f) Insofern gibt es keine ‚Einsprachigkeit‘, da einerseits jede Sprache in sich facettenreich und dynamisch ist und andererseits immerzu vom Sprachkontakt lebt, wodurch Elemente aus anderen Sprachen fortwährend aufgenommen werden. Diese Dynamik wird insbesondere bei Migrantensprachen sichtbar, wenn Wörter, Redewendungen und sogar grammatische Eigenschaften der Mehrheitssprache ins Repertoire der Herkunftssprache einfließen. Diese Beeinflussung ist auch umgekehrt in der Mehrheitssprache, jedoch weitaus schwächer, erkennbar. (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2012: 8f)

Zusammenfassend wird Mehrsprachigkeit zunehmend „als Koexistenz verschiedener Sprachen und als innere Differenziertheit von Sprachen“ (ebd.: 9) verstanden. Wie schließlich Mehrsprachigkeit von den Subjekten erlebt wird

„hängt zum einen von der individuellen Lebenssituation und der sprachlichen Bildung des Einzelnen ab. Zum anderen aber ist der politische und soziale Kontext bedeutsam, der die sprachliche Sozialisation begleitet und die individuellen Einstellungen bestimmt. Sprache ist mehr als mechanisches Mittel der Kommunikation; sie ist soziale Praxis“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2012: 9).

Es ist ersichtlich, dass bei der Definition von Mehrsprachigkeit heute nicht mehr perfekte Sprachkenntnisse im Vordergrund stehen, sondern ein flexibler und situationsadäquater Umgang mit verschiedenen Registern von Bedeutung ist (vgl. Franceschini 2011: 32). Folglich zählt es zu den Kernaufgaben der Schule, die SchülerInnen zu einem souveränen Umgang mit unterschiedlichen Registern hinzuführen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2012: 8).

Kritisch zu betrachten ist auch das Selbstverständnis einer vermeintlich deutschsprachigen Monolingualität, welche sich in dem Ausdruck ‚Nationalsprache‘ widerspiegelt. Diese beruht auf der Vorstellung einer Einheit von ‚Volk‘, ‚Sprache‘ und ‚Nation‘, die nie der Realität Österreichs entsprochen hat, sich jedoch bis heute noch hält. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 208) Diese Konstruktion einer nationalstaatlichen Homogenität blendet somit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus und trägt auch gewisse Machtstrukturen in sich. Denn koloniale Denktraditionen führen noch immer dazu, dass Unterschiede zwischen Sprachen, Soziolekten und Dialekten verwendet werden, um Menschen herabwürdigend zu kategorisieren und im gesellschaftlichen Kontext zu diskriminieren (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 60). Fürstenau (2011: 26) fasst dieses Phänomen treffend zusammen:

„Die soziale und politische Konstruktion sprachlicher Homogenität zugunsten einer ‚Nationalsprache‘ oder einer ‚Standardsprache‘ geht immer mit der Abwertung anderer auf einem Territorium gebrauchter Sprachen oder sprachlicher Varietäten einher. Schon durch die Festlegung dessen, was als ‚Sprache‘ gilt und was nur als ‚Dialekt‘, wird die sprachliche Praxis von Menschen auf- oder abgewertet.“

Die Relevanz der Beherrschung bildungssprachlicher Register in der Nationalsprache legen Dirim und Mecheril (2018: 217) dar:

„Mehrsprachigkeit steht demnach immer im Verhältnis zur hegemonialen Sprache Deutsch, die in ihrem bildungssprachlichen Register die letztlich einzig legitime Sprache der Schule darstellt. Das bildungssprachliche Deutsch ist der Maßstab, an dem der Wert anderer Sprachformen bemessen wird.“

Im schulischen Kontext besteht insofern ein Spannungsverhältnis, als eine Benennung der spezifischen Bedürfnisse der SchülerInnen trotz der zuschreibenden und ausgrenzenden Wirkung notwendig ist, um diese auch pädagogisch berücksichtigen zu können (vgl. Dirim 2015: 33). Auch in der vorliegenden Arbeit ist es unumgänglich Bezeichnungen wie ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Deutsch als Zweitsprache‘ zu verwenden. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dabei die Begriffe der rezipierten Literatur aufgegriffen werden. Allerdings sollen die zuvor erläuterten Kritikpunkte stets mitgedacht werden, denn „[e]ine kontinuierliche kritische Reflexion zu allzu selbstverständlich gewordenen Bezeichnungen und der eigenen Verwendung von Begriffen und ihren Folgen ist sinnvoll, notwendig, ja unverzichtbar“ (Leiprecht & Steinbach 2015: 11).

2.2. Migrationspädagogik

Aus der Kritik an der ‚Ausländerpädagogik‘ und der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ entwickelte sich die ‚Migrationspädagogik‘. Sie legt ihren Fokus in erster Linie nicht darauf, wie die Integration von MigrantInnen und die Förderung ihrer Kompetenzen optimierbar sei, sondern nimmt eine rassismuskritische Perspektive ein, um Machtverhältnisse in der (bildungs-)institutionellen und diskursiven Ordnung zu erkennen. In Zentrum des Interesses steht die Rolle der Pädagogik und ihrer AkteurInnen bei der Re-Produktion struktureller Ungleichstellungen und natio-ethno-kulturellen Homogenisierungen. (vgl. Dirim & Mecheril u. a. 2018: 168)

„Anstelle der ‚Behandlung‘ oder dem ‚Verstehen‘ von Anderen ist migrationspädagogisch die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Strukturen und Prozesse migrationsgesellschaftlicher Ungleichstellung, Hierarchisierung und Ausgrenzung in Forschung, Lehre und Bildungspraxis von besonderer Bedeutung“ (Dirim & Mecheril u. a. 2018: 168)

Zentral bei dem Ansatz ist die Beschäftigung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung (vgl. Mecheril 2010a: 13). Der diffuse, auf Phantasie basierende, unbestimmte und mehrwertige Charakter dieser konstruierten ‚Wir‘-Einheit spiegelt sich im Begriff ‚natio-ethno-kulturell‘ wieder (vgl. Dirim & Mecheril u. a. 2018: 165). In der Abgrenzung zu natio-ethno-kulturellen ‚Anderen‘ werden oft deren Mehrfachzugehörigkeiten nicht geachtet und dies führt zu

Verallgemeinerungen, Homogenisierungen und Zuschreibungen (vgl. Melter & Schäfferling 2016: 289).

Dies führt zur Kritik des migrationspädagogischen Ansatzes am Kulturkonzept der interkulturellen Pädagogik. Die Verwendung eines naiven Verständnisses von ‚kultureller Differenz‘ führt zu vergrößernden und pauschalierenden Vorstellungen, welche wiederum die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von Personen einschränken. Diese Praxis der Kulturalisierungen ist in der Pädagogik noch immer dominant. (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 82)

Die Migrationspädagogik weist auch auf die Problematik des Begriffs ‚Integration‘ hin. Zum einen bestätigt ‚Integration‘ die Zuschreibung von Fremdheit von sogenannten Personen mit Migrationshintergrund. Zum anderen kann ‚Integration‘ als Sanktionssystem instrumentalisiert werden, mit dem Ziel disziplinarische Maßnahmen durchzusetzen. Dadurch wird Integration zu einer Bringschuld, die eine einseitige Anpassung abverlangt. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 169f) Indem diese Menschen „als ‚Elemente‘, die einem größeren Ganzen einzuordnen, eben zu integrieren seien“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 170) betrachtet werden, kommt es zu einer folgenschweren Eliminierung ihrer Subjektivität (vgl. ebd.).

Wie bereits zuvor erwähnt, werden durch bisherige Ansätze die Personen mit Migrationshintergrund für ihre Schlechterstellung selbst verantwortlich gemacht, wodurch die hinderlichen Strukturen und Dynamiken der Bildungsinstitutionen aus dem Blick geraten. Außerdem wird die Vorstellung des Voluntarismus forciert, womit gemeint ist, dass Lernerfolge eine Sache ‚des Willens‘ seien. All dies führt zu der Annahme, dass eine kompensatorische Förderung der Zielgruppe notwendig sei und verschleiert die zugrundeliegende Problematik. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 175) Migrationspädagogik hingegen fokussiert auf die gegebenen Machtverhältnisse in Institutionen und Diskursen und sucht nach angemessenen Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Rahmenbedingungen (vgl. Mecheril 2016: 19). Ziel ist es mittels pädagogischer Reflexivität latente diskriminierende Mechanismen wahrzunehmen und zu verhindern, dass seitens der SchülerInnen eingebrachte Unterschiede sich durch gesellschaftliche Machtverhältnisse in benachteiligende Ungleichheiten transformieren (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 263). Zentral ist dabei, dass AkteurInnen des

Bildungssystem sich im Sinne pädagogischer Professionalität nicht als Opfer sondern als VerursacherInnen der Verhältnisse betrachten, „nicht um das institutionalisierte pädagogische Tun zu zerstören, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 263).

Demzufolge ist es Aufgabe der Lehrperson differenzsensibel die vorhandene Pluralität gesellschaftlicher Positionen aufzugreifen und dabei „diskriminierungskritisch stereotype und stigmatisierende Fest- und Zuschreibungen zu erkennen und selbst zu vermeiden“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 264). Differenzen sollen folglich ohne ‚Schubladisierungen‘ anerkannt und Kategorien hinterfragt und dekonstruiert werden, um einer Re-Produktion der Verhältnisse entgegenzuwirken.

Haase und Höller (2017: I) fassen im Vorwort ihres Buches anschaulich die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels zusammen.

„Gerade in der heutigen Zeit der Internationalisierung, wo z.B. weltweite Migrationsbewegungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, muss der Kulturbegriff neu überdacht bzw. belegt werden. Homogenisierende Konzepte von Nationalkulturen müssen kontinuierlich infrage gestellt und heterogene Sichtweisen, in denen Mehrsprachigkeit, fluide Grenzen und multiple Identitäten vorherrschen, angenommen werden. Binäre Denkstrukturen, in denen die *eigene* mit der *fremden* Kultur verglichen wird, sollten bewusst erweitert und so für ein polymorphes Kulturverständnis geworben werden“ (Haase & Höller 2017: I).

Laut Haase und Höller (vgl. 2017: I) finden diese theoretischen Überlegungen bis dato kaum Anklang bei der Praxis des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In den Lehrmaterialien und Lehrplänen dominieren noch immer interkulturelle Ansätze, wie auch im Kapitel 5 sichtbar wird, wodurch mögliche spannende Diskurse ausgeblendet werden (vgl. ebd.).

Diese Forschungsarbeit hat zum Ziel einen kritischen Blick auf vorhandene mehrsprachige Konzepte zu werfen und sich der Frage zu nähern, wie eine sinnvolle Mehrsprachigkeitsförderung im Sprachunterricht möglich ist. Die Migrationspädagogik bietet hierfür eine Perspektive, um verdeckte Schwachstellen des interkulturellen Ansatzes aufzudecken und seine Dominanz im Fachdiskurs zu durchbrechen. Es wird in dieser Arbeit angestrebt Wege aufzuzeigen, wie die theoretischen Erkenntnisse der Migrationspädagogik in die Unterrichtspraxis übergeführt werden können.

3. Problemaufriss: Bildungspolitischer Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich¹

Diesem Kapitel soll ein Auszug aus dem Artikel „Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen“ von Tracy (2011: 70f) vorangestellt werden, um pointiert die Komplexität dieses Spannungsverhältnisses zwischen Migration, Schule und Mehrsprachigkeit zu veranschaulichen.

„Viele Menschen in Europa erfüllen also die Wunschvorstellung einer individuellen Mehrsprachigkeit schon im Kindes- oder Jugendalter. Aber während man auf europäischer Ebene linguistische Diversität als individuellen und gesellschaftlichen Vorteil zelebriert und sich dadurch einen Wettbewerbsvorteil auf internationalen Märkten erhofft (...), scheint sich auf lokaler Ebene kaum jemand wirklich über die real existierende linguistische Artenvielfalt zu freuen. Vielmehr ringen die Bildungssysteme vieler europäischer Staaten mehr oder weniger hilflos mit den durch die Heterogenität sozialer und sprachlicher Herkunft bedingten Herausforderungen. Denn die mehrsprachige Biografie von Schülern und Schülerinnen schließt oftmals gerade diejenigen Sprachen nicht oder nicht in ausreichendem Maße ein, die sie für eine erfolgreiche Bildungskarriere benötigen. Dies bedeutet auch, dass die Mehrheit der jungen Menschen mit Migrationshintergrund den Schritt in weiterführende Schulen nicht schaffen (...). Die meisten Erstsprachen, die in deutschen Schulhöfen zu hören sind, haben jedenfalls innerhalb der Schulen keinerlei Marktwert, und nicht selten werden die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in ihren Herkunftssprachen in Frage gestellt. Lehrkräfte sind ihrerseits überfordert, weil ihren Schüler(inne)n bildungs- und fachsprachliche Repertoires in der Landessprache fehlen und von ‚normalem‘ Unterricht, an den man sich aus der eigenen Schulzeit noch zu erinnern vermeint, keine Rede sein kann“ (Tracy 2011: 70f).

Die vergangene Epoche war stark geprägt durch Sprachvereinheitlichung innerhalb der Grenzen von Nationalstaaten, denn durch die Gleichsetzung von *Volk*, *Sprache* und *Nation* wurde versucht, den nationalen Zusammenhalt zu stärken. Diese angelegte Monolingualität („unsere Sprache“) wurde ideologisch besetzt und führte dazu, dass Mehrsprachigkeit als Bedrohung betrachtet wurde bzw. auch heute noch wird (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 108). Schule nahm dabei eine besondere Rolle ein, denn historisch betrachtet ist sie eine Institution sprachlicher Homogenisierung, welche den wirkungsreichen Glauben an das „Wir“ mitproduziert. Dadurch wurde es zu einer

¹ Dieses Kapitel wurde größtenteils aus einer Seminararbeit übernommen, welche ich für das Seminar „Bildungsgerechtigkeit und die Aneignung des Deutschen unter plurilingualen Bedingungen“ verfasste.

„Selbstverständlichkeit“, die als legitim geltende offizielle Sprache sprechen zu *müssen* (vgl. ebd.: 106)

Dennoch sind „individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit [...] weltweit und weltgeschichtlich betrachtet, eine Normalität“ (Reich/Roth 2002: 41) und die europäischen Einwanderungsstaaten erfahren heute diese Normalität wieder von Neuem. Trotzdem existiert noch häufig die Vorstellung, dass das einsprachige Aufwachsen die Norm sei bzw. wird Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Problem betrachtet. Diese Wahrnehmung erstreckt sich tief in die gesellschaftlichen Strukturen bis hin ins Bildungswesen, sodass Gogolin (1994) dies in Deutschland als den „monolingualen Habitus einer faktisch multilingualen Schule“ bezeichnet. Lenkt man den Blick auf Österreich, so ist auch hier das Bildungssystem vorrangig einsprachig organisiert. (vgl. Gombos 2008: 10f)

„Mehrsprachigkeit ist ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte, die von transnationaler Wanderung von Menschen und den mit ihnen ‚verbundenen‘ Sprachen geprägt sind“ (Dirim & Mecheril 2010a: 115). Auch die in der Einleitung erwähnten Zahlen belegen die Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft und so ist es unausweichlich diese zur Kenntnis zu nehmen und in einem grundlegenden Sinne zu achten.

Durch die Veröffentlichung verschiedener Schulleistungsstudien wie PISA oder Bildungsstandards wurden in den letzten Jahren nicht nur verstärkt die Schwächen des österreichischen Schulsystems diskutiert, sondern es entfachte auch eine breite Diskussion über Multikulturalität und Schule, welche verstärkt auf das Problem der (Sprach-)Defizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund hinweist (vgl. Mecheril 2010b: 58). In der pädagogischen Fachöffentlichkeit hingegen wird die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels betont, der den Umstand der Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht zu erklären versucht, indem auf ihre Schwächen und Defizite fokussiert wird, sondern der „den Blick auf die Kritik und Analyse pädagogischer Institutionen, bildungspolitischer Voraussetzungen und selbstverständlicher Traditionen des Bildungssystems“ (ebd.: 74) richten soll.

Im Zuge dieser regen Debatte legt die Erziehungswissenschaft in Kooperation mit der Sprachwissenschaft ihr Augenmerk auf das Thema Sprache(n). Um die niedrige Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen, wird auf eine kompensatorische Sprachförderprogrammatik gesetzt. Der Blick auf Zwei- und

Mehrsprachigkeit ist also in erster Linie auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache gerichtet. Dadurch wird die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung allerdings darauf beschränkt, wie die *Sprache der Mehrheit* erworben wird. Dabei wird das komplexe Verhältnis von Sprachen und Macht erkennbar. Somit ist es enorm wichtig, dass PädagogInnen sich theoretische Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprachen aneignen. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a: 99f)

„Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar“ (ebd: 100). Inwiefern eine Person Zugang zu den gesellschaftlichen Kontexten erhält und somit partizipieren kann, hängt aber laut Dirim und Mecheril (vgl. 2010a: 101) nicht nur von dem relativen Grad ihrer Sprachkompetenz ab, sondern vorrangig davon, ob die Sprache anerkannt wird. Ebenso die Auswahl der Sprachen, welche in Regelklassen im Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts verankert sind, ist damit gekoppelt, „was gesellschaftlich bzw. global als wertvolle Sprache angesehen wird“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 215). Beispielsweise wird die britische oder amerikanische Form des Englischen als ‚wertvoll‘ erachtet, Varianten des Englischen aus Indien oder Afrika werden hingegen abgewertet. Oder auch Migrationssprachen wie Türkisch oder Polnisch werden meist nur im Rahmen von besonderen Fächern, wie dem muttersprachlichen Unterricht, in Österreich eingebunden. Prestigeträchtige Sprachen wie Französisch oder Englisch werden jedoch als lebende Fremdsprache im Regelunterricht angeboten. Diese verschiedenen Institutionalisierungen von Sprachen veranschaulichen, in welchem hierarchischen Verhältnis die Sprachen in Bildungsinstitutionen zueinanderstehen und welche Markierungen sich dadurch ebenfalls auf ihre SprecherInnen übertragen. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 215f) Krumm (vgl. 2016: 59) spricht überspitzt sogar von „Elitemehrsprachigkeit“, wenn mehrsprachige Kompetenzen in der Bildungslaufbahn gewürdigt werden, im Gegensatz zur „Armutsmehrsprachigkeit“, wo Sprachkompetenzen in gewissen anderen Sprachen „oftmals als Ausgrenzungsindikatoren genutzt werden“ (ebd.).

Dieses komplexe Zusammenspiel von Schule, Sprache und Macht wird ebenfalls ersichtlich an den paradoxen Wirkungsweisen unseres demokratischen Bildungssystems mit seinem innewohnenden Egalitätsanspruch. Denn unter dieser Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit werden zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungswesen zur Verfügung gestellt, aber diese führen verdeckt zu einer

Reproduktion der Ungleichheit. Die aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft Privilegierten profitieren von und in diesem ‚gleichen Wettbewerb unter Ungleichen‘. (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 128)

„Weil Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen Benachteiligungen fortschreibt und bestätigt, besteht eine der zentralen Anforderungen an das schulische Bildungssystem darin, den von den SchülerInnen eingebrachten unterschiedlichen Dispositionen und Disponiertheiten zu entsprechen“ (Dirim & Mecheril 2010b: 130).

Demzufolge greift der monolinguale Fokus des deutschsprachigen Schulwesens zu kurz, denn es tritt sozusagen eine Diskriminierung durch Gleichbehandlung ein (vgl. ebd.).

Auf einen interessanten Aspekt der Machtverhältnisse des monolingualen Habitus unseres Schulwesens verweisen Dirim und Mecheril (vgl. 2010b: 138) bei der Verwendung des Begriffs *Sprachförderung*, welcher im öffentlichen Diskurs ständig verwendet wird, wenn es um pädagogische Aktivitäten zur Förderung der Sprachentwicklung im Deutschen geht. Ungeachtet bleibt, dass dabei das Sprachrepertoire von zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf das Deutsche reduziert wird und des Weiteren durch die Ausblendung der nicht-deutschen Sprachen der Eindruck erweckt wird, sie hätten generell mangelhafte Sprachfähigkeiten. Außerdem wird die Empfindung gestärkt, es sei überflüssig, sich mit den nicht-deutschen Familiensprachen zu befassen. „*Sprache* heißt *Deutsch* und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, sodass es überflüssig erscheint, ihr den Namen zu geben, der sie richtig bezeichnet, nämlich ‚Deutschförderung‘“ (Dirim & Mecheril 2010b: 138).

Es kann als widersprüchlich betrachtet werden, dass Bildungseinrichtungen einen großen Aufwand betreiben, um die Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht zu fördern, die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen werden jedoch meist missachtet. Zum einen wird dadurch das sprachliche Repertoire der Lernenden mit einer nichtdeutschen Erstsprache negiert und ihr sprachliches Handeln oft als defizitär betrachtet. Zum anderen werden den SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache die sprachlichen Ressourcen ihrer SchulkollegInnen vorenthalten. Demgemäß findet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, d.h. die Sprachen aus dem unmittelbaren Umfeld (Spielplatz, Wohnumgebung, etc.) wenig Anklang in den Bildungsinstitutionen, stattdessen liegt der Fokus auf Sprachen wie Englisch, die jedoch in der Lebenswelt der Kinder in der Primarstufe wenig relevant sind. (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 225)

3.1. Deutschförderklassen in Österreich

In diesem Kapitel soll ein Überblick über das neue Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse gegeben werden, welches mit dem Schuljahr 2018/2019 als Übergangsjahr eingeführt wurde.

Neben dem neuen Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für außerordentliche SchülerInnen, bilden auch eine Deutschförderung für ordentliche SchülerInnen und ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern die drei Grundsäulen für eine breit gefächerte Deutschförderung aller SchülerInnen im österreichischen Schulsystem (vgl. BmBWF 2018a: 5).

3.1.1. Zielsetzungen und bildungspolitische Grundlagen

Um dem negativen Abschneiden unseres Schulsystems entgegenzuwirken, verfolgt, gemäß dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, das neue Modell der Deutschförderklassen das Ziel, die Qualität der Deutschförderung in Österreich und somit die Bildungschancen der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache nachhaltig zu verbessern. (vgl. BmBWF 2018a: 7)

Ziel dieses Modells ist „das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch, damit diese SchülerInnen möglichst rasch nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe unterrichtet werden können“ (BmBWF 2018a: 9).

Jene SchülerInnen, welche aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, werden als außerordentliche Schüler bei der Einschulung eingestuft und in Deutschförderklassen intensiv beschult. Sobald die deutsche Sprache ausreichend angeeignet wurde, um am Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können, sollen diese SchülerInnen in den Regelunterricht wechseln. (vgl. BmBWF 2018a: 8)

Des Weiteren erwartet man sich laut dem Bundesministerium durch die Einführung von österreichweit einheitlichen, standardisierten Testverfahren eine größere Treffsicherheit, um jene Kinder zu eruieren, welche einen erhöhten Förderbedarf in der deutschen Sprache besitzen. Außerdem soll durch einheitliche Sprachstandsüberprüfungen und individuelle Förderpläne eine gezieltere Förderung aller Kinder mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache geboten werden. (vgl. BmBWF 2018a: 8)

3.1.2. Organisation des Modells

Bei der Schuleinschreibung wird anhand eines österreichweit standardisierten Testverfahrens die Sprachkompetenz eruiert. Dadurch wird festgestellt, ob das Kind genügend Deutschkenntnisse besitzt, um dem Unterricht folgen zu können und einen ordentlichen Status zu erhalten, oder wenn dies nicht der Fall ist, einen außerordentlichen Status zugeschrieben bekommt. Schließlich wird bei außerordentlichen SchülerInnen nochmals eine Unterscheidung getroffen, ob aufgrund ungenügender Deutschkenntnisse ein intensiver Sprachförderbedarf besteht und folglich eine Zuteilung zu einer Deutschförderklasse stattfindet, oder ob die Deutschkenntnisse nur mangelhaft sind, und somit ein Deutschförderkurs ausreichend ist. (vgl. BmBWF 2018a: 9ff)

Der Unterschied liegt darin, dass bei einer Deutschförderklasse die SchülerInnen in der Primarstufe für 15 Stunden, in der Sekundarstufe für 20 Stunden gesondert in einem eigenen klassen- bzw. schulstufenübergreifenden Unterricht zusammengefasst werden, um nach dem Lehrplan der Deutschförderklassen unterrichtet zu werden. In den verbleibenden Stunden nehmen die SchülerInnen im Sinne der Integration am Unterricht von Fächern wie Musik, Bewegung und Sport oder Werken und auch an Schulausflügen und -projekten teil, sodass sie dort das erlernte Sprachwissen praktisch anwenden können. Jene SchülerInnen die hingegen keinen so großen Aufholbedarf vorweisen, verbleiben als außerordentliche SchülerInnen in der Regelklasse und werden wöchentlich 6 Stunden in eigenen Deutschförderkursen gefördert (vgl. ebd.).

Der Besuch einer Deutschförderklasse ist in der Regel für ein Semester vorgesehen und am Ende jedes Semesters wird durch die standardisierte Sprachstandserhebung *USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache)* der Lernfortschritt beurteilt, um einen semesterweisen Übertritt in die Regelklassen zu gewährleisten. Jene SchülerInnen, die „einen entsprechenden Sprachfortschritt vorweisen, dem Unterricht aber noch nicht folgen können, verlassen die Deutschförderklasse, treten in die Regelklasse über und werden als außerordentliche SchülerInnen in Deutschförderkursen im Ausmaß von 6 Wochenstunden zusätzlich gefördert“ (BmBWF 2018a: 10). Ist ein Wechsel in die Stammklasse hingegen aufgrund der Ergebnisse der Sprachstandserhebung noch nicht möglich, so werden diese SchülerInnen ein weiteres Semester in der Deutschförderklasse beschult. Längstens ist dies vier Semester möglich, es soll aber nur in Ausnahmefällen eintreten, beispielsweise

bei schulunerfahrenen oder nicht alphabetisierten späten QuereinsteigerInnen. Falls einige so gute Testergebnisse vorweisen können, dass sie nun dem Unterricht folgen können, so wechseln sie als ordentliche SchülerInnen in die Regelklasse (vgl. BmBWF 2018a: 10).

Generell richtet sich dieses Modell an SchülerInnen, die eine altersgemäße sprachliche Entwicklung besitzen und keine Sprachentwicklungsstörungen vorweisen, denn hierfür sind Sprachheillehrer zuständig. Folgende Grafik gibt einen Überblick über den Aufbau des neuen Modells:

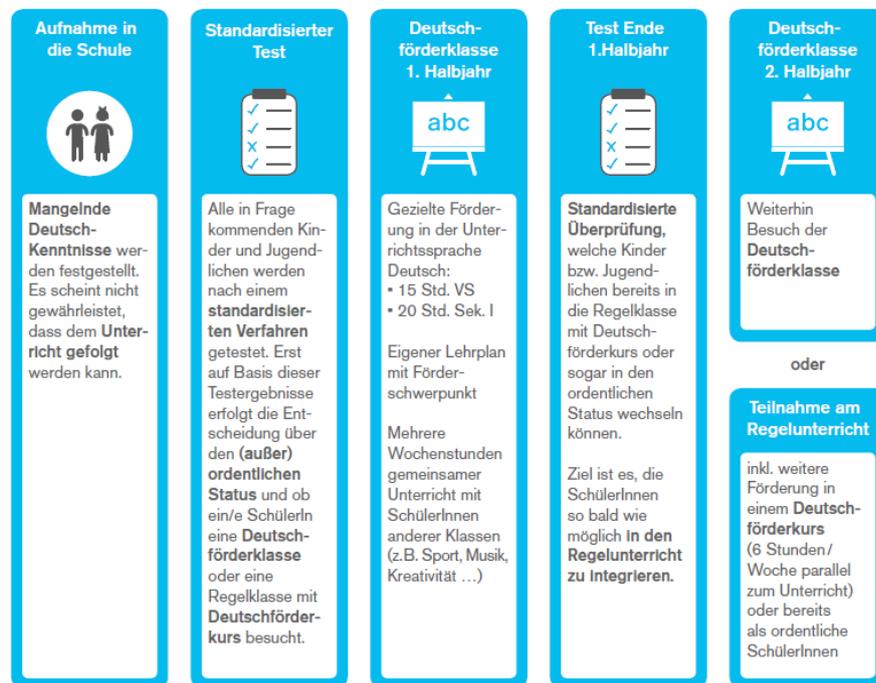


Abbildung 1: Das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkursen (BmBWF 2018a: 9)

Das neue Modell wurde bereits mit Beginn des Schuljahrs 2018/2019 im September eingeführt (Übergangsjahr), obwohl der neue Lehrplan nur einen Monat zuvor, im August, veröffentlicht wurde und das einheitliche Testverfahren zur Einteilung des außerordentlichen Status erst im April 2019 vom zuständigen Bundesministerium (BmBWF) herausgegeben wurden. Im Übergangsjahr durften einige Schulen, wenn eine räumliche Teilung aus Platzmangel nicht möglich war, die Deutschförderklasse integrativ führen.

Es wurde in diesem Kapitel ersichtlich, dass der bildungspolitische Umgang Österreichs noch immer monolingual dominiert ist. Durch die verpflichtende Einführung der Deutschförderklassen wird diese Tendenz verstärkt und die Fortsetzung von mehrsprachigen Bemühungen, wie beispielsweise mehrsprachige Alphabetisierungsprojekte, wird durch die räumliche Segregation erheblich erschwert.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, so greift der Lehrplan der Deutschförderklassen jedoch durchaus die vorhandene Mehrsprachigkeit auf. In den didaktischen Prinzipien wird gefordert, die SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer individuellen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der Förderung von ‚Language Awareness‘ zu unterstützen und all ihre Sprachkompetenzen für das Erlernen der Schulsprache Deutsch zu nutzen (vgl. BmBWF 2018b: 3). Genau hier setzt diese Forschungsarbeit an und möchte Möglichkeiten eines sinnvollen Einbezugs des gesamten sprachlichen Repertoires in den Deutsch(förder)unterricht aufzeigen und erforschen.

4. Forschungsstand: Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht

Nachstehend wird ein Einblick in den derzeitigen Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext gegeben, um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dieser Thematik hervorzuheben.

4.1. Gründe für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung

Das Interesse am Thema Mehrsprachigkeit ist sowohl im alltäglichen, als auch im wissenschaftlichen Diskurs heute so groß wie nie zuvor (vgl. Elsner 2018: 30). Auch auf internationaler Ebene kann man diese Entwicklung beobachten, weshalb sogar von einem ‚Multilingual Turn‘ im Zweit- und Fremdsprachunterricht gesprochen wird (vgl. ebd: 32). Als Erklärung für diese verstärkte Auseinandersetzung gibt Elsner (2018: 32ff) mehrere Gründe an.

- **„Steigende Flüchtlingszahlen“** (ebd.)

Im Jahr 2016 wurden knapp eine Million Asylanträge in Europa gestellt, viele der geflüchteten Menschen sind im schulpflichtigen Alter. Daher drängt sich die Frage nach einer möglichst guten Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. (vgl. ebd.: 30)

- **„anhaltende Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund“** (ebd.)

Obwohl die Integration von SchülerInnen mit mehrsprachigem Hintergrund im deutschsprachigen Raum kein neues Thema ist, zeigen bisherige Schulleistungsstudien, dass noch keine suffiziente Strategie zur optimalen Förderung dieser SchülerInnen entwickelt wurde (vgl. ebd.). Es stellt sich daher „die Frage, wie die offensichtlich vorhandenen *besonderen Sprachlernvoraussetzungen* der Mehrsprachigen optimal berücksichtigt werden können“ (ebd.: 31).

- **„Wachsende Erkenntnisse im Bereich des multiplen Spracherwerbs und zum bilingualen Unterricht“** (ebd.)

Forschungsergebnisse zeigen, dass bei sogenannten ‚mehrsprachigen‘ im Gegensatz zu ‚einsprachigen‘ Menschen zwar dieselben Hirnareale verwendet werden, allerdings diese oft anders ausgeprägt sind. Das für Entscheidungsprozesse zuständige Areal wird bei ‚mehrsprachigen‘ Personen merklich häufiger genutzt, weshalb es diesen Menschen leichter fällt, wichtige von unwichtigen Informationen zu differenzieren. Zudem ist erkennbar, dass eine unterrichtlich geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit ein großes Potential für die SchülerInnen mit sich bringt und beispielsweise zu verbesserten Lernergebnissen auch in den Sachfächern führen kann. (vgl. ebd.: 31)

- **„Die Bedeutung von mehrsprachigen Kompetenzen in der globalen Gesellschaft“** (ebd.)

Die steigende Mobilität und wirtschaftliche Globalisierung bringt eine zunehmende Nachfrage an mehrsprachigen Lerngelegenheiten mit sich. Neben dem Erlernen von Englisch als wichtigste *lingua franca*, nimmt die Kenntnis weiterer Sprachen, um beruflich und privat kommunizieren zu können, an Bedeutung zu. (vgl. ebd.: 32)

- **„Wachsender Bedarf an geeigneten Sprachlehr- und Lernmethoden“** (ebd.)

Um Mehrsprachigkeit weitreichend zu fördern, genügen aus Sicht der EU bisherige Maßnahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht. Die Europäische Kommission fordert daher einen holistischen Sprachvermittlungsansatz (vgl. Elsner 2018: 32):

„Es ist wesentlich, dass Schulen und Ausbildungseinrichtungen im Sprachunterricht einen ganzheitlichen Ansatz verwenden, der geeignete Verbindungen herstellt zwischen dem Unterricht in der Muttersprache, den Fremdsprachen, der Unterrichtssprache und den Sprachen der Migrantengemeinschaften; entsprechende Strategien erleichtern es den Kindern, das volle Spektrum ihrer kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln (Kommission der EG 2003: 10 zit. n. Elsner 2018: 32).

4.2. Was nützt der Einbezug der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht?

In der Forschungsliteratur gibt es mittlerweile viele Belege dafür, welche positiven Effekte das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Sprachunterricht auf eine pädagogisch reflektierte Weise mit sich bringt. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass aktuelle Forschungen nachweisen, „dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern darstellt, sondern diese Entwicklung im Gegenteil positiv beeinflussen kann“ (Fürstenau 2011: 32). Das menschliche Gehirn ermöglicht jedem Kind, unabhängig von Intelligenz, mehrere Sprachen zu erwerben (vgl. ebd.).

Es ist bedeutsam, über die nachfolgend genannten Vorteile Bescheid zu wissen, denn wenn Lehrpersonen „davon überzeugt sind, dass es wichtig ist, Kindern Bildungsangebote in unterschiedlichen lebensweltlichen Sprachen zu machen“, dann greifen sie ungeachtet der ungünstigen Rahmenbedingungen „Möglichkeiten und Spielräume, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 216) auf.

Mecheril führt folgende sachliche Argumente an (vgl. Mecheril u. a. 2010, 139):

- Das Potential der mehrsprachigen und mehrkulturellen Fertigkeiten wird aufgrund einer fehlenden angemessenen schulischen Förderung nicht genutzt. Folglich wird dieses gesellschaftlich relevante „Kapital“ vergeudet, welches aber

unter Bedingungen von Globalisierung, Internationalität und kultureller Pluralisierung von wachsender Bedeutung ist. (vgl. ebd.)

- Eine Reihe von Studien zeigt auf, dass sich eine Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit unter bestimmten Bedingungen generell positiv auf schulische Lernprozesse auswirkt. Die Berücksichtigung der nicht-deutschen Erstsprache könne bei Einhaltung bestimmter Grundsätze, wie der Verzahnung mit dem Zweitsprachlernen, positive Effekte auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Deutschen haben. (vgl. ebd.)
- Ein drittes Argument bezieht sich auf das allgemeine Recht auf Bildung, welches allen Kindern ohne und mit Migrationsgeschichte im gleichen Maße zusteht, denn sie gelten als AnwärterInnen auf den Bürgerstatus als spätere erwachsene Mitglieder eines politischen Zusammenhangs. Bildung bedeutet aber nicht nur den formellen Zugang zum Bildungssystem zu gewährleisten, sondern auch, dass die Bedingungen geschaffen sind, in denen sich unterschiedliche Formen des Lernens gleichermaßen entfalten können. (vgl. ebd.)

Positive Effekte mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze hat Bredthauer (vgl. 2018: 280) aus unterschiedlichen Studien zusammengetragen. Dabei wird durch empirische Befunde gezeigt, in welchen konkreten Bereichen Steigerungen verortet werden konnten:

- *Sprachbewusstheit*: explizites Wissen über Sprache und erhöhte Sprach(en)sensibilität
- *interlinguale Transferfähigkeit*: entdecken von Transfermöglichkeiten
- *Sprachkompetenzen*: sowohl in der Zielsprache, als auch in den involvierten Sprachen
- *Sprachlernkompetenz und Sprachlernbewusstheit*: Lernprozess bezogene Fähigkeiten
- *Sprachlernmotivation*
- *Beteiligung und Freude* am Unterricht
- auch bei Lehrpersonen: *Bewusstsein für Synergieeffekte* (vgl. Bredthauer 2018: 280)

Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik nützen lernökonomische Vorteile durch eine „sprachübergreifende Bündelung von Lernprozessen“ (Reich & Krumm 2013: 91), denn

mittels systematischen Transfers, Aktivierung des Vorwissens und eigenständigem Lernen wird Lernzeit gewonnen (vgl. ebd.). Somit können Befürchtungen entkräftet werden, wonach die Förderung der Erstsprachen sich negativ auf das Erlernen der Landessprache auswirken könnte, da weniger Zeit für die Förderung der Mehrheitssprache verfügbar ist (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 224f).

Die gesamte Sprachentwicklung ist somit als ein in sich verflochtener Prozess zu sehen, bei dem Kompetenzen von einer in die andere Sprache transferiert werden. Daher wird aus psycholinguistischer Sicht zur Vermeidung eines Bruchs in der sprachlichen Entwicklung die Förderung der Erstsprache gefordert. (vgl. Fürstenau 2011: 36f) Außerdem sollte die emotionale Bedeutung der Erstsprache für Kinder nicht außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.: 33).

Hinsichtlich der bereits ausführlich erläuterten Problematik, dass insbesondere Personen mit Migrationshintergrund mit diskriminierenden Bedingungen konfrontiert sind, ist der Einbezug ihrer Sprachen in noch einer Dimension bedeutsam. Durch die Anerkennung der sprachlichen Kompetenzen kann das Sprachprestige von degradierten Sprachen gestärkt werden. (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 218)

Ebenfalls konnte nachgewiesen werden, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder einen geringeren Wortschatzumfang in einer Sprache besitzen, als monolinguale Kinder. Die Ausprägung des Wortschatzes ist auch stark abhängig davon, in welchem Kontext dieser erworben und verwendet wird. Denn in jedem Umfeld (z.B. Familie, Beruf, Freunde, Schule) werden unterschiedliche Register zur Kommunikation angewendet. Im schulischen Kontext kann dies durchaus einen Nachteil darstellen, vor allem im monolingualen Unterricht, der bildungssprachliche Register voraussetzt und nutzt, ohne gezielte Unterstützung anzubieten. Funktional betrachtet ist dies jedoch kein Nachteil, denn insgesamt besitzen mehrsprachige Personen ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln. (vgl. Gogolin & Grüger-Potratz 2012: 17)

Nach dem derzeitigen Forschungsstand können sich „[d]ie potenziellen kognitiven und lernstrategischen Vorteile, die in der Zwei- oder Mehrsprachigkeit angelegt sind, (...) wahrscheinlich nur dann weiter entfalten, wenn sie systematisch im Unterricht aufgegriffen werden und ihre Entwicklung aktiv unterstützt wird“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2012: 17). Damit sich etwaige Nachteile mehrsprachigen Lernens im Laufe der

Schulzeit nicht anhäufen, ist es notwendig diesen durch entsprechende Unterrichtsstrategien entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Gogolin und Krüger-Potratz (2012: 17) stellen daher fest:

„Hier liegen die größten Aufgaben, die die Bildungsforschung noch zu bewältigen hat: Strategien der sprachlichen Bildung zu erproben und zu prüfen, in denen die potenziellen Vorteile der Mehrsprachigkeit gestärkt und bekannte Nachteile ausgeglichen werden.“

Erwähnenswert sind auch Studienergebnisse aus den Niederlanden und Schweden, welche die Bedeutung der Migrationssprachen für die schulischen Integrationschancen hervorhebt. Wenn zusätzlich zur Schulsprache auch die Erstsprache beherrscht wird, so konnte eine bessere schulische Anpassung nachgewiesen werden. (vgl. Vedder & Virta 2005 und Baker 2006 zit.n. Göbel & Schmelter 2016: 272)

Die positive Wirkung von Interdependenzen beim Erlernen einer Sprache wurde bei Studien sichtbar, in denen SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache bessere Ergebnisse beim Englischlernen gegenüber monolingual deutschsprachigen Lernenden erzielten (vgl. Göbel & Schmelter 2016: 275). Bemerkenswert ist, „dass sich der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler in der Klasse (...) positiv auf die Englischleistung der gesamten Klasse auswirkt“ (ebd.).

Aus all diesen Argumenten lässt sich ableiten, dass eine konzeptuelle Neuorientierung des Bildungssystems in der Migrationsgesellschaft notwendig ist. Wünschenswert wäre eine Schule, die Differenz und Heterogenität anerkennt und differenzfreundlich und zuschreibungsreflexiv² handelt (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 139f).

Es scheint mir wichtig nochmals anzumerken, dass „eine soziale Kluft in der vollen Teilhabe an den Vorteilen der Mehrsprachigkeit besteht“ (Franceschini 2011: 50). In den Bildungsinstitutionen wird ein Unterschied zwischen einer vermeintlich förderlichen und weniger förderlichen Mehrsprachigkeit konstruiert, wobei hierbei eine gesellschaftliche Haltung widergespiegelt wird. Diese Hierarchisierung wirkt sich diskriminierend insbesondere auf eine Mehrsprachigkeit, die mit einem Migrationshintergrund und mit Bildungsferne verbunden wird, aus. Für eine Lösung dieser diskriminierenden Verhältnisse genügt daher nicht alleine der Reformwille des Schulsystems, sondern laut

² Näheres zu Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexion unter Dirim & Mecheril 2010b: 140-148.

Franceschini „handelt es sich um eine eminent gesellschaftliche Aufgabe“ (Franceschini 2011: 50).

4.3. Bildungssprachliche Kompetenzen

Vermeehrt wird in der Fachliteratur das Beherrschen der Bildungssprache als Schlüsselqualifikation für Schulerfolg genannt, da sie die Sprache der Bildungsinstitutionen ist und somit das Werkzeug zur Aneignung von Wissen darstellt. Des Weiteren bildet sie auch einen Grundstein für die Beteiligung am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 201)

Als Bildungssprache wird „eine Form des fachbezogenen dekontextualisierten Sprechens“ (Dehn 2011: 146) bezeichnet, welches sich selbst im mündlichen Bereich, „an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert“ (Gogolin & Lange 2011: 111). Im Gegensatz zur Alltagssprache ist die Bildungssprache eine formelle und explizite Sprachvariante, welche in Unterrichtsgesprächen, -materialien und Lehrwerken eingesetzt wird. Bildungssprachliche Kompetenzen werden sukzessive im Laufe der Schullaufbahn erweitert und ausdifferenziert. Es ist die Aufgabe der Schule, die Entwicklung der Bildungssprache zu fördern. (vgl. Göbel & Buchwald 2017: 201f)

In der Schule wird die Verwendung bildungssprachlicher Register oftmals implizit vorausgesetzt, ohne dass sie explizit thematisiert und gefördert werden. Dieser Anspruch ist insbesondere für SchülerInnen, die wegen ihrer sozio-ökonomischen Herkunft oder wegen einer nichtdeutschen Familiensprache diesen spezifischen sprachlichen Anforderungen nicht entsprechen können, besonders problematisch. (vgl. Gogolin & Lange 2011: 111)

5. Didaktische Konzepte zum Einbezug der Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht

Es gibt eine Reihe an mehrsprachigen Schul- bzw. Unterrichtsmodellen, in denen Kinder zweisprachig unterrichtet werden (z.B. Slowenisches Gymnasium in Klagenfurt, Vienna

Bilingual Schooling mit deutsch-englisch-bilingualen Unterricht, etc.). Diese beruhen auf der Annahme von sprachlich relativ homogenen Lerngruppen, die sich auf zwei bzw. drei Sprachen begrenzen und dementsprechend sind diese Klassen vorrangig bilingual organisiert. Geprägt durch Migration und Globalisierung herrscht innerhalb einer staatlichen Gemeinschaft mittlerweile eine sehr breite sprachliche Diversität, insbesondere in den Schulen der Städte. Um diesem breiten Spektrum an Sprachenvielfalt gerecht zu werden und die vorhandenen sprachlichen Ressourcen zielführend zu nutzen, stellt sich die Frage, wie die Erstsprachen der SchülerInnen in den Unterricht eingebunden werden können (vgl. Busch 2013: 182).

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Forschungsliteratur zu verschiedenen Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegeben, welche versuchen das gesamte Repertoire an heterogenen sprachlichen Ressourcen im Unterricht einzubinden. Es wird darauf hingewiesen, dass einige Ansätze in der Forschungsliteratur rege diskutiert werden und nicht unumstritten sind. Dieses Kapitel soll die Grundlage bieten, um im Kapitel 8 zu erörtern, wie die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Didaktiken kritisch beleuchtet in der Praxis angewendet werden können.

5.1. Interkulturelle Deutschdidaktik

In den 1970er und 1980er Jahren befasste sich die Deutschdidaktik aufgrund der vermehrten Einschulung von Kindern mit einer nichtdeutschen Erstsprache mit der Entwicklung von Vermittlungsmethoden für Deutsch als Zweitsprache. Der damals vorherrschende ausländerpädagogische Ansatz fokussierte dabei auf die Angleichung der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund und verfolgte somit eine Defizitperspektive. Der Paradigmenwechsel der Ausländerpädagogik hin zur interkulturellen Pädagogik führte zur Entwicklung der interkulturellen Deutschdidaktik, welche sich an alle Kinder richtet und auf eine gegenseitige Wertschätzung der Diversität anstatt einer Angleichung abzielt. Eine interkulturelle Themenwahl und das Aufgreifen der Herkunftssprachen und nationaler Identitäten sind charakteristisch für diesen Ansatz. Schwierigkeiten beim gemeinsamen Lernen von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen werden nicht ausgeblendet, sondern mittels Sprachreflexion bearbeitet. (vgl. Jeuk 2018: 129, Luchtenberg 2002: 29)

Seit dem schlechten Abschneiden in der PISA-Studie ist laut Lüddecke und Luchtenberg (2003 zit. n. Jeuk 2018: 130) wieder die Tendenz zu beobachten, dass Mehrsprachigkeit zunehmend als problematisch betrachtet wird und somit ein Rückfall in ausländerpädagogische, defizitorientierte Ansätze zu verzeichnen wäre. Betrachtet man den politischen Diskurs in den Medien und die jüngsten (bildungs)politischen Maßnahmen in Österreich (z.B. ausreichende Deutschkenntnisse als Schulreife Kriterium und Einführung von segregierenden Deutschförderklassen und -kursen), so kann angenommen werden, dass dieser Rückwärtstrend auch hierzulande im Gange ist.

Mittlerweile liegen in der Fachliteratur kritische Einwände gegen den interkulturellen Ansatz vor (vgl. Dirim & Mecheril u. a. 2018: 163f, Altmayer 2006: 45ff). Es wurde bereits zuvor ausführlich auf die Gefahr von pauschalierenden und homogenisierenden kulturellen Zuschreibungen und ihren damit verbundenen machtvollen Dynamiken hingewiesen. Auffallend beim interkulturellen Ansatz ist die negative Prämisse, in der prinzipiell davon ausgegangen wird, dass ‚interkulturelle Kommunikation‘ von Störungen durch Missverständnisse oder Ablehnungen geprägt ist (vgl. Altmayer 2006: 49f). Anstatt der Thematisierung von kulturellen Differenzen schlägt beispielsweise Altmayer (vgl. 2006: 50ff) das Lernen entlang kultureller Deutungsmuster vor, um Kulturalisierungen und starre Zuschreibungen zu vermeiden.

Belke (vgl. 2012: 8f) hebt positiv hervor, dass dieser Ansatz durchaus didaktische Vorschläge für einen gemeinsamen Unterricht von ein- und mehrsprachigen Kindern konzipiert hat. Sie kritisiert aber, dass „die gezielte und systematische Vermittlung der Schriftsprache hinter pädagogischen und psychologischen Aspekten („sich wohlfühlen“, „angenommen sein“)“ (ebd.) zurücktreten.

5.2. Konzept ‚durchgängige Sprachbildung‘

Der Begriff *durchgängige Sprachbildung* wurde vom Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) geprägt und versteht sprachliche Bildung explizit als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht. Im Mittelpunkt des Konzepts steht eine dauerhafte und kontinuierliche Förderung der Bildungssprache, welche sich über die gesamte Bildungsbiographie eines Kindes und Jugendlichen erstreckt (vgl. Gogolin & Lange 2011: 118). Dies ist von besonderer

Bedeutung, da Studien davon ausgehen, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen etwa fünf bis acht Jahre dauert, alltagssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache hingegen nur etwa sechs Monate bis zwei Jahre (vgl. ebd.: 110f).

Dem Konzept zufolge sind einerseits unterschiedliche *vertikale Verbindungsstellen* zwischen den unterschiedlichen Schulstufen und -typen und die stetig steigenden sprachlichen Anforderungen an die SchülerInnen zu beachten. Somit genügt es nicht, nur innerhalb eines gewissen Zeitraums (z.B. Elementarbereich) die Sprachentwicklung zu fördern, sondern besonders SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache benötigen eine durchgängige Unterstützung beim Erlernen der Bildungssprache. Zudem sind andererseits folgende *horizontale Verbindungsstellen* zu berücksichtigen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 118f):

- Verbindung zwischen den (Fach-)Sprachen unterschiedlicher Fächer in einer Schule, sodass Sprachbildung in allen Fächern gewährleistet wird;
- Verbindung zwischen den Sprachen schulischer und außerschulischer Lernsituationen, die u. a. auf eine vermehrte Involvierung der Eltern fokussiert;
- Verbindung zwischen unterschiedlichen Sprachen, damit Erst-, Zweit- und Fremdsprachen gleichermaßen berücksichtigt werden.

Unter durchgängiger Sprachbildung versteht man folglich Gesamtkonzepte einer vernetzten Sprachförderung aller beteiligten Menschen über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg (vgl. ebd.: 119).

Obwohl das Konzept aus der Deutschdidaktik entspringt und seinen Fokus auf die Bildungssprache Deutsch gerichtet hat, kann es durchaus als eine Möglichkeit der Mehrsprachigkeitsdidaktik gezählt werden. Denn es beinhaltet als Grundprinzip die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und auch einen Bezug zum Bildungsstand und der Schriftorientierung des Elternhauses. Die Bildungsvoraussetzungen der SchülerInnen werden beachtet, indem die Erstsprachen einbezogen werden, sodass sich die Lernenden auf herkunftssprachliche Kompetenzen stützen können. Außerdem wird der Faktor Zeit berücksichtigt, denn mehrsprachige SchülerInnen beanspruchen für das Erlernen der Bildungssprache mehr Zeit als monolinguale Kinder. Die Erarbeitung bildungssprachlicher Fähigkeiten wird als Aufgabe aller Unterrichtsfächer erachtet, demzufolge sollen auch im Fremd- und Muttersprachenunterricht bildungssprachliche Register gefördert werden. Darüber hinaus werden auch Kooperationen mit

außerschulischen Partnern, wie beispielsweise Eltern, in die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen miteinbezogen, beispielsweise durch Vorlesen bilingualer Kinderbücher. (vgl. ebd: 120ff)

5.3. Interlingualer Transfer

Bereits seit den 1980er Jahren gibt es Theorien, die den Wert von *Transfer* als Instrument zur Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen hervorheben. Transfer ist eine Lernstrategie, die den Spracherwerb vereinfacht und erleichtert, indem Regularitäten aus bereits bekannten Sprachen für die neue Zielsprache übernommen werden. (vgl. Rückl & Eberle 2010: 55)

Unerwünschte Ergebnisse von Transferprozessen, welche Interferenzen genannt werden, wurden lange Zeit als Hauptfehlerquelle beim Spracherwerb betrachtet, sodass die Annahme bestand, Sprachen sollten getrennt voneinander gelehrt und gelernt werden. In den Unterrichtsgestaltungen können noch immer solche Tendenzen wahrgenommen werden, obwohl neue Forschungsergebnisse belegen, dass vernetzendes Sprachlernen Synergien hervorruft und unter bestimmten Voraussetzungen das Sprachenlernen vorantreibt. (vgl. Rückl & Eberle 2010: 55)

Die Durchsicht der Forschungsliteratur brachte zwei distinktive didaktische Konzepte hervor, die beide auf dem Prinzip des Transfers beruhen und im Folgenden kurz erläutert werden.

5.3.1. Interkomprehensionsdidaktik

Die *Interkomprehensionsdidaktik* wird vorrangig im Anfangsunterricht einer Fremdsprache eingesetzt, um einen schnellen Zuwachs der Lesefähigkeit zu erzielen und legt ihren Fokus auf die Gemeinsamkeiten von verwandten Sprachen. Dabei soll der Transfer von bereits gelernten Sprachen LernerInnen beim Verstehen authentischer Texte unterstützen. Dieser Ansatz setzt voraus, dass die Lernenden bereits Kompetenzen in einer der Zielsprache verwandten Sprache besitzen und berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Lerngruppe. Als Begründer der Interkomprehensionsdidaktik zählt Meißner (1995), der sie zunächst für die romanische

Sprachfamilie konzipiert hat. Anschließend wurde der Ansatz um die germanische und die slawische Sprachfamilie erweitert. (vgl. Bredthauer 2018: 277)

5.3.2. Sprachenübergreifendes Lernen

Das Konzept des *Sprachenübergreifenden Lernens* wurde von Behr (2007) im schulischen Kontext in Anlehnung an die Interkomprehensionsdidaktik entwickelt, beschränkt sich jedoch nicht auf verwandte Sprachen einer Sprachfamilie, da es auch heterogene Herkunftssprachen einer Lerngruppe miteinbezieht. Im Fokus des Konzepts stehen sowohl die Gemeinsamkeiten von Sprachen als auch deren Unterschiede. Außerdem ist das Konzept nicht ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht ausgelegt, sondern kann in allen sprachlichen Fächern und fächerübergreifenden Projektarbeiten eingesetzt werden. Das Ziel ist, das Sprachbewusstsein der Lernenden durch das Vergleichen von Sprachen zu fördern. (vgl. Bredthauer 2018: 277)

Sprachvergleiche können dabei auf verschiedenen sprachlichen Ebenen erfolgen, wie beispielsweise „Wörter (Lexik) oder Wortbildungsverfahren (Morphologie), Wortstellung in einem Satz (Syntax), Wortbedeutungen (Semantik) oder Höflichkeitsformen (Pragmatik) und Merkmale von Textsorten“ (Bredthauer 2018: 278).

5.4. Language Awareness

Das Konzept *Language Awareness* stammt aus Großbritannien (Hawkins 1984) und verfolgt das Ziel, Interesse an Sprache(n) und Neugier an sprachlichen Prozessen zu wecken und eine wertschätzende Haltung gegenüber Sprachenvielfalt zu entwickeln. Durch Sprachreflexion und Sprachvergleiche werden sowohl die Einsicht in sprachliche Muster als auch metasprachliche Kompetenzen geschult, um weitere Sprachlernprozesse zu erleichtern. Kernelemente dieses Konzepts stellen die Sprachaufmerksamkeit und das gezielte Herbeiholen anderer Sprachen für Sprachvergleiche dar. Dadurch soll SchülerInnen nicht nur ein besseres Sprachbewusstsein der eigenen Sprache ermöglicht werden, sondern ein umfassendes Sprachverständnis angebahnt werden. Da die Lehrkräfte einer sprachlich heterogenen Klasse nicht alle Sprachen kennen können, werden die Kompetenzen der SchülerInnen aufgegriffen und ihre Fragen und Impulse dienen als Ausgangslage. Dies kann sich sowohl positiv auf die Sozialkompetenz

auswirken als auch inspirierend für alle Lernenden und auch die Lehrpersonen sein. (vgl. Bürki & Schnitzer 2018: 120, Jeuk 2018: 130)

Die Reflexion über Sprache im Sinne des Language Awareness-Ansatzes soll allerdings nicht auf eine Grammatikorientierung reduziert werden, denn das Konzept weist ein vielfältigeres Themenspektrum (beispielsweise Beschäftigung mit innerer Mehrsprachigkeit, Umgang mit Sprachenvielfalt und deutschen Varietäten) auf (vgl. Luchtenberg 2002: 31). Folglich kann der Sprach(en)vergleich alle sprachlichen Ebenen aufgreifen: „Klänge, Schreibweisen, Bedeutungen von Wörtern oder Redensarten, Verwendung von Sprachstrukturmittel – oder auch: Bedeutung von Mimik und Gestik“ (Gogolin & Lange 2011: S. 117).

Budde (2000 zit. n. Krumm & Reich 2013: 84) gibt dem Language Awareness-Ansatz eine besondere Akzentuierung und verknüpft diesen mit Zielen einer reflektierenden Entwicklung von Ich-Identität. Dieses Konzept eines *sprachsensibilisierenden Unterrichts* soll bewirken, dass Sprachbewusstsein und interkulturelles Bewusstsein zu einem gestärkten Selbstbewusstsein führen. Um dies zu erreichen sind Fragen der sprachlichen Interaktion, der kulturellen Einbettung und der Wirkungsweise sprachlicher Äußerungen von besonderer Bedeutung.

5.5. Interkulturelle sprachliche Bildung

Luchtenberg (1995) erweitert den Language Awareness-Ansatz um das Konzept der *interkulturellen sprachlichen Bildung*, welche nicht nur Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik aufgreift, „sondern auch folgende Methoden der interkulturellen Pädagogik übernimmt: EMPATHIE; AUFZEIGEN VON MEHRPERSPEKTIVITÄT; PERSPEKTIVENWECHSEL [Hervorhebung im Original]“ (Luchtenberg 2002: 31).

Laut Luchtenberg (vgl. 2002: 31) sind diese drei Methoden teilweise auch in anderen Konzeptionen zu finden. Sie betont, dass diese besonders gut mit dem Konzept der Language Awareness zu verbinden sind und beschreibt folgende Kernelemente:

- Interesse und Freude an Sprachen und sprachlichen Phänomenen bilden die Grundzüge von Sprachaufmerksamkeit, welche Kinder bereits mit Schuleintritt in den Unterricht einbringen. Für Unterrichtende gilt es, diese bei älteren SchülerInnen wieder konkret zu thematisieren und stimulieren.

- Das Aufzeigen von Mehrperspektivität erfolgt durch Sprachvergleich, der aufzeigt, dass Sprachen „unterschiedliche Konzepte im semantischen, syntaktischen, pragmatischen oder textuellen Bereich entwickeln können, aber dennoch in allen Sprachen alles ausgedrückt werden kann“ (ebd.: 31).
- Laut der interkulturellen Pädagogik ist ein Perspektivenwechsel der Versuch, ein Thema aus anderen Sichtweisen zu betrachten. Im Sprachunterricht kann dies durch „die probeweise Übernahme von sprachlichen Konzepten in einer anderen Sprache, was vor allem im Bereich der Semantik und Kommunikation wichtig sein kann, erfolgen. (vgl. Luchtenberg 2002: 31)

Der interkulturelle Aspekt an diesem Konzept wird durch Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt hergestellt. Um das Interkulturelle im Unterricht hervorzuheben, ist sowohl eine Sensibilität für sprachliche Vielfalt (z.B. innere und äußere Mehrsprachigkeit) als auch die Berücksichtigung der Komplexität kultureller und sprachlicher Zugehörigkeiten, ohne einfachen Zuschreibungen, von besonderer Relevanz. Außerdem sind Themen Europas, der Vielfalt, Globalisierung und Migration von großer Bedeutung. (vgl. Luchtenberg 2002: 31)

In diesem Konzept nimmt die Thematisierung von Interkulturalität eine zentrale Rolle ein, was wie zuvor bereits erläutert, aus diskriminierungskritischer Perspektive bedenklich ist. Gemäß Mecheril (2002: 21) besteht dabei die „Gefahr der Überbetonung“ sogenannter ‚kultureller Differenz‘, was zum einen zu einer Simplifizierung der „Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden“ (ebd.) führen kann. Zum anderen kann dies zu einer „Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation“ (ebd.: 20) beitragen.

5.6. Didaktik der Sprachenvielfalt

Ein weiteres Konzept, das an den Language Awareness-Ansatz angelehnt ist, heißt nach Oomen-Welke (2010) *Didaktik der Sprachenvielfalt*. Dies wurde speziell für den vielsprachigen Deutschunterricht in der Grundschule und Sekundarstufe I entwickelt.

Im Mittelpunkt des Interesses steht der Einbezug aller an der Schule vorhandenen Sprachen: „Landessprache Deutsch, Dialekte, Familiensprachen, Schulsprachen, Fremdsprachen, Sprachen der Welt“ (Oomen-Welke 2010: 481). Dabei werden die

Grenzen zwischen den Einzelsprachen überschritten und der Blick auf andere Sprachen, Sprachverwendungen und SprecherInnen in ihren jeweiligen kulturellen Einbettungen gezielt geweitet (vgl. ebd.: 480). Folglich bietet das Konzept auch Möglichkeiten der Übertragung auf weitere Unterrichtsfächer, denn „es sollen nicht nur die Sprachen verglichen werden, sondern auch Texte, Alltagsroutinen und Kulturen“ (Jeuk 2018: 131). Die Erfahrungen der SchülerInnen dienen dabei als Anstoß für ein Philosophieren in allen Fächern. Dies fördert die Selbstreflexivität über die eigene sprachliche Herkunft und deren Relativität und ermöglicht somit interkulturelles Lernen (vgl. Jeuk 2018: 131, Oomen-Welke 2010: 481). Indem die SchülerInnen lernen, dass sie „ihr Wahrnehmen, Wissen und Denken im Rahmen von Welterfahrungen und sozialer Interaktion aktiv konstruieren“, erfahren sie, dass „sie alle zwingend different in ihrer je individuellen kultur-, schicht-, sprach-, geschlechts- ... lebenswelt-spezifischen Geschichte und Identität“ (Oomen-Welke 2010: 481) sind. Darauf aufbauend wird „Differenz“ nicht als Abweichung von einer imaginären Norm, sondern als eine Prämisse von Lernen verstanden. Diese theoretische Verortung hat zur Konsequenz, dass Kinder mit anderen Erstsprachen nicht mehr als problematische Sondergruppe betrachtet werden. Stattdessen steht im Fokus ihr mitgebrachtes Potential, mehr differierende Vorstellungen gemeinsam bearbeiten zu können (vgl. ebd.). Dieser Ansatz zielt somit darauf ab Stereotypisierungen und Binnenhomogenisierungen durch Kulturalisierungen zu vermeiden, indem er den konstruktivistischen Charakter von Kultur hervorhebt.

Oomen-Welke (vgl. 2010: 484) beschreibt, dass Lehrkräfte oftmals Bedenken und Unsicherheiten gegenüber einem vielsprachigen Deutschunterricht aufweisen. SchülerInnen scheinen hingegen keinerlei Probleme mit Sprachenvielfalt innerhalb der Klasse zu haben und zeigen sogar eine erhöhte Sprachlernmotivation. Daher entwickelte Oomen-Welke ein Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen, um sie dabei zu unterstützen, ein veraltetes Selbstkonzept zu überwinden. Dieses besteht darin, dass Unterrichtende oft dazu neigen, das Lernen kleinschrittig vorzustrukturieren und in jeder Phase Lernerfolge zu kontrollieren und zu bewerten. Durch die Förderung von selbstregulierendem Arbeiten, wo die Lehrperson eine beratende Funktion einnimmt, wird der Furcht entgegengewirkt, dass unbemerkte Fehler auftreten könnten. Die Sensibilisierung für Lehrpersonen erfolgt in folgenden acht Schritten (vgl. Oomen-Welke 2010: 484ff):

1. **Andere Sprachen zulassen:** Deutsch wird zwar als gemeinsame Sprache festgelegt, Bemerkungen in anderen Erstsprachen werden jedoch nicht sanktioniert, sondern mit Interesse aufgegriffen.
2. **Sprachaufmerksamkeit erkennen:** Oft vergleichen Kinder spontan die Sprachen (Dialekte, Soziolekte, Standarddeutsch, Familiensprachen, Fremdsprachen), mit denen sie in Kontakt kommen. Um dies zu fördern, sollen Lehrpersonen zunächst solche Äußerungen rekapitulieren und somit würdigen.
3. **Vorschläge der Kinder aufgreifen:** Lehrpersonen lernen, das Potential in den vergleichenden Äußerungen der Kinder für ein Sprachthema im Unterricht zu sehen und die SchülerInnen als ExpertInnen für ihre Sprache anzuerkennen. Dadurch lernen sie auch ein Stück der Kontrolle abzugeben.
4. **Andere Sprachen herbeiholen:** Lehrpersonen lernen, die SchülerInnen nach Dialekten und anderen Sprachen zu einem bestimmten Sprachphänomen zu fragen, um nicht auf spontane Beiträge warten zu müssen.
5. **Texte im Vergleich:** Gemeinsam von allen SchülerInnen werden z.B. kurze Gedichte oder Lieder in nichtdeutschen Sprachen erarbeitet.
6. **Sprachsysteme im Vergleich:** Beispielsweise können die verschiedenen Schriftsysteme (logographische, silbische, alphabetische) oder das lateinische Alphabet in verschiedenen Sprachen thematisiert werden.
7. **Alltagsroutinen im Vergleich:** Beispielsweise können Begrüßungsformen oder Danksagungen, Mimik, Gestik sowie Körpersprache in verschiedenen Sprachen verglichen werden.
8. **Philosophisches von und mit Kindern:** Beispielsweise kann gemeinsam im Unterricht darüber nachgedacht werden, wie Sprachen entstanden sind oder wie sich das Denken und das Sprechen gegenseitig bedingen. (vgl. Oomen-Welke 2010: 484ff)

5.7. Translanguaging

Translanguaging ist ein Begriff, der in den letzten Jahren, insbesondere in der englischsprachigen Debatte um Mehrsprachigkeit breit diskutiert und erstmals von Cen Williams (zit.n. Vogel & García 2017: 3) verwendet wurde. Ursprünglich verstand man darunter, dass sprachlicher Input in Form von Texten oder Liedern zunächst in einer

Sprache, die Weiterbearbeitung hingegen in einer anderen Sprache erfolgt. Dadurch wurde das Tabu um situationales „Code-Switching“³ gebrochen. Diese flexible Sprachverwendung scheint den Anforderungen der multilingualen Gesellschaft dieser Tage gerecht zu werden und versucht den Druck einer Purismus-Ideologie zu vermindern. (vgl. Busch 2013: 181)

Translanguaging bezeichnet somit ein Konzept der Mehrsprachigkeit, das nicht ein Nebeneinander von mehreren autonomen Sprachsystemen postuliert, sondern vielmehr verschiedene Sprachen in einem komplementären Verhältnis betrachtet. Es geht folglich von einem Gesamtsprachenbesitz aus (vgl. Vogel & García 2017: 1). Dube und Gürsoy (vgl. 2018: 136) subsumieren, dass von der aktuellen Forschungsliteratur traditionelle Ansichten nicht mehr gestützt werden, in denen Mehrsprachigkeit als eine Summe von klar abgrenzbaren Einzelsprachen, die unabhängig voneinander und isoliert erworben werden, aufgefasst werden. „Zweitspracherwerb ist ein fortlaufender Prozess, bei dem neue sprachliche Strukturen stets an bereits vorhandene geknüpft und gesamtsprachlich weiterentwickelt werden“ (ebd.).

Durch den flexiblen Umgang mit Sprachen des Translanguaging-Konzepts werden Lernende beim Lesen und Schreiben nicht auf ein nationales Register beschränkt. Somit wird das gesamte sprachliche Repertoire genutzt, weshalb SchülerInnen bessere Lernergebnisse erzielen (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 214).

5.8. Family Literacy

Das Konzept *Family Literacy* fokussiert auf die Veränderung der häuslichen literalen Praktiken von sozial-ökonomisch benachteiligten Familien. Es zielt auf die Stärkung der Bildungsfunktion der Eltern ab, ihre Kinder beim Schriftspracherwerb zu unterstützen. Family Literacy bezeichnet keinen einheitlichen Ansatz, sondern differenziert sich in grundlegend drei Auffassungen. So bezieht es sich (1.) auf den Gebrauch literaler Praktiken, (2.) die Zusammenarbeit von Schule und Familie oder wird (3.) als generationsübergreifendes Interventionsprogramm verstanden, in welchem Kinder und

³ *Code-Switching* bezeichnet die Sprache zu wechseln, um ein Wort zu erklären oder eine kurze Zusammenfassung zu geben (vgl. Busch 2013: 181).

ihre Eltern gemeinsam positive Erlebnisse mit Büchern in ihrer Familiensprache sammeln (vgl. Bürki & Schnitzer 2018: 120).

5.9. Curriculum Mehrsprachigkeit

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum wurde von Krumm und Reich (vgl. 2013) ein Lehrplanvorschlag entworfen, der zum Ziel hat, die Mehrsprachigkeit im Bildungswesen zu verankern. Es zielt darauf ab einzelsprachliche Kompetenzen der Erstsprachen, Familiensprachen und schulischen Fremdsprachen aufzugreifen, miteinander zu verbinden und zu erweitern. Das Curriculum Mehrsprachigkeit regt dazu an, ein bis zwei Wochenstunden dem Mehrsprachigkeitsunterricht zu widmen, entweder in einem eigenen Fach oder fächerintegriert durch die Vernetzung von einzelnen Sprachfächern. Der Lehrplan wurde in Österreich allerdings nicht verpflichtend eingeführt. (vgl. Krumm & Reich 2013: 10ff)

Im Curriculum sind die didaktischen Grundsätze, die Lernziele und der Lehrstoff von der ersten Schulstufe bis zur Matura systematisch aufbauend angeordnet und teilweise mit Hinweisen zu konkreten Beispielen und Materialien ergänzt. Inhaltlich ist das Curriculum Mehrsprachigkeit in drei Bereiche gegliedert. Im Bereich der *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* wird die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und eine persönliche Handlungssicherheit auch in sprachlich komplexen Situationen angestrebt. Der Bereich *Wissen über Sprache* richtet den Blick auf sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in verschiedenen Sprachen und wie diese in Beziehung zueinanderstehen. Auf der Sekundarstufe wird dieser Kompetenzbereich schließlich in die zwei Bereiche *Vergleichen von Sprachen* und *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprache* aufgegliedert. Der dritte Bereich der *Sprachlernstrategien* thematisiert das bewusste Aneignen von Sprachen in Form von selbstbestimmtem Lernen. (vgl. Krumm & Reich 2013: 14f)

Die Ziele, Inhalte und Methoden des Curriculum Mehrsprachigkeit gleichen zwar in vieler Hinsicht dem Language Awareness Konzept, Rösch hebt hervor, dass hierbei aber Mehrsprachigkeit „nicht nur individuell-biografisch, sondern auch als gesellschaftliches Faktum betrachtet“ wird, womit in Folge „der Machtaspekt durch die

sprachsoziologischen, -historischen und -politischen Akzentsetzungen stringenter verfolgt wird“ (Rösch 2016: 299f).

6. Überblick über Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

„Die empirische Forschungslage weist trotz aller Desiderate darauf hin, dass Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht noch selten realisiert wird. So lassen sich in Deutschlehrwerken bislang nur wenige Aufgaben ausfindig machen, die mehrsprachigkeitsorientiert ausgerichtet sind“ (Göbel & Buchwald 2017: 231).

Aufgrund dessen soll in diesem Kapitel ein Überblick über die derzeitig vorhandenen Projekte und Unterrichtsmaterialien gegeben werden. Dabei wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Zudem würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle nachfolgend genannten Materialien hinsichtlich einer verdeckten Reproduktion von Machtmechanismen kritisch zu durchleuchten. Die erläuterten Kenntnisse aus der Fachliteratur und der erstellte Kriterienkatalog können hingegen Lehrpersonen in ihrer professionellen Reflektivität unterstützen, die Unterrichtsmaterialien und -vorschläge hinsichtlich eines sinnvollen Einsatzes zu analysieren und adaptieren.

6.1. Online Plattform „Schule mehrsprachig“

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreut eine Homepage, die als Informationsplattform für mehrsprachige Initiativen in Österreich dient und abrufbar ist unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>. Darauf sind sowohl Hintergrundinformationen zum Thema Migration und Schule als auch konkrete Tipps zu didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten zur Mehrsprachigkeit beschrieben. Auf der Webseite kann das mehrsprachige Magazin „Trio“ kostenlos bestellt und Sprachensteckbriefe zu den gängigen Migrationssprachen Österreichs heruntergeladen werden.

6.2. Projekt VoXmi

Die Bezeichnung ‚voXmi‘⁴ steht für ‚voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben‘ (voXmi o.J.) und ist ein Netzwerk von derzeit etwa 50 österreichischen Schulen aller Schultypen. In Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien, der PH Steiermark, der PH Salzburg und dem BIMM (Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit) unterstützen sich diese Schulen gegenseitig im professionellen Umgang mit mehrsprachigen Klassen und stehen im regen Austausch miteinander. Die Schulen dieses Netzwerkes bezeichnen sich als ‚eine sprachenfreundliche Schule‘ (voXmi o.J.). Auf ihrer Homepage sind folgende 4 Ziele als Grundsatz des voXmi-Projektes genannt:

- „1. voXmi – Schulen erkennen die Gleichwertigkeit aller Sprachen, nehmen diese als Schatz wahr.
2. voXmi – Schulen stellen ein breites Angebot zur Verfügung, Sprachen voneinander und miteinander zu lernen.
3. voXmi – Schulen setzen sprachbewussten / sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern um.
4. voXmi – Schulen setzen digitale Medien zum Erlernen und Erweitern sprachlicher Kompetenzen ein, und nutzen diese idealerweise auch für die Vernetzung über (sprachliche) Grenzen hinweg.“ (voXmi o.J.)

Auf der Website findet man viele Ideen und Anregungen für mehrsprachige Bildungsinitiativen und auch den Link zu einer Moodle-Plattform⁵ für entsprechende Weiterbildungen und konkrete Unterrichtsmaterialien.

6.3. Projekt MARILLE

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) führte das Projekt ‚Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung‘ unter dem Akronym MARILLE in den Jahren 2008-2011 durch (vgl. EFSZ 2011).

⁴ Weitere Informationen online unter: <http://www.voxmi.at/netzwerk/> (15.4.2019)

⁵ Moodle-Plattform online unter: <https://www2.lernplattform.schule.at/voxmi/course/view.php?id=70> (15.4.2019)

Das Projekt fordert, dass sich der Mehrheitssprachenunterricht (demnach in Österreich das Unterrichtsfach Deutsch) von seiner monolingualen Orientierung löst „und sich in Richtung Zweitsprachenunterricht und der Anerkennung von Plurilingualismus und Multilingualismus (...) weiterentwickel[t]“ (EFSZ 2011: 14).

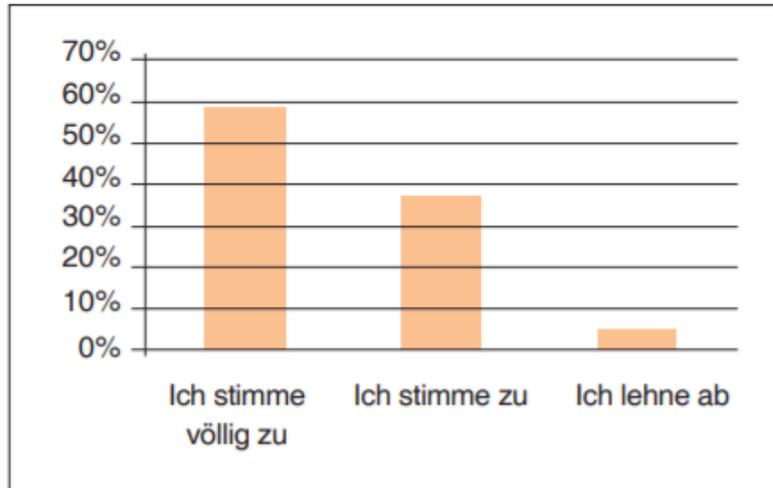
Im Zuge des Projekts wurde eine Publikation veröffentlicht, welche sich der Förderung von Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht widmet. Darin werden zum einen zentrale Lehr- und Lerninhalte und zum anderen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden und Lehrenden erläutert und somit klar aufgezeigt, wie ein Wandel vom traditionellen an der Erstsprache orientiertem Unterricht hin zur plurilingualen Erziehung erfolgen kann. (vgl. EFSZ 2011: 7ff)

„MARILLE hat sich das Ziel gesetzt, verschiedene Prinzipien, Praktiken und Strategien zu erforschen, zu sammeln und zu vergleichen, die gemeinsam zeigen, wie Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht in der Sekundarstufe gefördert werden kann. (...) Das übergeordnete Ziel ist es, eine ‚plurilinguale Wende‘ im Sinne einer Neuorientierung des Mehrheitssprachenunterrichts herbeizuführen.“ (EFSZ 2011: 8).

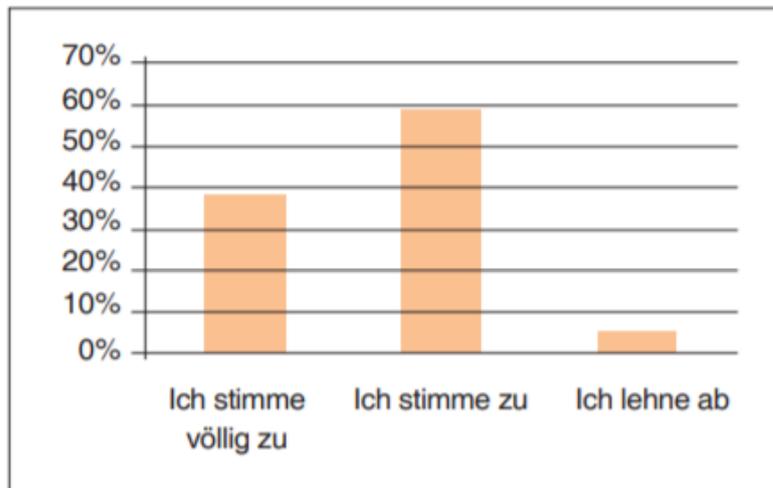
Zusätzlich werden auch konkrete Unterrichtsvorschläge präsentiert, denn das Projekt will nicht nur Lehrenden einen Überblick über die Bedeutung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Unterricht geben, sondern auch konkrete Hilfestellungen und Werkzeuge darbieten (vgl. EFSZ 2011: 49). Diese richten sich an die Sekundarstufe, inhaltliche Anregungen können aber auch für die Grundstufe übernommen werden.

All diese und noch viele weitere Informationen und Unterrichtsmaterialien zum Thema Plurilingualismus findet man auf der Webseite: <http://marille.ecml.at/>.

Im Zuge dieses Projekts wurde auch eine Befragung durchgeführt, welche bestätigt, dass Lehrpersonen es zwar zunehmend als wichtig erachten, dass Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht eingebunden werden sollten (Frage 5). Ebenso zeigt sie jedoch, dass viele Lehrkräfte keine Handlungsmöglichkeiten und Konzepte kennen, wie sie mit der sprachlichen Heterogenität produktiv umgehen sollen (Frage 4). (vgl. EFSZ 2011: 16)



Frage 4: Viele Lehrkräfte sind sich nicht sicher, wie sie mit sprachlicher und kultureller Diversität im Klassenzimmer umgehen sollen.



Frage 5: Die Unterrichtspraxis im Mehrheitssprachenunterricht sollte Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) fördern.

Abbildung 2: länderübergreifende MARILLE-Umfrage der Projekt-TeilnehmerInnen (EFSZ 2011: 16)

6.4. KIESEL Material

KIESEL ist eine Reihe an Broschüren mit Tipps und Unterrichtsvorschlägen für den gelungenen Umgang mit Mehrsprachigkeit. KIESEL steht dabei für: **K**inder **E**ntdecken **S**prachen – **E**rprobung von **L**ehrmaterialien. Es wurde vom ÖSZ (Österreichisches

Sprachenkompetenzzentrum) entwickelt und steht auf deren Webseite⁶ gratis zum Download zur Verfügung. (vgl. ÖSZ 2012)

Das KIESEL-Paket bietet in 10 verschiedenen Heften Unterrichtsmaterialien für Grundstufe und Sekundarstufe 1 zu folgenden Themen:

- Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt
- Europanto
- Die Wochentage in verschiedenen Sprachen
- Die lange Reise der Wörter
- Sind Obst und Gemüse männlich oder weiblich?
- Mein Körper kann sprechen
- Latein lebt! Warum es in vielen Sprachen ähnliche Wörter gibt.
- Sprachwege. Der Zusammenhang von Sprache und Kultur am Beispiel des Burgenland-Romani
- Bilder von der Welt in verschiedenen Sprachen
- Sprachenportraits

Zusätzlich wurden 3 weitere Broschüren unter dem Namen „KIESEL neu“ zu diesen Themen herausgegeben (ÖSZ 2012):

- Heft 1: „Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern.“
- Heft 2: „Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit“
- Heft 3: „Sprachliche Bildung in der Schuleingangsphase“

6.5. Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge

Bereits 2004 erschien „Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ (Schader 2004) und entwickelte sich zu einem oft zitierten Werk, das es eine sehr umfangreiche Sammlung an konkreten Unterrichtsvorschlägen beinhaltet. Diese sind für unterschiedliche Altersstufen konzipiert und können in verschiedenen Fächern eingebunden werden. Das Buch bietet übersichtlich ein großes Repertoire an Praxisideen,

⁶ Weitere Informationen online unter:
http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33 (17.4.2019)

allerdings sind diese, gleichfalls wie die zuvor genannten Materialien, oft stark vom interkulturellen Ansatz geprägt, weshalb eine reflektierte Adaptierung für einen sinnvollen Einsatz notwendig ist.

6.6. Der Sprachenfächer

Oomen-Welke (vgl. 2010b) konzipierte einen Ordner mit konkreten Unterrichtsmaterialien zur Förderung eines interkulturellen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe 1. Darin gibt es Arbeitsblätter zu folgenden Themen (vgl. ebd):

- Höflichkeit: Benimm bei Tisch; Begrüßung und Anrede
- Personennamen: Vornamen; Familiennamen
- Internationale Wörter. Fremdwörter; Wörter in mehreren Sprachen; Internationale Wortbausteine
- Körpersprache und Nonverbales: Tiere sprechen!; Zeichensprache; Mimik; Gestik und Außersprachliches
- Um die Erde: New York als internationale Stadt; Der Golem - eine Legende aus Prag; Geografische Namen; Sprichwörter und Redensarten aus aller Welt

6.7. Mehrsprachige Kinderliteratur

Ein breit gefächertes Spektrum an vielfältigen Möglichkeiten Mehrsprachigkeit in den Sprachunterricht zu integrieren bietet mehrsprachige Kinderliteratur. Als Bildungsmedium im Kindergarten und im Regelunterricht der Schule konnten Kinderbücher sich bereits etablieren, im Deutschförderunterricht für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache nehmen sie hingegen bisher nur eine marginale Stellung ein. (vgl. Dube & Gürsoy 2018: 132)

Dies obwohl nachgewiesen werden konnte, dass ein enger Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen mit Literalität und dem Erlernen von Lesen und Schreiben besteht. Dehn (vgl. 2011: 144) fasst verschiedene Studien zusammen und stellt fest, dass Erfahrungen mit elementarer Schriftkultur, nachhaltige Effekte auf das Erlernen der Bildungssprache zeigen, jedoch erst nach mehreren Jahren; hingegen sind beim Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr unmittelbar positive Effekte erkennbar. Insbesondere bei mehrsprachigen Kindern, die nicht nur aus einem bildungsfernen,

sondern auch schriftfernen Familienumfeld kommen, das vorrangig mündlich geprägt ist, ist eine schulische Förderung der Literalität enorm wichtig, um frühzeitig Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken. (vgl. Dehn 2011: 146)

Das Potential von mehrsprachigem Kinderliteratureinsatz wurde in den letzten Jahren von vielen Verlagen⁷ aufgegriffen und so kann man sich mittlerweile über eine stetig wachsende Zahl an Kinderbüchern, welche in vielen verschiedenen Sprachen übersetzt wurden, freuen. Besonders positiv zu beobachten ist, dass Kinderbücher neben prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, etc. auch in Migrationssprachen zunehmend mehrsprachig publiziert werden. Erwähnenswert für Wien ist hierbei die Kinderbücherei der Weltsprachen⁸, welche eine große Auswahl an mehrsprachiger Kinderliteratur besitzt und auch Lesungen in verschiedensten Sprachen anbietet.

6.7.1. Vorteile und Wirkungen mehrsprachiger Texte

Rosebrock (vgl. 2018: 17) fasst die Vorteile des Einsatzes von Kinderbüchern, die sowohl in Deutsch, als auch in der Herkunftssprache im Unterricht angeboten werden, wie folgt zusammen: Es wird das eigenständige Lesen angeregt und die Familiensprache der Kinder gefördert, außerdem wird der monolingual geprägten Schulkultur entgegengewirkt, indem die Erstsprachen der SchülerInnen wertgeschätzt werden. Anschließend kann in der Auseinandersetzung mit der Lektüre Mehrsprachigkeit als Ressource für das individuelle Textverstehen und für interkulturelles Lernen eingesetzt werden. Dies muss keine Vernachlässigung des übergeordneten Ziels der Vermittlung der deutschen (Schrift-)Sprache und Kultur mit sich führen, denn die weitere Bearbeitung des Textes kann ihren Schwerpunkt auf die deutsche Sprache legen. Außerdem kann man annehmen, dass durch Themen aus dem Kulturkreis des Herkunftslandes ein gesteigertes Interesse der Migrantenkinder geweckt und so die Anstrengungsbereitschaft gehoben wird. Der Leseaufwand wird somit lohnenswert gemacht, was sich positiv auf die Lesegewohnheiten auswirken kann. (vgl. Rosebrock 2018: 17f)

⁷ Einige Beispiele für Verlage mit mehrsprachigen Kinderbüchern: Amiguitos, Anadolu, Baobab Books, Edition Lingua Mundi, Edition Orient, Hueber (Edition bi:libri), Lehrmittelverlag Zürich, MiNeEdition, SchauHoer, Talisa

⁸ Die Kinderbücherei der Weltsprachen ist ein spezialisierter Standort der Büchereien Wien: Hütteldorfer Straße 81a, 1150 Wien. Weitere Informationen online unter: <https://www.buechereien.wien.at/de/standorteoeffnungszeiten/zweigstellen/weltsprachen/details> (18.4.2019)

Außerdem werden durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache der Kinderbücher die vorrangig mündlichen, alltagssprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache um bildungssprachliche Register erweitert.

Zusammenfassend stellen mehrsprachige Kinderbücher ein facettenreiches Repertoire an authentischen Texten dar, welche ihre Wirkung nicht nur in der Leseförderung und im Literaturunterricht zeigen, sondern auch für interkulturelles Lernen und alle Teilbereiche des Deutschunterrichts (z.B. Wortschatzarbeit, Hörverstehen, Rollenspiele, etc.) eingesetzt werden können. Es werden somit sowohl die rezeptiven Kompetenzen (Hörsehverstehen, Lesen) als auch die produktiven Kompetenzen (Sprechen, Texte verfassen) gefördert. Nicht zu vergessen ist dabei, dass durch den bewussten Vergleich von verschiedenen Sprachen auch wichtige Erschließungsstrategien und auch Kommunikations- und Sprachlernstrategien geschult werden und somit eine Förderung der Methodenkompetenz erzielt werden kann. (vgl. Elsner 2018: 36f)

Zahlreiche empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des Einsatzes von mehrsprachigen Texten zur Förderung der genannten Kompetenzen können laut Eisner (2018: 38f) folgende Aussagen belegen:

Der Einsatz mehrsprachiger Texte ...

- „[...] fördert das Interesse an fremden Sprachen und erhöht die Sprachbewusstheit auf kognitiver und affektiver Ebene.
- [...] motiviert die Schüler/innen zum Lesen und Hören in verschiedenen Sprachen.
- [...] kann sich förderlich auf das Leseverstehen in einer Fremdsprache auswirken. [...]
- Mehrsprachige Texte erhöhen die Qualität und Quantität mündlicher Kommunikation.
- Mehrsprachige Texte beeinflussen das Sprachenselbstbild positiv und regen zur Reflexion über die Bedeutung der eigenen Mehrsprachigkeit an“ (Elsner 2018: 38f).

6.7.2. Implizite Grammatikvermittlung durch Kinderliteratur, Sprachspiele und Kinderlieder

Der Einsatz von Kinderliteratur, aber auch Sprachspielen, Reimen und Kinderliedern bietet viele Möglichkeiten ein implizites Lernen von Sprache zu fördern. Im Vor- und Grundschulalter besitzen Kinder umfassende implizite Lernmechanismen, auf welche ein natürlicher Spracherwerb aufbaut. Diese ermöglichen, dass anhand des Inputs sprachliche Einheiten erkannt und grammatische Regularitäten erworben werden können. (vgl. Belke et al. 2018: 4) Dafür sind die Kinder „auf geeigneten, an sie gerichteten, strukturierten sprachlichen Input angewiesen“ (ebd.). Wird jener allerdings vom Elternhaus und ihrer Umgebung unzureichend dargeboten, so ist es Aufgabe der schulischen Sprachvermittlung den notwendigen Input zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.).

6.8. Mehrsprachige Zeitschriften: Trio & Papperlapapp

Trio ist eine dreisprachige Zeitschrift, welche zweimal jährlich erscheint und im mehrsprachigen Lese- und Sachunterricht in der 2. bis 6. Schulstufe eingesetzt werden kann. Die Zeitschrift beinhaltet verschiedene Textsorten mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten auf Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch. Vielfach enthält sie kleine Übersetzungen, hingegen ist für die Lösung von Rätseln das Verstehen aller drei eigenständigen Kurztexte erforderlich. Dadurch sollen Gruppenarbeiten angeregt und die Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Kinder produktiv genutzt werden. Trio kann über die Onlineplattform „Schule mehrsprachig“⁹ kostenlos für den Unterricht bestellt werden. Online sind ebenfalls Anregungen für die konkrete Praxisumsetzung abrufbar. (vgl. BmBWF o.J.)

Papperlapapp ist eine zweisprachige Bilderbuchzeitschrift, welche für Kinder ab fünf Jahren eingesetzt werden kann. Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich und ist in folgenden neun Sprachkombinationen derzeit erhältlich¹⁰:

Deutsch-Albanisch,
Deutsch-Arabisch,
Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch,

⁹ Weitere Informationen online unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=16> (19.4.2019)

¹⁰ Weitere Informationen online unter: <https://www.papperlapapp.co.at/> (19.4.2019)

Deutsch-Farsi,
Deutsch-Polnisch,
Deutsch-Rumänisch,
Deutsch-Tschetschenisch,
Deutsch-Türkisch,
Deutsch-Englisch für Kinder mit deutscher Erstsprache oder mit einer im deutschsprachigen Raum selten anzutreffenden Erstsprache. (vgl. Papperlapapp o.J.)

Jedes Heft umfasst 40 Seiten und widmet sich in sieben unterschiedlichen Beiträgen einem Thema wie beispielsweise: Weltall, Unter Wasser, Wut, Theater, etc. Grundsätzlich besteht jede Ausgabe aus zwei Hauptgeschichten, einem Wimmelbild, einem Comic, philosophischen Gedankenspielen, einer Bastelanleitung und einer Seite, auf der zum jeweiligen Thema etwas ins Heft gezeichnet werden kann. (vgl. Papperlapapp o.J.)

6.9. Online Bilderbücher: AMIRA

AMIRA ist ein interaktives online Programm¹¹, das zur mehrsprachigen Leseförderung sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich eingesetzt werden kann. Es beinhaltet 32 virtuelle Büchlein in drei unterschiedlich schweren Lesestufen, welche altersneutral sind und sich allein auf die Lesefertigkeit beziehen. Die Lesebüchlein können in folgenden neun verschiedenen Sprachen online gelesen und auch angehört werden: Arabisch, Italienisch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Farsi und als Weltsprachen Englisch und demnächst auch Spanisch. Anschließend an die Geschichten werden unterschiedliche Spiele beispielsweise zur Wortschatzfestigung, etc. online angeboten. Des Weiteren gibt es eine App, um die Bücher auch am Handy lesen zu können. (vgl. Simon o.J.)

6.10. Kleine Bücher

In der Volksschule Ortnergasse in Wien entwickelte der Klassenlehrer der Mehrstufenklasse M2 die Idee der mehrsprachigen ‚Kleinen Bücher‘¹². Hierbei entwerfen

¹¹ Weitere Informationen unter: <http://www.amira-pisakids.de/> (15.4.2019)

¹² Weitere Informationen unter: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/> (15.4.2019)

die SchülerInnen eigene Geschichten, zeichnen passende Illustrationen und schließlich werden diese zu kleinen Büchern gebunden. Für ein ‚Kleines Buch‘ sind nur fünf Bilder, fünf Texte und ein Umschlag nötig, denn durch einen niederschweligen Zugang sollen möglichst viele SchülerInnen angesprochen werden. Die Kinder dürfen dabei selbst entscheiden, in welcher Sprache sie die Geschichten verfassen. Meist wird der Text noch in eine zweite Sprache mithilfe von MuttersprachenlehrerInnen oder Eltern übersetzt, allerdings beruht dies auf Freiwilligkeit. (vgl. VS Ortnergasse o.J.)

6.11. Portfolioarbeit

Unter prozessorientierten Portfolios versteht man eine Dokumentenmappe, die nach und nach befüllt wird und somit auf den Lernprozess und seine Reflexion fokussiert ist. Im Gegensatz dazu gibt es auch produktorientierte Portfolios, in welchen die Ergebnisse einer Arbeit dokumentiert werden. (vgl. Oomen-Welke 2012: 116)

Der Europarat hat das *Europäische Sprachenportfolio* entwickelt, welches als Reflexions- und Lerninstrument im Unterricht eingesetzt werden kann. Vom Österreichischen Sprachenzentrum wurde je eine Version für den Einsatz in österreichischen Schulen in der Grundstufe, der Mittelstufe und der Oberstufe adaptiert. Unter der Webseite www.sprachenportfolio.at findet man weitere Erläuterungen, Materialien und Übungsbeispiele. (vgl. ÖSZ o.J.)

Das Europäische Sprachenportfolio dient den SchülerInnen einerseits zur Dokumentation aller gelernten Sprachen und zur Sichtbarmachung der Lernfortschritte, andererseits zur Reflexion und Begleitung des individuellen Lernprozesses. Dadurch können SchülerInnen ihre Lernfortschritte planen, reflektieren und evaluieren und somit zur eigenen Verantwortungsübernahme angeleitet werden. Somit soll individualisiertes und autonomes Sprachenlernen gefördert werden. (vgl. ÖSZ o.J.)

Inhaltlich gliedert sich das Europäische Sprachenportfolio in folgende drei Bereiche:

1. aktuelle Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen
2. persönliche Geschichte des Sprachenlernens, und interkulturelle Erfahrungen, Selbstbeurteilung, Lernplanung

3. eigene Arbeiten, lernbegleitendes Arbeitsdossier, Präsentationsdossier (vgl. Oomen-Welke 2012: 117)

Neben dem Europäischen Sprachenportfolio gibt es auch andere Versionen von Sprachenportfolios, die sich allerdings oftmals an jenes des Europarates anlehnen. Beispielsweise hat das Ministerium für Bildung von Rheinland Pfalz (2017) „Mein Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache“ herausgegeben, welches auch online abrufbar ist.

6.12. Sprachensteckbriefe

Krifka u.a. (vgl. 2014) veröffentlichten das Buch „**Das mehrsprachige Klassenzimmer**“, in welchem linguistische Informationen zu über 20 Sprachen, welche im amtlich deutschsprachigen Raum von besonderer Relevanz sind, dargestellt werden. Zu jeder Sprache werden Besonderheiten betreffend Wortbildung, Satzbau, Bedeutung, Laut und Schrift erläutert und mit Zungenbrechern, Gedichten und Hintergrundinformationen ergänzt. Das Buch soll Lehrpersonen ein Grundwissen über relevante Migrations Sprachen liefern.

Auf der **Plattform „Schule mehrsprachig“** können ebenfalls Sprachensteckbriefe kostenlos heruntergeladen werden. Diese liefern einen Überblick über die Geschichte, Verbreitung und Struktur einer Sprache. Zusätzlich gibt es zu jeder präsentierten Sprache eine Lese- und Hörprobe und ergänzende Literaturangaben. (vgl. BmBWF o.J.)

7. Methodologie

Im theoretischen Teil wurde aufgezeigt, welche Bedeutung dem Einbezug der vorhandenen Mehrsprachigkeit in den Sprachunterricht zukommt und welche Auswirkungen dies mit sich bringen kann (vgl. Kapitel 4). Es wurde auch ein Überblick über bereits vorhandene didaktische Konzepte gegeben, welche sich damit beschäftigen wie die vorhandenen sprachlichen Ressourcen integriert werden können (vgl. Kapitel 5).

Da es für Lehrpersonen immer von besonderer Relevanz ist wie diese Konzepte in der Praxis konkret umgesetzt werden können, wurden bereits existierende Unterrichtsmaterialien zusammengetragen (vgl. Kapitel 6). Für das zentrale Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit, nämlich herauszuarbeiten, wie ein Einbezug der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen aller SchülerInnen auf eine *sinnvolle* Art und Weise in der Unterrichtspraxis erfolgen kann, wird eine empirische Studie durchgeführt. In diesem Kapitel werden die forschungsmethodischen Grundlagen, auf denen die Untersuchung basiert, erläutert.

7.1. Forschungsdesign

Die Forschungsarbeit ist im Bereich der Aktionsforschung angesiedelt, da als Ausgangslage das Desiderat von Lehrpersonen stand, konkrete Anhaltspunkte für eine qualitätsvolle Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erörtern, um die curricularen und gesellschaftlichen Anforderungen zu erfüllen. Feldmeier (2014: 255) beschreibt es folgend: „Die dort tätigen Lehrkräfte spüren zuallererst die Notwendigkeit von Forschung, die den Unterricht verbessern kann, da ihnen z.T. geeignete Curricula, methodische Hinweise oder zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien fehlen.“

Insbesondere die quantitative, aber auch die qualitative Forschung muss sich „einer schwerwiegende[n] Kritik“ stellen, dass die „Forschungsergebnisse schlecht in die Praxis transferiert werden können“ (Feldmeier 2014: 256). Aktionsforschung verfolgt demnach das Ziel Vorschläge für die Verbesserung des Unterrichts zu generieren (vgl. ebd.) und Riemer fasst dies pointiert zusammen: „Aktionsforschung ist genuine Forschung von Praktikern für die Praxis“ (Riemer 2002: 137 zit. n. Feldmeier 2014: 257). Die Verfasserin dieser Arbeit, die selbst bereits seit sechs Jahren als Volksschullehrerin tätig ist, möchte demzufolge versuchen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen.

„In contrast to basic research, which is aimed at the development of theory in its own right, the purpose for applied research is to make available the potential to apply theory to practice.“ (Burns 2005: 60 zit. n. Feldmeier 2014: 256).

Gemäß dem Zitat wird somit angestrebt, das mögliche Potential theoretischer Erkenntnisse in der praktischen Umsetzung auszuschöpfen.

Da der Aktionsforschung jedoch eigene Forschungsmethoden fehlen, entnimmt sie diese der quantitativen und qualitativen Forschung. Die vorliegende Studie folgt dem qualitativen Forschungsparadigma, da anstatt zählbare Daten in einem laborähnlichen Forschungsfeld herzustellen, bevorzugt wird, verbale, nicht standardisierbare Daten, aus einem möglichst natürlichem Untersuchungsfeld zu sammeln. Der Fokus liegt darauf möglichst tiefgründige Daten zu generieren, weshalb aus forschungsökonomischen Gründen qualitative Forschungen, wie auch diese, meistens als Fallstudien konzipiert sind. (vgl. Riemer 2014: 21f)

Diese empirische Studie besitzt einen explorativen Charakter, bei der die qualitativen Daten anhand interpretativer Verfahren aufbereitet und analysiert und die Ergebnisse in Form von Texten erörtert werden (vgl. Schmelter 2014: 41).

Das Forschungsfeld stellt eine Wiener Volksschule dar, genau genommen der Deutschunterricht einer 1. Klasse. Alle darin handelnden Subjekte (SchülerInnen und Lehrpersonen) und ihre Interaktionen bilden den Untersuchungsgegenstand.

7.1.1. Forschungsethik

Alle Phasen des Forschungsprozesses werden durch forschungsethische Überlegungen geprägt und müssen im Laufe stetig reflektiert werden (vgl. Miethe 2010: 928). Bei der Planung ist zu berücksichtigen, dass den Teilnehmenden durch die Untersuchung kein Schaden widerfährt, sondern im Idealfall sogar ein Profit für sie entsteht (vgl. Settineri 2014: 61). Um ein ethisches Forschen zu gewährleisten, sollen alle Vorkehrungen hier offengelegt werden. Eine zentrale datenschutzrechtliche Bedingung empirischer Untersuchungen ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Den Forschungspartnern muss die Gelegenheit gegeben werden, Fragen zu stellen und zu klären. Bei Nicht-Teilnahme dürfen sie in keiner Weise Nachteile befürchten (vgl. Legutke und Schramm 2016: 111). Die ForschungsteilnehmerInnen wurden zuvor über die geplante Studie informiert und das Einverständnis wurde schriftlich eingeholt. Da die UntersuchungsteilnehmerInnen minderjährig sind, muss eine schriftliche Einwilligung der Erziehungsberechtigten erfolgen, die jederzeit auch im Nachhinein wieder zurückgezogen werden kann (vgl. Settineri 2014: 62). Darin wurden die Eltern über das Forschungsvorhaben informiert und es wurde klargestellt, dass alle Daten der Kinder anonymisiert bzw. pseudonymisiert

werden. Ebenfalls wurde eine Einverständniserklärung zum Interview mit Tonbandaufnahme von der Klassenlehrerin eingeholt.

7.1.2. Gütekriterien

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, in welcher ein Konsens über allgemein gültige Gütekriterien (Validität, Objektivität und Reliabilität) besteht, gibt es bei qualitativen Forschungsansätzen aufgrund unterschiedlicher methodologischer Grundlagen keine einheitlich festgelegten Gütekriterien (vgl. Schmelter 204: 42). Als ein zentrales, übergeordnetes Gütekriterium für jegliche empirische Untersuchung gilt *Transparenz*. Forschungsergebnisse werden demnach nicht als Produkt dargestellt, sondern der Prozess der Entstehung wird intersubjektiv nachvollziehbar dargeboten (vgl. Schmelter 2014: 35f). Aufgrund dessen wird im gesamten Kapitel 7 der genaue Forschungsprozess dargestellt und die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse offengelegt. Zuvor sollen noch die hierfür relevanten Gütekriterien erläutert werden, welche sich an Vorschlägen aus der Literatur von Mayring (vgl. 2016: 144ff) und Schmelter (vgl. 2014: 41ff) orientieren.

Triangulation

Eine systematische und begründete Kombination von verschiedenen Perspektiven zielt auf ein besseres Verstehen und Erklären von komplexen Phänomenen und Zusammenhängen ab (vgl. Aguado 2014: 47). Durch den Einsatz von unterschiedlichen Methoden soll „ein umfassenderes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild“ (ebd.: 52) ermöglicht werden. In dieser Studie werden daher Daten einerseits durch die teilnehmende Beobachtung der Forscherin, andererseits durch das Interview mit der Klassenlehrerin aus zwei verschiedenen und sich ergänzenden Perspektiven gesammelt.

Verfahrensdokumentation

Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für andere zu gewährleisten, ist eine detaillierte und durchgängige Dokumentation, insbesondere bei qualitativer Forschung, wesentlich (vgl. Mayring 2016: 144f). Infolgedessen werden im Kapitel 7.3. alle Schritte des Forschungsprozesses genau dokumentiert.

Nähe zum Gegenstand und Selbstreflexion der Rolle der Forscherin

Forschende sind immer auch Bestandteil des Forschungsprozesses, daher ist es notwendig, dass diese den Umgang mit ihrer eigenen Subjektivität reflektieren und bewerten. Ebenfalls soll die Nähe bzw. Ferne zu den beforschten Subjekten und dem Untersuchungsfeld offengelegt und reflektiert werden (vgl. Schmelter 2014: 42f). Die Forscherin versucht möglichst nahe an die natürliche Alltagswelt der untersuchten Personen heranzutreten (vgl. Mayring 2016: 146) und begibt sich daher direkt in den Deutschunterricht einer 1. Klasse. Die Forscherin nimmt dabei eine Doppelfunktion ein, einerseits als Unterrichtende, andererseits als Beobachterin bzw. Forscherin. Dieser Umstand ermöglicht eine aktive Beeinflussung durch die Forscherin. Insbesondere in der Reflexion von Erwartungen hinsichtlich eines Erfolgsdrucks muss dieser Faktor berücksichtigt werden. Um etwaige Schwachstellen zu identifizieren, wird durch die methodische Triangulation eine weitere Perspektive durch die Klassenlehrerin eingeholt. Hier soll auch erwähnt werden, dass die Forscherin in der untersuchten Schule zuvor bereits sechs Jahre unterrichtet hat. Diese Nähe zum Forschungsfeld bringt den Vorteil, dass ein gewissermaßen natürlicher Einbezug der Forscherin in den Unterrichtsalltag möglich ist.

Offenheit

Das Prinzip der Offenheit soll sicherstellen, dass nicht bereits im Vorhinein der Zugang zum Erkenntnisgegenstand oder dem Forschungsfeld durch theoretische Vorstrukturierungen verstellt ist (vgl. Schmelter 2014: 42). Um bei der Durchführung und der Auswertung ein möglichst hohes Maß an Offenheit zu gewährleisten, muss die Forscherin auf eine ständige, kritische Selbstreflexion insbesondere hinsichtlich ihres Forschungsvorhabens achten. Bei den Interviews mit der Klassenlehrerin wird explizit auf einen engen Interviewleitfaden verzichtet, um dem Prinzip gerecht zu werden und die Beobachtungen nicht im Vorhinein einzugrenzen. Als Grundlage für das narrative Interview dient ein leeres Blatt Papier, auf dem die Lehrperson all ihre Beobachtungen aus dem Unterricht zuvor notiert hat.

Regelgeleitetheit und Flexibilität

Qualitative Forschung darf durch ihre Offenheit jedoch nicht zu unsystematischen Handlungen führen. Essentiell ist dabei, dass ein schrittweises, sequentielles Vorgehen sichergestellt ist (vgl. Mayring 2016: 145f). Dennoch kann es aufgrund eines gewachsenen Erkenntnisstandes oder als Reaktion auf Unerwartetes notwendig werden, die geplanten Forschungsschritte oder -instrumente abzuändern (vgl. Schmelter 2014: 42). Um die Regelgeleitetheit des systematischen Arbeitens sichtbar zu machen, werden im Folgenden die Forschungsschritte und das methodische Vorgehen in der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dargestellt.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen nehmen eine zentrale Rolle in qualitativen Studien ein. Um die Qualität von Interpretationen zu gewährleisten, müssen sie stets argumentativ und theoriegeleitet begründet werden und in sich schlüssig sein oder eventuell auftretende Brüche müssen erklärt werden (vgl. Mayring 2016: 45).

Aufgrund dessen sollen bei der Datenauswertung Bezüge zur Theorie dargeboten werden, um hierdurch eine argumentative Interpretation für den/die LeserIn sichtbar zu machen.

7.2. Dokumentation des Forschungsprozesses

• Schritt 1: Qualitätskriterien recherchieren

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, wie der Einbezug der Erstsprachen auf eine sinnvolle Art und Weise im Deutsch(förder)unterricht möglich ist, mussten notwendige Qualitätsmerkmale herausgearbeitet werden. Hierfür wurde die Forschungsliteratur zum Thema Mehrsprachigkeit im Migrationskontext gesichtet, um daraus Kriterien abzuleiten, welche als Grundlage für die empirische Studie dienen.

• Schritt 2: Vorbereitungen

Die Untersuchung findet in der Schule statt, wo zuvor die Forscherin selbst angestellt war. Da sie seit diesem Schuljahr nicht mehr an diesem Standort tätig ist, musste zu Beginn Kontakt mit dem Forschungsfeld hergestellt werden. Die Klassenlehrerin wurde

mit dem Forschungsvorhaben vertraut gemacht und eine Einwilligung seitens der Eltern wurde eingeholt.

- **Schritt 3: Hospitation**

Für die Felderschließung wurde vor der Untersuchung eine Hospitation durchgeführt. Hierfür begleitete die Forscherin zwei Stunden lang den Deutschunterricht (Planarbeit), um einen Überblick über die Klassenkonstellation zu bekommen. Dabei wurde darauf geachtet mit den Kindern in Kontakt zu treten und sie bereits etwas kennenzulernen, sodass ein möglichst natürlicher Forschungszugang ermöglicht wird. Bei der Hospitation wurde insbesondere auf den Sprachstand der SchülerInnen, den Umgang mit Mehrsprachigkeit, die Gruppendynamik und das generelle Lern- und Sozialverhalten geachtet. Des Weiteren wurden einige relevante Informationen für die Unterrichtsplanung von der Klassenlehrerin eingeholt (z.B. verfügbare Materialien, Klassenrituale, etc.).

- **Schritt 4: Planung der Unterrichtskonzepte**

Aufbauend auf den Beobachtungen aus der Hospitation wurden die Unterrichtskonzepte entworfen. Für die Durchführung der Studie standen innerhalb einer Woche jeweils eine Doppelstunde zur Verfügung. Bei der Planung der Unterrichtseinheiten wurde darauf geachtet, zum einen die Qualitätsmerkmale für einen sinnvollen Einbezug der Mehrsprachigkeit und zum anderen die Bedürfnisse der SchülerInnen so gut wie möglich zu berücksichtigen. Dabei wurde eine Vielzahl an mehrsprachigen Kinderbüchern hinsichtlich bildungssprachlicher Register und kultureflexiver Lernmöglichkeiten analysiert, um ein passendes Buch für das Unterrichtskonzept zu wählen.

- **Schritt 5: Erprobung der geplanten Unterrichtskonzepte und Interviews mit der Klassenlehrerin**

Die Durchführung der Unterrichtskonzepte erfolgte in Form von Team Teaching, wobei der Unterricht vorrangig von mir geführt wurde. Die Klassenlehrerin hielt sich tendenziell im Hintergrund und nahm größtenteils eine beobachtende Rolle ein. Anschließend an jede Unterrichtseinheit wurde ein narratives Interview mit der Klassenlehrerin durchgeführt, in dem sie ihre Beobachtungen schilderte. Meine Unterrichtsbeobachtungen als Forscherin wurden ebenfalls nach dem Unterricht protokolliert.

- **Schritt 6: Auswertung der erhobenen Daten**

Nach der Phase der Datenerhebung erfolgte die Auswertung der Interview- und Protokolldaten, um daraus Erkenntnisse hinsichtlich des Forschungsvorhabens abzuleiten. Die methodischen Instrumente hierfür werden nachstehend erläutert.

7.3. Datenerhebung

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Daten der Studie erhoben wurden. Zunächst wird der Kontext der Aktionsforschung erläutert und die Auswahl des Forschungsfeldes begründet. Darauffolgend werden die Methoden zur Datenerhebung präsentiert und erklärt.

7.3.1. Untersuchungskontext

Die empirische Studie wird in einer Wiener Volksschule in einem Bezirk mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchgeführt. Das Auswahlkriterium für diese Schule war die Möglichkeit eines möglichst natürlichen Zugangs zum Forschungsfeld. Da ich an dieser Schule in den letzten sechs Jahren als Lehrerin tätig war, wurde ich trotz meiner Rolle als Forscherin von den SchülerInnen als authentische Lehrperson deklariert. Obwohl mich die meisten Lernenden bisher noch nicht persönlich kannten, wurde ich nicht als außerschulische Forscherin wahrgenommen, wodurch der Grad an Fremdheit minimiert werden konnte.

Die Untersuchung wurde in einer 1. Klasse durchgeführt, die als Deutschförderklasse mit integrativer Deutschförderung, geführt wird. Es handelt sich dabei um eine Spanisch-Projektklasse, wo von Anfang an Spanisch als erste lebende Fremdsprache zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird und erst ab der dritten Klasse Englischunterricht hinzukommt. Die Klassenzusammensetzung weist ein hohes Maß an Heterogenität auf: zum einen werden auch SchülerInnen mit dem Vorschullehrplan integrativ unterrichtet, zum anderen besitzen die Kinder sehr unterschiedliche Sprachstände in der Unterrichtssprache Deutsch.

Die Erprobung des Unterrichtskonzepts fand in zwei Doppelstunden innerhalb einer Woche im Juni 2019 statt (Dienstag 1./2. Stunde, Donnerstag 3./4. Stunde). Die Hospitation fand eine Woche zuvor statt.

Im Sinne der Triangulation werden für eine mehrperspektivische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes Daten einerseits mittels einer teilnehmenden Beobachtung durch die Forscherin selbst erhoben, andererseits werden die Beobachtungen der Klassenlehrerin mittels narrativen Experteninterviews erfasst. Das methodische Vorgehen soll nachfolgend genauer erläutert werden.

7.3.2. Teilnehmende Beobachtung der Forscherin

Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht der Forscherin möglichst nahe am Forschungsgegenstand zu sein und zählt daher zur Standardmethode der Feldforschung (vgl. Mayring 2016: 80). Im Gegensatz zu einer nicht-teilnehmenden Beobachtung, nimmt die Forscherin eine aktive Rolle im beobachteten Geschehen ein, indem sie Forscherin und Lehrperson gleichzeitig darstellt (vgl. Ricard Brede 2014: 138).

Die Beobachtung erfolgt entlang des vorab entworfenen Kriterienkatalogs (Kapitel 8.1.1), welcher als theoriegeleiteter Beobachtungsleitfaden zur Orientierung dient. Somit wird im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen ein eindeutig erklärtes wissenschaftliches Anliegen fokussiert. Die teilnehmende Beobachtung weist allerdings einen offenen Charakter auf, sodass die Forscherin ergänzend zum Leitfaden auch detaillierte Bemerkungen notieren und neue Aspekte aufgreifen soll. Damit die Handlungen im Forschungsfeld durch Beobachtungsbögen nicht gestört werden, sollte der Leitfaden von der Beobachterin verinnerlicht sein. Besonders herausfordernd ist die komplexe Forschungssituation, welche eine Kombination aus Selbst- und Fremdbeobachtung darstellt. Dementsprechend werden nicht ausschließlich die SchülerInnen beobachtet, sondern die Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und auch die Unterrichtshandlungen der Forscherin selbst sind Teil der Beobachtung. (vgl. Mayring 2016: 81f; Ricard Brede 2014: 139)

7.3.3. Beobachtung und narratives Experteninterview

Für eine mehrperspektivische Begutachtung des Unterrichtskonzepts wird zusätzlich die Beobachtung der Klassenlehrerin miteingebunden. Da die Forscherin überwiegend die unterrichtende Person war, konnte die Klassenlehrerin die Rolle der Beobachterin einnehmen und sich detaillierte Notizen machen. Hierzu wurden ihr vorab die Ausführungen zu den Qualitätsmerkmalen (Kapitel 8.1) als Beobachtungskriterien zugesendet. Die Klassenlehrerin wurde gebeten all ihre Unterrichtsbeobachtungen auf einem leeren Blatt Papier zu notieren, welches die Grundlage für das anschließende narrative Interview bildete. Zusätzlich diente zur Orientierung als Beobachtungsleitfaden die Kurzversion des Kriterienkataloges (siehe Anhang), welcher ebenfalls als Feedbackinstrument in die Auswertung miteinfließt. Die Lehrerin wird insofern als Expertin für eine kritische Unterrichtsbeobachtung gesehen, als sie einerseits ebenfalls das Masterstudium DaF/DaZ studiert hat und daher einen hohen Grad an professioneller Reflexivität besitzt und andererseits als Klassenlehrerin die SchülerInnen besonders gut kennt und aufgrund ihres Hintergrundwissens das SchülerInnenverhalten und die Interaktionen aufschlussreich deuten kann.

Es wurde bei der Datenerhebung bewusst auf eine Kombination von möglichst offenem und dennoch strukturiertem Vorgehen geachtet. Indem der Klassenlehrerin das Forschungsvorhaben und die Beobachtungskriterien im Vorhinein mitgeteilt wurden, wird sichergestellt, dass das Forschungsziel verfolgt wird und eine anschließende zielführende Analyse ermöglicht wird. Durch das offene Beobachtungsformat des ‚leeren Blattes‘ und einer narrativen Interviewform sollen etwaigen interessanten Beobachtungen bzw. Bemerkungen außerhalb des Kriterienkataloges Raum gegeben werden. Die beiden Interviews bestanden jeweils aus einer Eröffnungsphase, in welcher die Beobachterin aufgefordert wurde anhand ihrer freien Notizen all ihre Beobachtungen zu schildern. Nach einer vorwiegend narrativen Erzählphase wurden im Nachfrageteil bei Unklarheiten einzelne Aspekte vertieft, bevor abschließend der Kriterienkatalog zur Bilanzierung der Unterrichtseinheit herangezogen wurde. (vgl. Daase u.a. 2016: 112)

7.4. Datenaufbereitung

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie die erhobenen Daten aufbereitet werden, damit sie anschließend einer Inhaltsanalyse unterzogen werden können.

7.4.1. Beobachtungsprotokoll

Ein ausführliches Protokollieren während des Unterrichts wurde unterlassen, da zum einen das Anfertigen detaillierter Notizen neben der unterrichtenden Tätigkeit schlicht nicht umsetzbar ist. Zum anderen soll die Rolle der Forscherin nicht betont werden, sodass ein möglichst natürlicher Umgang im Forschungsfeld gewährleistet wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 52). Aufgrund dessen wurden unmittelbar nach der Beobachtung Notizen niedergeschrieben und möglichst zeitnah ein entsprechendes Gedächtnisprotokoll formuliert (vgl. ebd.: 57).

Darin wurde versucht die konkrete Umsetzung des Unterrichtskonzepts detailliert wiederzugeben. Die Beobachtungsprotokolle lehnten sich an die Methode der ‚dichten Beschreibung‘ an, um eine möglichst detailgetreue und umfassende Beschreibung darzulegen (vgl. Geertz 1983, 294). Durch die ‚dichte Beschreibung‘ soll ein „Zugang zur Gedankenwelt und Alltagserfahrung der untersuchten Subjekte“ (Bohnsack u.a. 2006: 33) eröffnet werden und somit das Unterrichtsgeschehen für die LeserInnen nachvollziehbar werden. Im Zuge der ‚dichten Beschreibung‘ werden die beobachteten Daten selektiert, rekonstruiert und interpretiert (vgl. ebd.). Daher weisen die Beobachtungsprotokolle neben berichtenden Inhalten auch subjektive Eindrücke und Interpretationen auf, um die Reflexivität der Forscherin miteinzubeziehen.

7.4.2. Transkription des Interviews

Die beiden Interviews wurden gänzlich transkribiert. Um eine gute Lesbarkeit zu ermöglichen und den Blick auf den Inhalt der Interviews zu lenken, wurde ein einfaches Transkriptionssystem angewendet (vgl. Dresing & Pehl 2017: 17f). Die gesamten Transkriptionen und die hierbei befolgten Transkriptionsregeln sind im Anhang nachzulesen. Für die Transkription und das anschließende kategoriebasierte Kodieren der Daten im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Programm MAXQDA verwendet.

7.5. Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die Methode der kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse angewendet (vgl. Mayring 2016: 114ff). Um die Daten systematisch zu analysieren, wurden „im Vorhinein aus der Theorie abgeleitete und definierte Kategorien an den Text herangetragen“ (Demirkaya 2014: 218). Genauer betrachtet, handelt es sich hierbei um eine *strukturierende* qualitative Inhaltsanalyse, da sie zum Ziel hat „das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2016: 115). Die verwendeten Kategorien bildeten die zuvor ausgearbeiteten Qualitätsmerkmale einer sinnvollen Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe Kapitel 8.1). In der anschließenden Materialsichtung wurden zu jeder einzelnen Kategorie passende Textstellen eruiert, zusammengefasst und in Anbetracht der Forschungsfrage interpretiert (vgl. Mayring 2016: 120).

8. Darstellung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden im ersten Teil die Ergebnisse aus dem literaturbasierten Forschungsteil dargestellt, die für die Erstellung des Kriterienkatalogs relevant sind. Anschließend wird bei der empirischen Studie dieser Kriterienkatalog zur Analyse herangezogen. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Studie interpretiert und dargelegt. Dieses Vorgehen entspricht nach Mayring (2016: 22) einem Postulat wissenschaftlichen Arbeitens, welches besagt: „[D]er Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“.

8.1. Qualitätsmerkmale eines sinnvollen Einbezugs der Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht

Basierend auf persönlichen Beobachtungen aus der eigenen Unterrichtspraxis und zahlreichen Gesprächen mit VolksschullehrerInnen aus unterschiedlichen Schulen in Wien nehme ich an, dass zwar zunehmend Bemühungen zur Integration der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Unterricht festzustellen sind, diese aber unzulänglich sind und nicht das immanente Potential ausschöpfen. Meist beschränken sie sich vorrangig auf die Sichtbarmachung von sprachlicher und kultureller Diversität. Zudem konnte oftmals beobachtet werden, dass diese Unterrichtsaktivitäten von Stereotypisierungen und national-kulturellen Zuschreibungen geprägt sind. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt hingegen darauf, festzustellen wie die vorhandene Sprachenvielfalt im Unterricht *sinnvoll* genutzt werden kann. Damit ist gemeint, zum einen mithilfe einer rassistuskritischen Perspektive diskriminierenden Machtdynamiken entgegenzuwirken und zum anderen einen Ausbau von (meta- und bildungs-)sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und der Herkunftssprache zu erzielen. In weiterer Folge wird dadurch das Ziel angestrebt, Bildungsgerechtigkeit¹³ in Österreich zu fördern. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden in diesem Kapitel verschiedene Kriterien aus der Fachliteratur herausgearbeitet, welche für einen adäquaten, zielführenden und rücksichtsvollen Einbezug der sprachlichen Diversität aller SchülerInnen sprechen.

Die zuvor beschriebenen Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik setzten durchaus unterschiedliche Schwerpunkte, ein zentrales Element in allen Konzepten stellt der Sprachvergleich dar (vgl. Bredthauer 2018: 278). Ebenso beruhen sie alle auf denselben didaktischen Prinzipien, nämlich „interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schulen und Lernstrategien zu vermitteln“ (ebd.). Diese drei Prinzipien können anhand von Sprachvergleichen abgedeckt werden und die dabei involvierten Sprachen können abhängig von dem Lernziel variieren. Es sollten aber alle Sprachen der Lerngruppen im Unterricht im Laufe des Schuljahres eingebunden werden. (vgl. ebd.)

¹³ Auf eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Bildungsgerechtigkeit muss hier verzichtet werden. Für eine Vertiefung hierfür wird das Buch „Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit“ von Wegner & Dirim (Hrsg) (2016) empfohlen.

Um die Vielschichtigkeit der sprachlichen Kompetenzen aufzuzeigen, lehnt sich Oomen-Welke an das Konzept der Arbeitsgruppe „Sprachen“ der Gesellschaft für Fachdidaktik GFD (Federking u. a. 2004: 83ff zit. n. Oomen-Welke 2010: 479f) an und erläutert, dass jede/r SchülerIn nicht nur muttersprachliche, sondern auch zwei- bzw. mehrsprachige und fachsprachliche Kompetenzen in der Schule erwerben sollte. Diese sprachlichen Kompetenzen umschließen mehrere Ebenen (vgl. Oomen-Welke 2010: 480):

1. Ebene der funktionalen und praktischen Kommunikation
2. Ebene des Sprachwissens und einer kritischen Sprachreflexion
3. Ebene einer allgemeinen Sprachbewusstheit samt Reflexion von sprachlicher Selbst- und Welterfassung
4. Ebene des Expressiven und Ästhetischen
5. Ebene der Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit von Sprachen bzw. von Literatur, den damit verbundenen Wertvorstellungen und Normen und der Sprachlichkeit des Menschen im Allgemeinen.

Laut Oomen-Welke (vgl. 2010: 480) vermitteln DaZ-Förderkurse meist nur Kompetenzen auf der Ebene 1, kompetenzorientierte Tests (z.B. PISA) betreffen Kompetenzen der Ebene 2 und im Literaturunterricht werden Kompetenzen der Ebene 4 thematisiert. Die Interessen der Kinder liegen jedoch vorrangig auf den Ebenen 3 und 5. Betrachtet man den Deutschförderunterricht in den Volksschulen, kann man davon ausgehen, dass sich dieser größtenteils auf die Kompetenzen der Ebene 1 beschränkt. (vgl. ebd.)

Da Motivation ein wichtiger Motor für Sprachlernprozesse ist, wäre es wichtig, den Unterricht gegenüber den Sprachfragen aller Lernenden auf allen Ebenen zu öffnen (vgl. ebd.).

„Von einem Unterricht, der sich explizit an **alle** Lernenden wendet und für sie bedeutsam ist, der den Lernenden etwas zutraut und ihre unterschiedlichen Sichten auf Sprache und Welt nicht unterdrückt, sondern produktiv werden lässt, von einem solchen Unterricht kann am ehesten angenommen werden, dass er zur Beteiligung aller, auch der Zweitsprachler, einlädt, so dass diese durch Mitsprache ihre Sprachkompetenz verbessern und besser teilhaben können“ (Oomen-Welke 2010: 480).

Dieses Zitat beinhaltet bereits einige Kriterien, die im Folgenden genauer erläutert werden.

Das schlechte Abschneiden bei Leistungsüberprüfungen von SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache ist laut Belke (vgl. 2012: 5) häufig darauf zurückzuführen, dass diese Kinder einem Unterricht ausgesetzt sind, der nicht die Lernbedürfnisse der mehrsprachigen Lernenden im Blick hat. Die durchgehende sprachliche Überforderung der SchülerInnen, dem Unterricht mit unzureichenden (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen folgen zu müssen, beeinträchtigt die Konzentrationsfähigkeit und führt aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit schließlich zu fehlenden Fachkenntnissen (vgl. Belke 2012: 5). Demzufolge muss der *Input* (sprachliche Handlungen, Texte, Übungen) an die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen angepasst sein, damit er zum *Intake* (Aufnahme und Verarbeitung des Inputs) wird. Insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sollten Inhalte durch eine gewisse Einfachheit charakterisiert sein, ohne dabei ins Triviale abzurutschen. Denn Trivialität ist keinem Kind zuzumuten und wirkt sich negativ auf die Motivation aus, deshalb dürfen auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen nicht unterfordert werden. (vgl. Belke 2012: 7) Belke (2012: 3) fordert: „Wir müssen den Kindern mehr zutrauen und sie eigenständig an der Lösung komplexer Probleme beteiligen!“. Denn durch die Vereinfachung von komplexen Sachverhalten besteht die Gefahr, dass diese damit verfälscht werden (vgl. ebd.). Kinderliteratur, Reime und Lieder „bieten die Möglichkeit, komplexe Sachverhalte in *einfacher* und zugleich in *ästhetisch attraktiver* Weise zu vermitteln“ (Belke 2012: 7). Demzufolge steht die Lehrperson vor der Herausforderung, sprachlich einfaches, aber nicht triviales, interessantes (Text-)Material einzusetzen.

Es soll nicht der Anschein erweckt werden, dass die Sichtbarmachung von sprachlicher und (trans-)kultureller Diversität nicht von Bedeutung ist. Sie ist ein wichtiger erster Schritt, um der nationalstaatlich-monolingual fokussierten Kultur, die sich in einem monolingual fokussierten Schulsystem widerspiegelt, entgegenzuwirken. „In rein einsprachigen Umgebungen lehnen die Kinder ihre Zweisprachigkeit manchmal aus sozialem Konformismus ab“ (Belke 2012: 7). Durch das Einbeziehen der Sprachen, die die Kinder mitbringen, wird das Sprachprestige der Minderheiten- bzw. Migrationssprachen aufgewertet, was sich auf den Erfolg einer Erziehung zur Zweisprachigkeit positiv auswirkt (vgl. ebd.). Außerdem ist diese sprachlich-kulturelle Öffnung notwendig, um die „Schülerinnen und Schüler auf das Leben in einer noch wesentlich komplexeren außerschulischen Welt vorzubereiten“ (Kurtz 2011: 121 zit. n. Krumm & Reich 2013: 91).

In der Literatur wird betont, dass es wichtig sei, die „traditionelle Grenze zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachendidaktik zugunsten einer *gemeinsamen*, integrativen Sprachdidaktik“ (Belke 2012: 1) zu überwinden. Oomen-Welke (vgl. 2010: 480f) stellt dazu fest, dass durch eine Weitung des Blicks auf andere Sprachen und Sprachverwendungen in ihrer jeweiligen kulturellen Einbettung, die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen beabsichtigt überschritten und die Selbstreflexivität über die eigene sprachliche Herkunft und deren Relativität angebahnt werden. Dies führt gemäß Oomen-Welke schließlich zu einer allgemeinen bzw. interkulturellen Sprachdidaktik. Die Öffnung des Unterrichts bringt mit sich, dass sich alle SchülerInnen „als Adressaten des Unterrichts fühlen und er für sie bedeutsam ist“ (Oomen-Welke 2010: 481).

Dieser Blick auf die eigene sprachliche und kulturelle Herkunft der SchülerInnen bedarf großer Sensibilität seitens der Lehrperson, damit es im Unterricht nicht zu „einer einseitigen Hervorhebung der ‚besonderen‘ Sprachsituation der zwei- oder mehrsprachigen Migrantenschüler“ (Krumm & Reich 2013: 102) kommt. Darüber hinaus gilt es, das Wirkungsverhältnis von Macht und Sprache zu beachten. Häufig kann es für eine/n SchülerIn beschämend sein, als SprecherIn einer Sprache deklariert zu werden, welche ein gesellschaftlich niedriges Prestige besitzt (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 224). Schader warnt davor, den SchülerInnen Sonderrollen und -identitäten zuzuschreiben, da diese vorrangig ‚dazugehören‘ und so sein wollen, wie die anderen (vgl. Schader 2008: 67 zit. n. Krumm & Reich 2013: 102). Lehrpersonen müssen daher darauf achten, dass ein Kind mit Migrationshintergrund nicht unreflektiert als VertreterIn ‚seiner/ihrer Herkunftskultur‘ herangezogen wird und als ‚General-ExpertIn‘ für die entsprechende ‚Kultur und Sprache‘ beordert wird (vgl. Schader 2004: 28). Dabei ist es essentiell, „offen gegenüber der Anerkennung von lingualem und kulturellem Mehrfachzugehörigkeiten“ (Mecheril & Quehl 2006: 378) zu sein. Dies soll nicht bedeuten, dass das Wissen aus ihren eigenen Lebenswelten im Unterricht nicht thematisiert werden soll, sondern dass die Beiträge von den SchülerInnen auf freiwilliger Basis und ohne unreflektierten Rollenzuschreibungen erfolgen sollen (vgl. Schader 2004: 28). Daher ist es die Aufgabe der Lehrperson, als unerlässliche Voraussetzung „ein Fundament des Dazugehörens, der Geborgenheit und der Wertschätzung“ (ebd.) in der Lerngruppe aufzubauen.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht sich nicht als eine Form der Zweit- bzw. Fremdsprachendidaktik, da „nicht primär der Erwerb von Sprachen und Strukturen,

sondern das Erforschen, Vergleichen und Entdecken“ (Saudan & Sauer 2007: 51 zit. n. Krumm & Reich 2013: 102f) im Zentrum stehen. Im Sinne des entdeckenden Lernens ist die Eigentätigkeit der SchülerInnen von hoher Relevanz. Anhand von eigenständigen Erkundungen sollen die Lernenden Schlussfolgerungen ziehen, eigene Hypothesen aufstellen und überprüfen sowie sich ihrer Lernstrategien bewusst werden. (vgl. Krumm & Reich 2013: 102) Damit ist bereits ein zentrales Lernziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik angesprochen: das Erlernen metasprachlicher Fähigkeiten, welches häufig auch als Sprachbewusstheit bezeichnet wird (vgl. Krumm & Reich 2013: 97). Im mehrsprachigen Unterricht ist ein flexibler Umgang mit verschiedenen Sprachen und Registern (entsprechend dem Translanguaging-Konzept) empfehlenswert, um die vorhandenen sprachlichen Ressourcen nicht einzuschränken, sondern vorteilhaft zu nutzen (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 214). Beispielsweise können SchülerInnen in einer selbständigen Erarbeitungsphase in ihren Erstsprachen miteinander kommunizieren und sich über den Inhalt beraten, bevor in der nächsten Unterrichtssequenz die Inhalte in der gemeinsamen Sprache Deutsch weiterbearbeitet, gefestigt oder präsentiert werden.

Diese Sprachvergleiche müssen nicht immer von der Lehrperson im Vorhinein didaktisch aufbereitet werden. Als erster Schritt erscheint es sinnvoll die spontanen Beiträge der Kinder im Unterricht aufzugreifen (vgl. Oomen-Welke 2010: 484f). Denn Kinder werden sehr früh auf sprachliche Phänomene aufmerksam, insbesondere bei einer anregenden Sprachumgebung. Einsprachige Lernende entfalten Sprachaufmerksamkeit zumeist mit Beginn des Schriftspracherwerbs, da dieser ein eigenes Sprachsystem ausmacht und die Schulsprache sich von alltagssprachlichen Registern unterscheidet. Zweisprachig aufwachsende Kinder entwickeln diese Fähigkeit bereits, sobald sie mit der zweiten Sprache in Kontakt treten. (vgl. Oomen-Welke 2000: 4) Daher vergleichen Kinder oft unaufgefordert ihre Erstsprache mit anderen Sprachen und weisen ein Interesse hierfür auf, sofern diese Beiträge von der Lehrperson bisher nicht unterbunden wurden. Lernende benötigen allerdings AdressatInnen für ihre sprachbezogenen Bemerkungen und diese Funktion sollte die Deutschlehrkraft einnehmen, um die Sprachaufmerksamkeit zu fördern. (vgl. Oomen-Welke 2000: 7)

In Anbetracht dessen, dass Sprachen als „zentraler identitätsstiftender Faktor bei der Entwicklung der Persönlichkeiten und beim Lernen“ (Oomen-Welke 2000: 4) gelten und die Erstsprachen „wichtige Orientierungen innerhalb ihrer Biografie“ (Göbel & Schmelter 2016: 273) bilden, ist es von weitreichender Bedeutung, dass alle Sprachen in

der Klasse positiv verstärkt werden und hierdurch Prestige erhalten. Auch im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit nach Honneth (vgl. 1992: 190ff zit. n. Krumm 2016: 61) ist die Wertschätzung der Familiensprache von Bedeutung, für „die Entwicklung von Selbstachtung als eine wesentliche Voraussetzung der Identitätsentwicklung“ (Krumm 2016: 61). Nach Ricoeur (vgl. 1990 zit. n. Stratilaki-Klein 2016: 166) wird Identität als ein dynamischer, subjektiver Konstruktionsprozess betrachtet, in welchem das Subjekt „sowohl seine aktuelle Identität als auch seine Bedürfnisse auf soziale Rollen in der Gesellschaft ausdrückt“ (Stratilaki-Klein 2016: 166). Dabei hebt Ricoeur hervor, dass sprachliche Identität als ein Bestandteil der individuellen Identität betrachtet werden kann. Als ein Glied in der Kette von Identitätsakten nimmt sie je nach sozialer Gruppe eine unterschiedliche Ausprägung an, wodurch unterstrichen wird, dass Identitätskonstrukte keinesfalls stabile Einheiten sind. (vgl. Stratilaki-Klein 2016: 166) Zusätzlich profitieren davon einsprachige Kinder, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird ihre ‚eingeschränkte‘ Sprachensicht zu erweitern (vgl. Oomen-Welke 2000: 4). Bei Krumm (vgl. 2013: 96f) werden mehrfache Verweise aus der Literatur zur gegenseitigen Wechselwirkung zwischen Spracherfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung zusammengetragen. Darauf aufbauend formuliert er als Zielsetzung von Sprachenunterricht „die offene Wahrnehmung der ‚Welt der Sprachen‘ einerseits, die Meisterung der eigenen Sprachbiographie andererseits“ (Krumm 2013: 96). Des Weiteren bereitet ein auf Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht die SchülerInnen darauf vor, mit komplexen Kommunikationssituationen erfolgreich umzugehen. Besonders wichtig erscheint es, dass in der Schule der situationsadäquate Gebrauch verschiedener sprachlicher Register thematisiert wird, sodass SchülerInnen „darum wissen, wo welche Art von Sprachgebrauch als angebracht angesehen wird“ (Dirim & Wegner 2016: 201). Krumm (vgl. 2013: 97) fasst damit verbundene Zielvorstellungen unterschiedlicher Autoren zusammen, wie beispielsweise, dass die ‚Ich-Identität‘ in Interaktionen und sprachliches Selbstvertrauen gestärkt, Sprachängste abgebaut und eine positive Beziehung zur eigenen (mehr)sprachigen Identität gefördert werden. Demzufolge kann die Anerkennung von Differenzen und Vielfalt im Sinne von sozialem Lernen zur Stärkung von Persönlichkeitsentwicklung und einem wertschätzenden Umgang miteinander beitragen.

Lehrpersonen sind hiermit gefordert, ihre teilweise kontrollierende Funktion abzulegen und sich auf das Sprachwissen der SchülerInnen einzulassen. Im Zuge dessen werden

Lehrpersonen zu ‚echten‘ Fragenden, wodurch eine Aufwertung der SchülerInnen-Position im Unterricht ermöglicht wird. (vgl. Oomen-Welke 2000: 9f).

Betrachtet man nun die Kriterien von zeitgemäßen Materialien, so thematisiert Oomen-Welke (vgl. 2010: 486ff) die generelle Spannung zwischen den Forderungen eines tendenziell offenen Sprachunterrichts und dem Wunsch nach gedruckten Unterrichtsmaterialien. Dabei ist es zentral, dass die Materialien nicht kleinschrittig durchgeplant, sondern möglichst „problemorientiert und offen für die Beiträge der Lernenden und für ihre Sprachen“ (ebd.: 487) ausgerichtet sein sollten.

Ausgehend von verschiedenen Studienergebnissen (vgl. Dehn 2011), wonach ein Mangel an Schriftorientierung des familiären Umfelds den Schulmisserfolg mitbestimmt, wurde das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt, welches eine *durchgängige Sprachbildung* in allen Fächern fordert. Wie bereits zuvor in Kapitel 5 erläutert wurde, können daraus vier Forderungen an den Unterricht abgeleitet werden (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120):

- Das Register Bildungssprache soll explizit thematisiert und gefördert werden.
- Die Erstsprachen der SchülerInnen sollen miteinbezogen werden.
- Durch Zusammenarbeit mit den Eltern soll deren Schriftorientierung gefördert werden.
- Den Sprachstand der SchülerInnen betreffend ist eine hohe sprachliche Sensibilität der Lehrkräfte gefordert, um sowohl Raum für eine positive Fehlerkultur zu schaffen als auch den Redeanteil der SchülerInnen zu erhöhen.

Bisher wurden in dieser Arbeit die unterschiedlichen Konzepte hinsichtlich Qualitätsmerkmalen gescannt und daraus Kriterien für einen sinnvollen Einbezug der Erstsprache abgeleitet. In diesen Konzepten wird oft von der sprachlichen und kulturellen Vielfalt gesprochen, und dabei werden die Begriffe *Sprache* und *Kultur* in eine sehr enge Verbindung gestellt. Auf die komplexen theoretischen Fragen, welche mit den beiden Begriffen einhergehen, wird allerdings in der Literatur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik nur wenig eingegangen (vgl. Krumm & Reich 2013: 99). Betrachtet man allerdings die Debatte aus Sicht der *Migrationspädagogik*, so wird sichtbar, dass mit den bisher genannten Forderungen (z.B. mehr Sensibilität gegenüber kulturellen Differenzen aufbringen und unterschiedliche kulturelle Identitäten verstärkt respektieren), einige Probleme und Zuschreibungsprozesse verbunden sind (vgl. Dirim & Mecheril 2010b:

145). Daher soll im Folgenden versucht werden diese Probleme in komprimierter Form aufzuzeigen, wenngleich es nicht möglich ist, diese rezeptartig zu beseitigen. Es soll jedoch eine kritische Perspektive aufgezeigt werden, die eine Reflexion über oft unbeachtete gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsmechanismen, die in der Institution Schule reproduziert werden, anregen soll.

„Es kommt darauf an, dass man lernt, die eigene Praxis unter dem Gesichtspunkt zu beobachten, wo versteckte latente Mechanismen der Diskriminierung bisher nicht wahrgenommen werden konnten“ (Gomolla & Radtke 2009: 292).

Generell besteht beim Gebrauch des Begriffs *Kultur* die Gefahr, dass mit „vergrößernden und pauschalierenden Wissensbeständen, Vorstellungen und Bildern“ (Kalpaka & Mecheril 2010: 84) gearbeitet wird, welche die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten der Personen einengen. Dadurch entsteht das imaginäre Bild von Kulturen als ein in sich geschlossenes, homogenes Ganzes, welches in Abgrenzung zu anderen Kulturen steht (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 87). Das Differenzschema ‚Kultur‘ verstärkt den Anschein einer natürlichen, unveränderbaren Zugehörigkeit von Personen zu einer kulturellen Gruppe (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 145). Oft wird mit Kultur auch eine Nationalkultur assoziiert, welche einen unveränderlichen, statischen Charakter untermauert. Dies kann auch zu rassistischen Diskursen überleiten (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 87). Ferner kann diese sogenannte *Kulturalisierung* dazu führen, dass im Zuge der Unterscheidung zwischen „uns“ und „den Anderen“ die Differenz verstärkt wird. Unreflektiert wird auch oft die „Kultur der Anderen“ als Herkunftskultur thematisiert, auch wenn diese Personen bereits in Österreich aufgewachsen sind (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 145). Außerdem kann eine zu enge Bezugssetzung zwischen Mehrsprachigkeit und Kultur dazu führen, „dass Migrationssprachen in der Schule ein eher folkloristisch-untergeordneter Platz zugewiesen wird“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 220).

Kritiker des interkulturellen Begriffs weisen zudem darauf hin, dass hiermit institutionell verursachte Ungleichheiten nicht nur verschleiert, sondern auch der eigenen Verantwortung ‚der Anderen‘ zugewiesen werden. In Folge dessen wird nicht nach den dahinterliegenden historischen, politischen und machtvollen Bedingungen gefragt. (vgl. Dirim & Mecheril 2010b: 145)

„Das zentrale Interesse dieser Blickrichtung ist nicht auf die als gegeben angenommene Verschiedenheit, sondern auf die Machtverhältnisse, in denen sich

kulturelle Formen begegnen, in denen sie hergestellt werden und sich jeweils durchsetzen, gerichtet“ (Kalpaka & Mecheril 2010: 96).

Um der Gefahr entgegenzuwirken, „Zuschreibungen, Exotisierungen und Fixierungen auf eine (als homogen) konstruierte ‚Kultur‘ Vorschub zu leisten“, empfehlen Dirim und Mecheril (2018: 220) Übungen nicht explizit mit „Identitäts- und Kulturthemen zu versehen“, sondern auf das jeweilige Sachthema und die dafür notwendigen sprachlichen Register zu fokussieren. Denn „Schüler*innen brauchen in diesem Zusammenhang keine Übungen, in denen sie lesen, sie gehörten der Kultur xy an“ (Dirim & Mecheril u.a. 2018: 220).

Dies bedeutet in der pädagogischen Praxis allerdings nicht, dass interkulturelle Differenzen nicht thematisiert werden sollen. Vielmehr sollten sie nicht als migrationspezifische, sondern als allgemeine Dimension betrachtet werden. Laut der Migrationspädagogik ist demzufolge eine kritische Reflexion des Kulturkonzepts und die Beobachtung der Begriffsverwendung eine der zentralen Aufgaben professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft. (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 85, 92f)

Auf die Fragen, wie nun Bildungseinrichtungen konstruktiv und angemessen mit der Komplexität an Heterogenität umgehen sollen, regen Dirim und Mecheril (vgl. 2018: 259) eine Abwendung von national-kulturellen Einengungen der Institution Schule an. Denn um den Anforderungen einer „durch Transnationalität, Transkulturalität und Globalität geprägten Welt“ (Mecheril 2010c: 186) gerecht zu werden, bedarf es einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 259f), die berücksichtigt, welche gesellschaftlichen Machtmechanismen in den Klassenraum hineinwirken (vgl. ebd.: 224).

Diese weitreichende Kritik der Migrationspädagogik am interkulturellen Ansatz soll allerdings nicht alle zuvor erläuterten Konzepte und Ideen der Mehrsprachigkeitsdidaktik für nichtig erklären. Auch Dirim und Mecheril (2018: 264f) meinen, dass „[s]owohl der Ausschluss als auch die Produktion Anderer durch professionelles Handeln [...] womöglich nie ganz zu vermeiden“ sind.

Zusammenfassend sollen Lehrpersonen sensibilisiert für stigmatisierende und stereotypisierende Zuschreibungen sein. Um solche Kulturalisierungen zu vermeiden, soll eine allgemeine Differenzfreundlichkeit angestrebt und der Blick vermehrt auf individuelle Bildungsbiografien und unterschiedliche Erfahrungszusammenhänge gerichtet werden. Ein zentrales Charakteristikum pädagogischer Professionalität ist eine

diskriminierungskritische Selbstreflexion, um verdeckten Machtstrukturen entgegenzuwirken, sodass mehr Bildungsgerechtigkeit ermöglicht wird. Das Ziel ist es, eine kritisch selbstreflektierende Schulkultur zu entwickeln, damit sich Bildungseinrichtungen dahingehend verändern, dass gewisse SchülerInnen nicht mehr institutionell benachteiligt werden. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 264f)

Letztlich spielt bei der praktischen Umsetzung didaktischer Ideen und Konzepte Praxistauglichkeit eine entscheidende Rolle. Aus eigenen Erfahrungen als Lehrperson und Beobachtungen aus dem Schulumfeld kann abgeleitet werden, dass nur Konzepte den Weg in die tägliche Unterrichtspraxis finden, welche konkret umsetzbar erscheinen. Dies impliziert keine große zusätzliche Belastung und ein gegebenenfalls anfallender Mehraufwand sollte mit einem ersichtlichen Mehrwert verbunden sein. Somit kann die Praxistauglichkeit als ein weiteres Qualitätsmerkmal betrachtet werden.

Die Praxistauglichkeit und alle zuvor genannten Kriterien eines sinnvollen Einbezugs der Erstsprachen in den Deutsch(förder)unterricht sollen anhand eines konkreten Unterrichtskonzepts im empirischen Forschungsteil überprüft werden.

8.1.1. Kriterienkatalog: Zusammenfassung der Qualitätsmerkmale

1. Der Deutsch(förder)unterricht soll sich gegenüber *allen Kompetenzebenen* öffnen und nicht rein auf den Erwerb funktionaler Kommunikation fokussieren. Durch das abwechslungsreiche Einbeziehen verschiedener sprachlicher Kompetenzebenen werden die *unterschiedlichen Interessen* aller SchülerInnen angesprochen und ein vielfältiges, vernetztes Lernen ermöglicht. (vgl. Oomen-Welke 2010: 480)
2. Sprachlicher Input muss eine gewisse Einfachheit aufweisen, darf aber *keinesfalls trivial* sein. Authentische Texte der Kinderliteratur (Reime, Gedichte, Lieder, Kinderbücher) bieten zahlreiche Möglichkeiten hierfür. (vgl. Belke 2012: 7)
3. Durch das *Einbeziehen aller vorhandenen Sprachen* öffnet sich der Unterricht hin zu einer gemeinsamen, integrativen und interkulturellen Sprachdidaktik. Dies hat zur Folge, dass sich alle SchülerInnen angesprochen und involviert fühlen und der Unterricht somit für sie *bedeutsam* ist. (vgl. Oomen-Welke 2010: 480f)

4. Für eine positive sprachliche und kulturelle Öffnung des Unterrichts muss die Lehrperson ein hohes Maß an Feingefühl und diskriminierungskritischer Reflexivität vorweisen, damit das fundamentale Bedürfnis „dazuzugehören“ seitens der SchülerInnen nicht verletzt wird. Dabei soll es zu *keinen* unreflektierten (*kulturellen*) *Rollenzuschreibungen* kommen. (vgl. Schader 2004: 28)
5. Primär im Mittelpunkt steht das eigenständige *Erforschen, Vergleichen* und *Entdecken* von Sprachen und deren Strukturen (vgl. Saudan & Sauer 2007: 51 zit. n. Krumm & Reich 2013: 102f). Ein zentrales Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellen Sprachvergleiche hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf verschiedenen sprachlichen Ebenen dar (vgl. Bredthauer 2018: 278). Ein flexibler Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Registern (*Translanguaging*) ist empfehlenswert (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 214).
6. *Spontane sprachenvergleichende Bemerkungen* werden von der Lehrperson wahrgenommen, gewertschätzt und im Unterricht weiter thematisiert. Die Lehrperson gibt dabei teilweise ihre kontrollierende und bewertende Funktion an die SchülerInnen ab. (vgl. Oomen-Welke 2010: 484f)
7. Der Einbezug aller Sprachen soll behutsam auf die Stärkung einer positiven, selbstbewussten (*mehr*)*sprachigen Ich-Identität* ausgerichtet sein und in weiterer Folge ungleichem Sprachprestige dadurch entgegenwirken. Außerdem sollen die SchülerInnen auf komplexe Kommunikationssituationen und einen adäquaten Gebrauch sprachlicher Register vorbereitet werden. (vgl. Krumm 2013: 97)
8. *Unterrichtsmaterialien* sollten möglichst *offen* für die Beiträge der Lernenden und ihren Sprachen konzipiert sein (vgl. Oomen-Welke 2010: 487).
9. Aus der Perspektive der Migrationspädagogik sollte auf die *Gefahr der Kulturalisierung* geachtet werden. Ein naiver Gebrauch ‚kultureller Differenzen‘ kann zur Reproduktion politisch und institutionell erzeugter diskriminierender (Macht-)Mechanismen führen (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 92f). Um stereotype kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden, soll ein allgemeiner, wertschätzender Blick auf individuelle Differenzen und (Sprach-)Biographien gerichtet werden (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 264f).

10. In allen Unterrichtsfächern sollte die Förderung *bildungssprachlicher Kompetenzen* sowohl in der Bildungssprache Deutsch, als auch in etwaige(n) Erst- und Fremdsprache(n) als eine Querschnittsaufgabe betrachtet werden.
11. Die *Literalität* soll durch die Zusammenarbeit mit den *Eltern* gefördert werden (vgl. Bürki & Schnitzer 2018: 120; Gogolin & Lange 2011: 120).
12. Eine hohe *sprachliche Sensibilität* der Lehrperson bezüglich dem Sprachstand der SchülerInnen und eine positive Fehlerkultur sind von Bedeutung. Ebenso sollte auch ein hoher Redeanteil der SchülerInnen geachtet werden (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120).
13. Ein entscheidendes Kriterium für eine regelmäßige Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsvorschlägen ist die *Praxistauglichkeit*.

8.2. Planung und Erprobung der Unterrichtseinheiten

Im Rahmen der Studie wurden zwei Unterrichtseinheiten für jeweils eine Doppelstunde konzipiert. Als Grundlage für die Planung dient das Wissen aus dem theoretischen Teil und die hieraus gewonnenen Kriterien. Ein wesentliches Ziel ist es, möglichst alle Qualitätsmerkmale bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und zu erfüllen. Die Einhaltung von einigen Kriterien hängt schließlich von der konkreten Umsetzung der unterrichtenden Person ab. Insbesondere der Sprachgebrauch der Lehrperson bei der Führung der Unterrichtsgespräche bedarf ein hohes Maß an Selbstreflexivität. Denn gemäß der Migrationspädagogik ist pädagogische Achtsamkeit essentiell, um unreflektierte Handlungsmuster, die zur Reproduktion von diskriminierenden, hegemonialen Verhältnissen führen, aufzubrechen. Des Weiteren orientierte sich die Planung an den Beobachtungen aus der Hospitation hinsichtlich des Sprachniveaus und dem Verhalten (Konzentrationsdauer, etc.) der SchülerInnen. Auch die Überlegungen und Hinweise der Klassenlehrerin wurden miteinbezogen. Selbstverständlich basiert die Unterrichtsplanung auch auf den Anforderungen des Lehrplans der Deutschförderklassen.

Bei beiden Unterrichtsplanungen wird zu Beginn der Ablauf der Doppelstunde beschrieben, wobei auch theoretische und methodische Vorüberlegungen dargestellt werden. Es soll ersichtlich werden, wie die Qualitätsmerkmale, welche einen sinnvollen Einbezug der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ausmachen, in dieser

Unterrichtseinheit umgesetzt werden. Darum werden die Ziele und Intentionen der einzelnen Unterrichtsschritte begründet und hierdurch nachvollziehbar gemacht. Für einen besseren Überblick wird anschließend ein Stundenbild dargeboten, welches die einzelnen Aktivitäten bzw. Übungen und ihre jeweiligen Ziele und benötigten Materialien übersichtlich darstellt. Die Unterrichtsmaterialien und Sachinformationen für die Lehrperson (Übersetzungsliste) sind im Anhang zu finden. Im Anschluss an die Planung wird nach jeder Unterrichtseinheit das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung angeführt. Dieses Gedächtnisprotokoll wurde anhand von Notizen, welche umgehend nach dem Unterricht niedergeschrieben wurden, erstellt. Es soll aufzeigen, wie die Umsetzung der Unterrichtsplanung stattgefunden hat, welche Ziele erreicht wurden, welche Beobachtungen auffallend waren und welche Schwierigkeiten aufgetreten sind. Dabei wird sowohl eine ausführliche Reflexion der Forscherin, als auch eine Evaluation des Unterrichtsgeschehens detailliert beschrieben.

Als Ausgangslage für das Unterrichtskonzept dient das mehrsprachige Kinderbuch „Kikiri – Was?“ von Hesse Lena (2018), welches auf unterschiedliche Weise in einer 1. Klasse Volksschule bearbeitet wurde. Die Beweggründe für die Wahl dieses Unterrichtsmaterials und der thematische Inhalt werden nachfolgend genauer erläutert.

8.2.1. Der literarische Ausgangstext

Wie bereits im Kapitel 6.7 erwähnt, wird im Deutschförderunterricht Kinderliteratur noch immer eher selten eingesetzt. Dies obwohl der Einsatz von Kinderliteratur ein großes Potential mit sich trägt, wie ausführlich im Kapitel 6.7.1 dargestellt wird. Infolgedessen bestand mein Interesse darin, ein Unterrichtskonzept zu erstellen, welches auf einem Kinderbuch basiert. Bei der intensiven Beschäftigung, wie man die Kriterien einer sinnvollen Mehrsprachigkeitsdidaktik konkret in einem Unterrichtskonzept zur Anwendung bringen kann, wurden noch weitere positive Punkte sichtbar, welche hier erläutert werden. Es gibt Kinderbücher auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus, wodurch man einen Ausgangstext auswählen kann, der zum einen den sprachlichen Anforderungen der Kinder entspricht und zum anderen der Input durch seinen ästhetischen Charakter nicht ins Triviale abrutscht (Kriterium 2). Ein weiterer Vorteil bei Bilderbüchern besteht darin, dass die Zeichnungen eine visuelle Unterstützungsfunktion bei der Texterschließung einnehmen. Außerdem besitzen Bilderbuchillustrationen oft

einen hohen Aufforderungscharakter und wecken somit das Interesse der SchülerInnen. Des Weiteren bieten Kinderbücher eine Möglichkeit, um verschiedene sprachliche Kompetenzebenen (siehe Kriterium 1) im Unterricht miteinzubeziehen. Somit wird nicht wie im herkömmlichen Deutschförderunterricht vorrangig nur die funktionale, alltagsorientierte Kommunikation gefördert, sondern je nach Thematik des Kinderbuches können auch alle anderen sprachlichen Kompetenzebenen (vgl. Oomen-Welke 2010: 480) angesprochen werden. Mehrsprachige Kinderbücher können auch eine Überbrückung bilden, zwischen dem Bedürfnis von Lehrpersonen nach konkreten Unterrichtsmaterialien und dem Anspruch, dass diese möglichst offen konzipiert sein sollten (Kriterium 8). Kinderbücher sind authentische Texte, welche eine geeignete Ausgangslage, quasi einen „nährstoffreichen Boden“, für einen offenen Deutsch(förder)unterricht bieten. Da sie von Sprachregistern der konzeptionellen Schriftlichkeit geprägt sind, werden durch die Bearbeitung von Kinderliteratur bildungssprachliche Register gefördert. Je nach didaktischer Aufarbeitung und vorhandenen mehrsprachigen Übersetzungen des Kinderbuchs kann dies sowohl in Deutsch, als auch in weiteren Sprachen erfolgen (Kriterium 10). Dabei bietet es sich an mehrsprachige Eltern als VorleserInnen und ExpertInnen ihrer Erstsprache miteinzubeziehen und somit die elterliche Literalität zu fördern (Kriterium 11). Mittlerweile gibt es eine stetig wachsende Anzahl an mehrsprachigen Kinderbuchpublikationen, welche oftmals sogar CDs mit mehrsprachigen Lesungen beigelegt haben. Dies ermöglicht eine relativ unkomplizierte Umsetzung, wodurch das Kriterium 13 (Praxistauglichkeit) erfüllt wird. Bei dem in diesem Unterrichtskonzept verwendeten Buch ist solch eine CD beigelegt, welche Sprachvergleiche und Hörübungen in unterschiedlichen Sprachen ermöglicht. Dies bietet vor allem für monolinguale Lehrkräfte eine Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten, wovon einige im Unterrichtskonzept ausprobiert werden.

Die Gründe für die Wahl des Buches „Kiriki – Was?“ sollen kurz angeführt werden. Es gibt eine Vielzahl an bekannten Kinderbüchern, wie beispielsweise „Die kleine Raupe Nimmersatt“ oder „Das Kleine ich bin Ich“, welche in mehreren Sprachen übersetzt wurden. Diese Studie will jedoch den Blick darauflegen, wie SchülerInnen auf die Arbeit mit einem unbekanntem, mehrsprachigen Text reagieren. Daher wurde bewusst kein Kinderbuch-Klassiker gewählt. Außerdem sollten nicht nur prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch, sondern auch teilweise stigmatisierte Migrationssprachen

wie Türkisch oder Russisch gleichwertig im Unterricht eingebunden werden. Dieses Buch bietet durch die mehrsprachigen Lesungen eine ideale Option als Unterrichtsmaterial für monolinguale Lehrpersonen. Ein weiteres Kriterium für die Wahl war der Umfang und das sprachliche Niveau des Buches, welches angemessen für eine 1. Klasse Volksschule erscheint. Ausschlaggebend war schließlich die Thematik des Buches, welche eine Fülle an Gesprächsanlässen und Sprachvergleichen ermöglicht.

Inhaltlich handelt das Buch von einem Hahn, der jeden Morgen lautstark *Kikirikiii* aus seiner Wohnung ruft. Die restlichen Tiere der Stadt sind gerade beim Kiosk einkaufen und wundern sich, was dieses Geschrei bloß bedeuten könnte. Der Esel mutmaßt, dass es wohl *Iah-Iah* bedeuten könnte, aber das hilft den anderen Tieren auch nicht weiter. Der Hund realisiert irgendwann, dass der Hahn vielleicht *Wau-Wau* meint, aber die anderen Tiere verstehen nicht, was der Hund damit sagen will. Und so beraten sich einige Tiere über den merkwürdigen Ruf jeden Morgen, können das Rätsel aber nicht lösen. Schließlich kommt der Hahn auch zum Kiosk, um etwas einzukaufen. Auf Nachfrage der verwunderten Tiere erklärt er: „Wissen Sie, ich komme ja vom Land und bin mit der Sprache hier noch nicht so vertraut. Ich meine natürlich: *Einen schönen Tag!*“ (Hesse 2018: 25).

Das Buch weist einige bildungssprachliche Äußerungen auf, die im Unterricht bewusst thematisiert werden sollten, um die SchülerInnen an den Wortschatz der konzeptionellen Schriftlichkeit heranzuführen. Vorrangig werden die fett markierten Äußerungen intensiver geübt.

- **sich räuspern**
- wandte den Blick nach oben
- **zuckte mit den Schultern**
- **nippte an seinem Kakao**
- **ihm ist ein Licht aufgegangen**
- **schütteln ratlos die Köpfe**
- seinen Hahnenkamm in Form bringen
- **waren im Labor tätig**
- **ich vermute**
- seine prächtigen Schwanzfedern zu kämmen
- in einer Kiste hinter dem Tresen kramen
- **die Maus versuchte zu beschwichtigen**
- er nahm die Milchtüte (Ö: Milchpackung) in Empfang
- **Oh, Pardon!** (vgl. Hesse 2018)

8.2.2. Unterrichtseinheit 1

Planung

Als Einstieg in das Thema wird den LernerInnen das Krähen eines Hahns vorgespielt, um ihr Interesse zu wecken. Die SchülerInnen werden darauf hingewiesen, dass sie heute Sprachdetektive sind und besonders aufmerksam zuhören sollen. Damit soll bewusst ihre Sprachaufmerksamkeit angeregt werden. Nach der Präsentation der Hauptfigur des Bilderbuchs, dem Hahn, werden die Kinder darauf vorbereitet, dass sie nun das Buch in einer anderen Sprache als Deutsch anhören werden. Das Hörspiel wird ihnen für 3 Minuten auf Russisch vorgespielt, da diese Sprache, laut der Klassenlehrerin, kein Kind in der Klasse spricht. Die Übung zielt darauf ab, dass alle SchülerInnen Hörerfahrungen in einer ihnen unbekanntem Sprache machen und sich gemeinsam darüber austauschen, ohne dass ein Kind aus diesem Reflexionsprozess über das unbekannte Hörerlebnis ausgeschlossen wird. In einer anschließenden Reflexionsrunde sollen die „Sprachdetektive“ dazu angeregt werden, über diese Hörerfahrung zu reflektieren: Welche Sprache könnte das gewesen sein? Woran glaubst du das zu erkennen? Was hast du von der Geschichte trotzdem verstanden? Wie fühlt es sich an, eine Geschichte in einer dir unbekanntem Sprache zu hören? Wie klingt diese Sprache für dich?

Im nächsten Schritt wird das Hörbuch zur Hälfte auf Türkisch und der zweite Teil auf Englisch vorgespielt. Mit der Idee Migrationssprachen bewusst aufzuwerten, sollten einmal nicht die Kinder mit guten Deutschkenntnissen die ExpertInnen bei der Sinnerfassung des Textes sein. Sondern jenen Kindern mit einer anderen Erstsprache wird die Möglichkeit gegeben, dass ihre sprachlichen Kompetenzen positiv gewertschätzt werden. Da dieses Unterrichtskonzept darum bemüht ist, keine stigmatisierenden Zuschreibungen zu machen, wird darauf geachtet diese Sequenz möglichst offen zu leiten. Hierdurch können sich die Kinder mit Türkischkenntnissen selbst entscheiden, ob sie die Rolle der/des ExpertIn einnehmen wollen oder nicht. Eventuell werden auch gemäß der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bisher unbekanntem Türkischkenntnisse aus dem täglichen Umfeld (z.B. Hof, Spielplatz) sichtbar. Die Erzählung wird bei der Hälfte gestoppt und nach einer Reflexionsrunde über die Hörerfahrung der türkischen Sprache wird sie auf Englisch weitergespielt. Hiermit soll ermöglicht werden noch eine dritte Fremd- bzw. Zweitsprache in den Unterricht miteinzubeziehen, ohne die kurze Konzentrationsspanne von ErstklässlerInnen zu strapazieren. Die Klasse hatte bisher

noch keinen Englischunterricht, daher wird es besonders spannend, wieviel sie dennoch verstehen werden. Dadurch kann den Kindern bewusst gemacht werden, dass man auch im Alltag vielen Sprachen begegnet und unbewusst sprachliche Kompetenzen erlernt. Dieses Anhören in drei verschiedenen Sprachen bietet die Möglichkeit vorhandenes sprachliches Wissen zu stimulieren und wertzuschätzen und durch das Unterrichtsgespräch das Reflektieren und Vergleichen von persönlichen Spracherfahrungen anzuregen.

In der nächsten Unterrichtssequenz werden die Tierlaute des Buches in verschiedenen Sprachen analysiert und reflektiert (z.B.: Hahn: ‚kikirikii‘ - Deutsch, ‚cockadoodledoo‘ – Englisch). Dabei sollen nach Möglichkeit etwaige weitere Sprachen als die bisher vorgespielten eingebunden werden, jedoch ohne konkrete Zuschreibungen (demnach nicht: Wie heißt es bei euch in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch?). Prinzipiell soll darauf geachtet werden, dass spontane sprachvergleichende Bemerkungen der SchülerInnen aufgegriffen und positiv verstärkt werden. Nach dem Aufgreifen des vorhandenen sprachlichen Wissens wird dieses durch die Präsentation eines Videos erweitert. Darin werden Personen aus vielen verschiedenen Ländern gezeigt, wie sie jeweils einen Tierlaut imitieren. Dabei wird auch die unterschiedliche Schreibweise (z.B.: ‚miau‘, ‚miyav‘, ‚mjáu‘, ‚meow‘) eingeblendet. Damit werden Kinder nochmals für die sprachliche Vielfalt auf der Welt und ihre Besonderheiten sensibilisiert. In der darauffolgenden Gesprächsrunde sollen sich die SchülerInnen wieder über ihre Gedanken hierzu austauschen.

In einem anschließenden Tierlaute-Spiel wird das generierte Wissen spielerisch pantomimisch umgesetzt und die SchülerInnen können in „mehrsprachige“ Rollen schlüpfen, indem sie die Tierlaute in anderen Sprachen nachahmen. Gleichzeitig soll diese auflockernde Spieleinheit die Konzentrationsfähigkeit in den weiteren Sequenzen wieder erhöhen.

Zur Fokussierung sollen im zweiten Tierlaute-Spiel die Kinder echte Tiergeräusche erraten. Dadurch soll ihnen auch der Unterschied zwischen echten Tierlauten und deren sprachliche Umsetzung bewusst werden. Dies zielt auf die Schulung einer metasprachlichen Reflexionsebene ab.

Im nächsten Schritt wird den Kindern das Buch auf Deutsch von der Lehrperson vorgelesen. Dabei wird darauf geachtet, dass bildungssprachliche Äußerungen

gemeinsam mit den SchülerInnen geklärt werden. Zur Unterstützung der Sinnerfassung und als Merkhilfe werden pantomimische Gesten dabei eingesetzt. In einer anschließenden Gesprächsrunde wird versucht einen persönlichen Bezug zu dem Buch herzustellen und den Inhalt zu reflektieren (Warum verstand niemand den Hahn? Hast du auch schon einmal so eine Erfahrung gemacht? Hast du schon einmal erlebt, dass Leute am Land anders sprechen als in der Stadt? etc.)

In der letzten Übung soll gemeinsam erarbeitet werden, wie man „*Einen schönen Tag!*“ auf unterschiedlichen Sprachen sagen kann. Dabei können einerseits die Sprachkenntnisse der SchülerInnen eingebunden werden, andererseits kann mithilfe der CD die Stelle in verschiedenen Sprachen (Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Türkisch) angehört werden. Dabei ist wieder darauf zu achten, nicht in sprachkulturelle Rollenzuweisungen zu rutschen, wie beispielsweise: „Wie heißt es in *deiner* Sprache?“, sondern ein offenes, wertschätzendes Gesprächsklima zu schaffen, wo die persönliche Entscheidungsfreiheit gewahrt bleibt und somit das Zugehörigkeitsgefühl nicht verletzt wird. Im Anhang befindet sich eine Übersetzungsliste („Spickzettel“) für die unterrichtende Person, um eine richtige Schreibweise der mündlichen Schüleräußerungen zu ermöglichen. Bei dieser Übung sollen Sprachvergleiche zur Förderung von Language Awareness angeregt werden. Es kann der Blick auf Ähnlichkeiten und Unterschiede bzgl. des Satzbaues, einzelner Wörter oder auch des Sprachklangs gelenkt werden. Dieses Erlernen von einer Verabschiedungsformel in verschiedenen Sprachen kann Neugierde gegenüber neuen Sprachen wecken und auch im Sinne von sozialem Lernen zu einer positiven Einstellung gegenüber einer multilingualen, globalisierten Gesellschaft beitragen.

In einer abschließenden Feedbackrunde sollen die SchülerInnen darüber Auskunft geben, wie ihnen diese Doppelstunde gefallen hat.

Stundenbild der 1. Unterrichtseinheit

In den Stundenbildern wird die Abkürzung ‚LP‘ für Lehrperson benützt, wobei ich in dieser Studie die Funktion der Forscherin und Lehrperson gleichzeitig innehave. Die Bezeichnung ‚SuS‘ steht für Schüler und SchülerInnen. Die Klassenlehrerin übernimmt nur eine unterstützende Rolle.

Inhalt	Lernziel	Sozialform/ Material
<p>Einstieg in das Thema</p> <p>Kinder in die Vorlesesitz-Position holen</p> <p>Audioaufnahme (Krähen eines Hahnes) vorspielen. Was könnt ihr hier hören?</p> <p>Präsentation des Bilderbuches, Vorstellen der Hauptfigur (Hahn)</p>	<p>Einstimmung auf das Unterrichtsthema und Interesse wecken.</p>	<p>Plenum,</p> <p>Vorlese-Sitzposition (mehrrerihiger Halbkreis)</p> <p><i>Audiodatei am Handy (Hahn), Bilderbuch</i></p>
<p>Bilderbuch anhören in unterschiedlichen Sprachen</p> <p>Vorbereitung der Kinder auf das Hören des Bilderbuches in einer nichtdeutschen Sprache</p> <p>Das Hörspiel wird auf Russisch für 3 Minuten angehört und die Bilder im Buch dazu gezeigt.</p> <p>Gemeinsame Reflexion: Raten welche Sprache? Wie erkannt? Was hast du von der Geschichte trotzdem verstanden? Wie fühlst du dich beim Zuhören?</p>	<p>Kinder sammeln Hörerfahrungen einer unbekanntes Sprache und reflektieren darüber.</p>	<p>Vorlese-Sitzposition</p> <p><i>Hör-CD, CD-Player, Bilderbuch</i></p>
<p>Das Hörspiel wird bis zur Hälfte auf Türkisch, dann auf Englisch angehört.</p> <p>- Kommentare der Kinder aufgreifen. Evtl. bekannte Wörter besprechen.</p> <p>- Erfahrungen besprechen und vergleichen: Fühlte es sich anders an? Klang der Sprache? Gleiche Wörter?</p>	<p>Vorhandenes sprachliches Wissen wird stimuliert, Wertschätzung von sprachlichen Ressourcen, Reflexion über persönliche Spracherfahrungen anregen</p>	<p>Vorlese-Sitzposition</p> <p><i>Hör-CD, CD-Player, Bilderbuch</i></p>
<p>Tierlaute in unterschiedlichen Sprachen:</p> <p>Was für Laute machen die Tiere? Sind in jeder Sprache gleich oder unterschiedlich? Wissen der Kinder aufgreifen, dann zusätzlich den Buchtitel in unterschiedlichen Sprachen anhören.</p> <p>z.B. : Hahn: kikirikii (D), cockadooldidoo (Engl.)</p> <p>Video zu Tierlauten in verschiedenen Sprachen vorspielen.</p>	<p>Kinder erkennen, dass Tierlaute in jeder Sprache anders wahrgenommen und ausgesprochen werden.</p>	<p>Sitzkreis</p> <p><i>Hör-CD, CD-Player</i></p> <p><i>Video online</i></p>

<p><u>Tierlaute-Spiel 1:</u> LP zeigt ein Bild, die Kinder dürfen Tierlaute in unterschiedlichen Sprachen machen und sich dabei kreuz und quer bewegen.</p> <p><u>Tierlaute-Spiel 2:</u> Kinder hören aufmerksam echte Tierlaute und versuchen das Tier zu erraten.</p>	<p><i>Zur Auflockerung:</i> Kinder können in unterschiedliche sprachliche Rollen schlüpfen und Tierlaute nachmachen.</p> <p><i>Zur Fokussierung:</i> Kinder hören die echten Tierlaute und nehmen den Unterschied zu den sprachlichen Umsetzungen wahr.</p>	<p><i>Tierbilder</i></p> <p><i>Tierlaute am PC</i></p>
<p>Vorlesen auf Deutsch</p> <p>LP liest das Buch auf Deutsch vor. Die Bedeutung bildungssprachlicher Äußerungen wird gemeinsam geklärt und pantomimische Merkhilfen angeboten.</p> <p>Anschließend gemeinsam Inhalt besprochen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum verstand niemand den Hahn? - Dialekten vom Land: Erfahrungen der Kinder damit? 	<p>Umgang mit literarischen Texten; Aneignung des Registers Bildungssprache</p> <p>Reflexion über Gebrauch unterschiedlicher Register</p>	<p>Sitzkreis</p> <p><i>Bilderbuch</i></p>
<p>Einen schönen Tag!</p> <p><i>Einen schönen Tag wünschen</i> wird auf einem Plakat auf verschiedenen Sprachen übersetzt (LP schreibt auf das Plakat). Vorwissen der Kinder wird aufgegriffen (wichtig: keine Zuschreibung „Wie heißt es in <i>deiner</i> Sprache?“)</p> <ul style="list-style-type: none"> - evtl. die Stelle in versch. Sprachen anhören - Sprachvergleiche anregen 	<p>Begrüßungsformeln in verschiedenen Sprachen lernen, Sprachen vergleichen</p>	<p>Sitzkreis</p> <p><i>Plakat, -stift, Übersetzungsliste, Hör-CD, CD-Player</i></p>
<p>Feedbackrunde</p> <p>Anhand eines Daumenzeichens sollen die Kinder ein Feedback geben, wie ihnen diese zwei Stunden gefallen haben. Auch fragen, was hat dir am besten gefallen?</p>	<p>Feedback für die Lehrperson</p>	

Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit von 4.6.2019

Bereits in der Hospitation und ebenfalls in der freien Gesprächszeit vor Unterrichtsbeginn war in dieser Klasse die Heterogenität an stark divergierenden Deutsch-Sprachniveaus auffallend. Ein paar Kinder werden integrativ nach dem Lehrplan der Vorschule unterrichtet. Insbesondere bei diesen SchülerInnen war eine sehr kurze Konzentrationsspanne zu beobachten.

Das Unterrichtskonzept konnte wie geplant umgesetzt werden, allerdings war es aufgrund von Zeitmangel nicht möglich die letzte Unterrichtssequenz durchzuführen. Dies lag einerseits an der regen Beteiligung der SchülerInnen an den Unterrichtsgesprächen und Sprachreflexionen, welche ich bewusst nicht einschränken wollte, da alle die Möglichkeit bekommen sollten sich daran zu beteiligen. Andererseits mussten mehrere kurze spielerische Einheiten spontan eingebaut werden, da häufiger als erwartet ein Einbruch der Konzentrationsfähigkeit der ErstklässlerInnen beobachtet werden konnte. Nach einer kurzen Bewegungseinheit kehrte jedoch schnell das volle Interesse am Unterrichtsgeschehen wieder zurück.

Von Beginn an beteiligten sich die SchülerInnen mit großer Begeisterung am Unterricht. Das Interesse an ihnen unbekanntem Sprachen war auffallend hoch, wovon ich aufgrund des jungen Alters positiv überrascht war. Alle Kinder horchten sehr konzentriert zu und versuchten bekannte Wörter herauszuhören bzw. zu erkennen, um welche Sprache es sich handeln könnte. Die erste Hörversion auf Russisch spielte ich spontan etwas länger ab, weil ich bemerkte, dass auch das Interesse am Handlungsstrang sehr hoch war und ein Abbruch nach den geplanten drei Minuten diesen zu früh unterbrochen hätte. Die SchülerInnen waren sehr bemüht anhand der Bildsprache die Handlung zu verstehen. Viele SchülerInnen waren davon überzeugt, trotz der unbekanntem Sprache die Geschichte richtig verstanden zu haben, obwohl es nur teilweise stimmte. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder es gewohnt sind, aufgrund von Bildern und akustischen Merkmalen (Stimmhöhe des/der Vortragenden, musikalische Untermalung) den Inhalt zu erschließen, selbst ohne die dafür notwendigen Sprachkenntnisse zu besitzen. Bei der ersten Reflexionsrunde, als die russischen Hörerfahrungen thematisiert wurden, hatten die SchülerInnen Schwierigkeiten ihre Gedanken hierzu wahrzunehmen und in Worte zu fassen.

Anschließend wurde das Hörspiel nochmals auf Türkisch und die zweite Hälfte auf Englisch vorgespielt. Dabei konnte beobachtet werden, dass SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache besser darin geschult waren, bereits bekannte Wörter herauszuhören. Bemerkenswert war auch, dass das einzige türkischsprechende Mädchen blitzartig voller Begeisterung leuchtende Augen bekam und sich sichtlich freute über die Überraschung, dass die Geschichte auf ihrer Erstsprache zu hören war. Andere Kinder zeigten sich ebenfalls erfreut, das Buch auf Türkisch zu hören. Leider hatte ich darauf vergessen, nachdem das Mädchen sich selbst als Expertin für diese Sprache deklariert hatte, sie nach dem Inhalt zu fragen. Ich erkundigte mich lediglich, ob sie es verstanden hatte. Es wäre hier eventuell zielführender gewesen, ihr Wissen aufzugreifen und einzubinden. Da dieses Mädchen sich aufgrund sehr schwacher Deutschkenntnisse im Unterricht üblicherweise eher im Hintergrund hält, hätte ihr jetzt die Möglichkeit gegeben werden können, mit ihren Sprachkompetenzen zu brillieren und ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Dabei müsste auf einen reflektierten Sprachgebrauch geachtet werden, damit das Mädchen nicht durch die Rollenzuweisung ‚der Türkin‘ stigmatisiert bzw. ausgegrenzt wird. Ich stellte fest, dass es jedoch sehr schwierig zu bewerkstelligen ist, dass es zu keinerlei Rollenzuschreibungen kommt. Auch wenn auf die Freiwilligkeit der Involvierung des Mädchens als Sprachexpertin geachtet wurde, so scheint es mir unausweichlich, dass sie eine gewisse Position in dieser Situation einnimmt. Der Unterschied hierbei ist, dass sie diese Expertenrolle für die türkische Sprache freiwillig eingenommen und nicht von mir zugewiesen bekommen hat und zudem diese positiv besetzt wurde. Es konnten jedenfalls bei dem Mädchen keine negativen Wirkungen beobachtet werden. Im Gegenteil sogar, die KlassenkameradInnen freuten sich sichtlich mit ihr und die türkische Sprache schien in der Unterrichtssequenz eine Wertschätzung zu erfahren. Mehrmals wurde auch von anderen Kindern der Wunsch geäußert, in ihren Erstsprachen die Geschichte anhören zu wollen. Daraus kann man schließen, dass die SchülerInnen sich sehr darüber freuen, wenn ihre Erstsprachen wertschätzend in den Unterricht eingebunden werden.

In den zwei Reflexionsgesprächen nach dem türkischsprachigen und englischsprachigen Hörteil war auffallend, dass die SchülerInnen ihre persönlichen Gedanken zu den Hörerfahrungen bereits besser artikulieren konnten. Im Laufe der gesamten Doppelstunde konnte ein stetiger Zuwachs an Offenheit bei den Beschreibungen der Hörerfahrungen

beobachtet werden, wodurch eine geförderte Reflexionsfähigkeit im Sinne von Language Awareness angenommen werden kann.

Bei der Betrachtung des Tierlaute-Youtube-Videos waren *alle* SchülerInnen höchst aufmerksam und sehr begeistert. Es fiel ihnen hierbei, im Gegensatz zur Buchpräsentation, sichtlich leichter konzentriert zuzuhören. Meines Erachtens nach ist dies darauf zurückzuführen, dass die SchülerInnen das Medium Youtube aus dem Alltag gewohnt sind. Es scheint für einige Kinder schwieriger zu sein, ihre Konzentration aufrecht zu halten, wenn keine animierten Bilder involviert sind. Nach dieser Phase der enorm hohen Konzentration war zur Auflockerung das Tierlaute-Rollenspiel sichtlich notwendig. Interessant dabei war, dass viele Kinder Freude hatten, in anderssprachige Tierrollen, sozusagen in mehrsprachige Identitäten, zu schlüpfen. Anschließend wurde mit den Kindern über die verschiedenen Tierlaute in aller Welt philosophiert bzw. diskutiert. Unerwarteter Weise waren die meisten SchülerInnen davon überzeugt, dass ein Tier, je nachdem in welchem Land es aufwächst, einen anders klingenden Tierlaut produziert. Sie erklärten uns, wenn ein Hund im Sommer mit nach Kroatien fährt, dann bellt er dort anders als hier in Österreich. Nur ein sehr begabter Junge war mit dieser Vorstellung nicht einverstanden und klärte schließlich die Situation auf.

Vor der Reflexionsrunde wurde spontan für eine Minute zusätzlich die arabische Version vorgespielt, um ihnen noch eine weitere Hörerfahrung zu dem Kinderbuch zu ermöglichen. Keines der Kinder konnte das Gehörte dem Arabischen zuordnen, obwohl diese Sprache im muslimischen Religionsunterricht teilweise miteinbezogen wird. Bemerkenswert war, dass Kinder selbst in der ersten Klasse sich mit großer Begeisterung über verschiedene Sprachen und deren Gebrauch gegenseitig austauschten und sie die mehrsprachige Thematik sehr angesprochen hatte. Oft stellten dabei die Kinder auch einen persönlichen Bezug zu ihren sprachlichen Erfahrungen bzw. Kenntnissen her. Auffallend war jedoch, dass es ihnen oft schwerfiel, sich passend zu artikulieren. Als Grund hierfür wird angenommen, dass die notwendigen bildungssprachlichen Ausdrücke für solche Reflexionen noch zu wenig ausgeprägt sind und der spezifischen Förderung bedürfen. Des Weiteren könnte es sein, dass nicht oft im schulischen und auch alltäglichen Kontext gemeinsam mit den Kindern über ihre Wahrnehmungen gesprochen und eine reflexive Haltung eingenommen wird.

Es konnte in der Beobachtung belegt werden, dass Kinder von sich aus Sprachvergleiche anstellen und Parallelitäten selbst erkennen. Daher ist es wichtig diese im

Unterrichtsgespräch weiter zu stimulieren. Bemerkenswert war die Wortmeldung eines Schülers auf die Frage, warum sich in dem Buch nur die Ratte und die Maus in ihrer jeweiligen Tiersprache gegenseitig verstehen. Der Junge meinte darauf, dass dies wahrscheinlich so ähnlich wie bei Bosnisch und Serbisch sei, diese beiden Sprachen verstehen sich ja auch, obwohl es nicht die gleichen Sprachen sind.

Des Weiteren war in dieser Gesprächsrunde interessant, welche Sprache den SchülerInnen am besten gefallen hat und welche Beweggründe sie für ihre Wahl nannten. Überraschenderweise wurde nicht vorrangig Englisch als prestigeträchtig geltende Sprache genannt, sondern in einem relativ ausgeglichenen Maß begeisterten sich die SchülerInnen für jede involvierte Sprache (Russisch, Türkisch, Englisch, Arabisch). Daher wird angenommen, dass vor allem in diesem Alter die Kinder noch relativ unvoreingenommen gegenüber den unterschiedlichen Sprachen, ihrem Sprachklang und dem gesellschaftlichen Sprachprestige sind. Infolgedessen erscheint es sinnvoll insbesondere bei jungen SchülerInnen, die noch wenig voreingenommen sind, durch diskriminierungskritische Übungen Toleranz zu schulen, um in Folge dessen gesellschaftlichen Machtstrukturen kleinschrittig entgegenzuwirken.

Bei der Unterrichtsbeobachtung wurde auch sichtbar, welche Bedeutung Youtube beim Englischlernen zukommt. Obwohl die SchülerInnen noch keinen Englischunterricht hatten (Spanisch-Projektklasse), konnten sie einige bekannte Wörter heraushören (z.B. ‚cheese‘, ‚milk‘, ‚here‘, etc.). Auf Nachfrage, woher sie all diese Wörter kannten, meinten die SchülerInnen, dass sie das auf Youtube gelernt haben. Mithilfe eines Hinweises bemerkten sie auch schnell von selbst die Sprachverwandtschaft zwischen Englisch und Deutsch. Hierbei war nur ein ‚kleiner Schubs‘ notwendig um einen regen Sprachvergleich anzustoßen.

Aus zeitlichen Gründen wurde das Buch auf Deutsch nicht mehr im Sitzkreis, sondern frontal vorgelesen, sodass die SchülerInnen währenddessen auf ihren Plätzen ihre Jause essen konnten. Dies erwies sich als eine sehr passende Maßnahme, denn der Wechsel des Arrangements hob nochmals die Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Betreffend der bildungssprachlichen Äußerungen wurde festgestellt, dass viele Lernende diese zwar teilweise im Kontext verstehen, jedoch eine selbständige Wiedergabe dieser bildungssprachlichen Ausdrücke oftmaliges Üben und Wiederholen voraussetzt. Selbst Ausdrücke wie ‚am Kakao nippen‘ oder ‚beschwichtigen‘ waren für den Großteil der

Klasse noch unbekannt, was mich sehr überraschte und die Bedeutung eines (bildungs-)sprachsensiblen Unterrichts hervorhob.

Im Unterricht konnte beobachtet werden, dass das Buch und die Thematik der Tierlaute für die Kinder sehr ansprechend war und sie dabei viel Freude hatten. Bei der abschließenden Feedbackrunde wurde dies bestätigt.

Abschließend möchte ich noch festhalten, dass das Teamteaching mit der Klassenlehrerin sehr positiv verlief. Wie zuvor ausgemacht, führte ich vorrangig allein die Stunde und sie griff vereinzelt unterstützend ein. Durch ihre Bemerkungen konnte auf manche SchülerInnen angemessener eingegangen werden, da sie die Bedürfnisse der einzelnen Kinder besser kannte und somit bereits im Vorhinein gewisse mögliche Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden konnten. Da die Klassenlehrerin auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiert, hatte sie daher ein gutes Verständnis für mein Forschungsvorhaben und dementsprechend waren ihre Bemerkungen nicht wiederlaufend meiner Unterrichtsbestrebungen. Die meiste Zeit nahm die Klassenlehrerin aber die Rolle der stillen Beobachterin ein und machte sich ausführliche Notizen.

Die letzte sprachenvergleichende Unterrichtssequenz („Einen schönen Tag noch!“) konnte, wie bereits erwähnt, nicht mehr durchgeführt werden, da die Zeit nicht ausreichte.

In dieser Unterrichtseinheit achtete ich besonders auf einen sensiblen und reflektierten Sprachgebrauch und ich war sehr darum bemüht mein Lehrerinnenverhalten stets machtkritisch zu reflektieren. Im Gegensatz zu meinem bisherigen mehrsprachig orientierten Unterricht versuchte ich dieses Mal auf natio-kulturelle Zuschreibungen so weit wie möglich zu verzichten. Ich stelle allerdings fest, dass es mir trotz diskriminierungskritischer Perspektive nicht gelang, natio-kulturelle Zuschreibungen gänzlich zu vermeiden. Zwei Mal wusste ich in der Situation nicht, wie ich nun Ootheringprozesse umgehen könnte. Damit wurde mir bewusst, dass es unmöglich ist einen gänzlich zuschreibungsfreien Unterricht zu gestalten, da diese gesellschaftlichen Machdynamiken bis in den Klassenraum hineinspielen.

8.2.3. Unterrichtseinheit 2

Planung

Den Einstieg in die zweite Doppelstunde bietet eine mehrsprachige Begrüßungsrunde. Die Kinder dürfen die ganze Klasse mit ‚Guten Morgen‘ in irgendeiner Sprache, die sie kennen, begrüßen. Es wird ihnen frei überlassen, ob sie dabei ihre Erstsprache oder eine andere bekannte Sprache verwenden. Die SchülerInnen kennen diese Übung bereits, da sie sich jeden Montag in allen Sprachen, die die Kinder auf irgendeine Art und Weise kennen (Familiensprachen, Urlaubssprache, etc.), gemeinsam begrüßen.

Da diese Unterrichtseinheit thematisch als Fortsetzung der ersten Unterrichtseinheit konzipiert ist, wird zu Beginn die Geschichte aus dem Buch gemeinsam nacherzählt. Dabei soll das Vorwissen der Kinder aktiviert werden und falls Kinder in der ersten Einheit gefehlt haben, so wird ihnen hiermit die Möglichkeit gegeben inhaltlich anzuknüpfen. Nach der Wiederholung des Inhalts, sollen auch die bildungssprachlichen Äußerungen des Buches nochmals geübt und gefestigt werden, um ein dauerhaftes Abspeichern dieser Ausdrücke zu fördern.

In einem nächsten Schritt wird das Buch auf Spanisch bearbeitet, da es sich um eine Spanisch-Projekt Klasse handelt. Damit wird der Umgang mit literarischen Texten in einer Fremdsprache gefördert. Als Entlastung für das Hörverständnis werden zu Beginn die spanischen Tierbezeichnungen gelernt. Zur besseren Einprägung der Begriffe wird das Memorieren mit passenden Gesten und Bildkarten kombiniert. Zuerst werden den Bildkarten die Wortkarten der Tiernamen gemeinsam zugeordnet, anschließend sollen die SchülerInnen immer auf das richtige Bild zeigen. Danach bekommt jedes Kind eine Bild- oder Wortkarte und beim Anhören der spanischen Version des Buches sollen die SchülerInnen immer ihre Karte hochhalten, wenn sie den zugewiesenen Tiernamen oder passenden Tierlaut hören. Obwohl der spanische Text noch weit über den Fremdsprachenkenntnissen der SchülerInnen liegt, können die Kinder anhand des Vorwissens den Inhalt erschließen. Bei dieser Hörschulung liegt der Fokus allerdings am konzentrierten Heraushören einzelner Wörter, somit werden insbesondere rezeptive Sprachfähigkeiten und die Konzentrationsfähigkeit geschult. Abschließend wird diese Hörerfahrung gemeinsam reflektiert und in Bezug gestellt zu den bisherigen Hörversionen von der ersten Einheit.

Bevor die SchülerInnen für die nächste Unterrichtssequenz in Kleingruppen selbständig arbeiten, wird ihnen im Sitzkreis der Arbeitsauftrag ausführlich erläutert. Die Kinder werden per Los in Sprachgruppen eingeteilt. Hierbei wird bewusst die Einteilung per Zufall gewählt und nicht auf die sprachlichen Ressourcen eingegangen. Die SchülerInnen sollen bei dieser Übung nicht in die Rolle der SprachexpertInnen gedrängt und nicht auf ihre Rollenzuweisung beschränkt werden, sondern auch ihnen soll das Los alle Möglichkeiten offenhalten. In Kleingruppen (Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Spanisch, Türkisch) sollen die Kinder in Bildwörterbüchern die Tiernamen in der Sprache ihrer Gruppe recherchieren und auf einen Papierstreifen groß und gut leserlich aufschreiben. Auf der Rückseite sollen sie die deutschen Bezeichnungen mit Artikel notieren, damit auch die deutsche Rechtschreibung und die richtigen Artikelzuweisungen geübt werden. Jede Gruppe soll die Wörter *Katze*, *Hund*, *Maus* übersetzen und zusätzlich können sie weitere Tiernamen nach eigenem Interesse nachschlagen. Für die Recherchetätigkeit dürfen die Gruppen sich einen Platz in der Klasse suchen (auch am Boden möglich). Anschließend werden die Begriffe tabellarisch auf der Tafel aufgehängt und Sprachvergleiche gemeinsam angestellt (z.B. Artikel in unterschiedlichen Sprachen, ähnliche Aussprachen, etc.). Für diese Plenumsphase kehren die Kinder zu ihren Tischen zurück. Zur richtigen Aussprache der Wörter kann auf freiwillig eingebrachtes Wissen der SchülerInnen Bezug genommen werden. Falls Wörter mit unbekannter Aussprache auftreten, so können diese in Forscheraufträge bis zum nächsten Tag umgewandelt werden (MuttersprachenlehrerIn oder Eltern oder Freunde befragen). Dadurch soll eine positive Fehlerkultur angeregt werden und eine Sensibilität dafür, dass man nicht immer alles wissen muss, sondern auch Nachfragen kann.

In der nächsten Unterrichtssequenz wird eine abgeänderte Form des Gedichts „Manchmal“ von Jürgen Spohn (zit.n. Belke 2019: 127) bearbeitet. Zuerst wird das Gedicht von der Lehrperson ausdrucksstark laut vorgelesen, um den ästhetischen Wert des Gedichts zu betonen und nicht durch die noch basalen Lesefähigkeiten der ErstklässlerInnen zu belasten. Danach werden die Bedeutung der bildungssprachlichen Wörter (Fachwortschatz zu Tierlauten) gemeinsam erarbeitet und durch Nachahmen der Tierlaute für die Kinder begreifbar gemacht. Ebenso wird die Zuteilung der richtigen Artikel zu den Tiernamen im Plenum besprochen. Darauffolgend sollen die SchülerInnen die Tiernamen ausschneiden und in Partnerarbeit versuchen diese den richtigen Verben

zuzuordnen. Bevor die SchülerInnen die Zettelchen aufkleben, wird die richtige Lösung gemeinsam besprochen.

Falls noch genügend Unterrichtszeit bleibt, so sollen die Kinder ihre Lieblingsszene des Buches zeichnen und einen Satz auf Deutsch dazu schreiben. Als Hausübung können sie, wenn sie möchten, den Satz von den Eltern in eine andere Sprache (Erstsprache oder Fremdsprache) übersetzen lassen. Wichtig ist dabei die Freiwilligkeit dieser Übersetzung zu betonen, sodass es zu keinen Zuschreibungen kommt.

Stundenbild der 2. Unterrichtseinheit

Inhalt	Lernziel	Sozialform/ Material
Einstieg in das Thema Begrüßung in verschiedenen Sprachen: LP begrüßt die Klasse auf Deutsch und noch einer Sprache. Auf welchen Sprachen können die Kinder noch „Guten Morgen“ sagen? (muss nicht Erstsprache sein)	Einstimmung auf das Unterrichtsthema und Interesse wecken.	Sitzkreis
auf Vorwissen zugreifen Geschichte nacherzählen lassen Bildungssprachliche Äußerungen pantomimisch wiederholen: LP sagt eine Phrase, SuS machen passende Bewegung	Vorwissen stimulieren Wortschatzarbeit: Wiederholung der bildungssprachlichen Äußerungen	Sitzkreis
weil Spanisch-Projektklasse: Tiernamen auf Spanisch erarbeiten Nach Einführung der spanischen Wörter mit Gesten, werden die Bilder im Kreis aufgelegt. LP sagt einen Tiernamen auf Spanisch, Kinder zeigen auf das passende Bild.	Wortschatz in Spanisch erweitern	Sitzkreis <i>span. Tiernamen und Bilder (2x ausdrucken, damit jedes Kind ein Karte bekommt)</i>
Buch auf Spanisch anhören Jedes Kind bekommt ein Bild oder einen Tiernamen. Immer wenn sie einen Tiernamen oder -laut hören –	Umgang mit literarischen Texten in einer	Sitzkreis <i>Hör-CD, CD-Player,</i>

<p>die passenden SuS halten ihre Karte hoch.</p> <p>abschließend kurze Reflexionsrunde</p>	<p>Fremdsprache, Hörschulung</p>	<p><i>Bilderbuch, Tierbilder</i></p>
<p>Tiernamen Recherche</p> <p>In Kleingruppen (BKS, Türkisch, Englisch, Spanisch, Albanisch – per Los entschieden) werden die Tiernamen in der jeweiligen Sprache recherchiert und auf Streifen geschrieben (Rückseite deutsche Bezeichnung mit Artikel).</p> <p>alle Kinder sollen: Katze, Hund, Maus, freiwillig gerne weitere Tiere.</p>	<p>Wörterbuch-Recherche, Übersetzungsübung, Artikel in D üben</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p><i>zweisprachige Bildwörterbücher, Papierstreifen</i></p>
<p>Sprachenvergleich Tierbezeichnungen</p> <p>Die Tierbezeichnungen werden tabellarisch auf die Tafel gehängt – von Kindern nachgesprochen. Danach Sprachen miteinander verglichen (Ähnlichkeiten, Artikel, etc.)</p>	<p>neue Sprachen kennenlernen, Sprachvergleiche: Artikel der Tierbezeichnungen in versch. Sprachen vergleichen (mit Farbe markieren)</p>	<p>Plenum</p> <p><i>Tafel, Magnete Tierbilder</i></p>
<p>Gedicht umbauen</p> <p>Das Arbeitsblatt entsprechend zerschneiden, SuS versuchen selbst es richtig zuzuordnen.</p> <p>Gemeinsame Kontrolle – Was tut welches Tier?</p> <p>Dann Lösung aufkleben (und evtl. abschreiben).</p>	<p>spielerischer Umgang mit einem Gedicht, Wortschatzarbeit (Bildungssprache)</p>	<p>Partnerarbeit</p> <p><i>Arbeitsblatt, Papier, Klebstoff</i></p>
<p>Lieblingsszene zeichnen</p> <p>Kinder zeichnen ihre Lieblingsszene und schreiben einen Satz auf Deutsch dazu (evtl. Hilfe von LP nötig)</p> <p><u>HÜ:</u></p> <p>- wer möchte lässt den Satz von den Eltern in eine andere Sprache (Erstsprache, Fremdsprache) übersetzen und dazuschreiben.</p>	<p>Ausklang: persönlichen Bezug herstellen, freies Schreiben</p> <p>Einbezug der elterlichen Literalität</p> <p>Wiederholung: Artikel</p>	<p>Einzelarbeit</p> <p><i>Zeichenblatt, Buntstifte, Arbeitsblatt HÜ</i></p> <p>gemeinsam mit Eltern</p>

Gedicht: Manchmal – von Jürgen Spohn (zit.n. Belke 2019: 127)

An manchen Tagen
geht nicht zusammen:
Da bellt die Maus.
Da kräht der Frosch.
Da fiept der Hund.
Da quakt der Hahn.
Da zirpt die Ziege.
Da meckert die Meise.
Da gackert die Katze.
Da zwitschert die Kuh.

Das Gedicht musste etwas abgeändert werden, da es ansonst nicht möglich gewesen wäre, jedem Tier ein passendes Verb zuzuordnen (siehe Arbeitsblatt im Anhang).

Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheit von 6.6.2019

Das Unterrichtskonzept konnte größtenteils wie zuvor geplant durchgeführt werden. Da jedoch auch diesmal die Zeit leider nicht ausreichte, wurden die letzten zwei Unterrichtssequenzen am darauffolgenden Tag als freiwillige Zusatzstation im freien Lernen umgesetzt.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit zeigten die SchülerInnen große Begeisterung, dass heute wieder eine mehrsprachig-orientierte Stunde am Programm steht. Bei der Begrüßung in verschiedenen Sprachen arbeiteten die Kinder sehr souverän mit. Davon lässt sich ableiten, dass es für die Kinder bereits zur Normalität zählt, sich mehrsprachig zu begrüßen, weil sie dies jeden Montag gemeinsam tun.

In der Nacherzählung der Geschichte von der letzten Unterrichtseinheit konnten die SchülerInnen sehr detailliert die Handlung wiedergeben und sie freuten sich, als sie bemerkten, dass heute nochmals das Buch bearbeitet wird. Es konnte beobachtet werden, dass manchen Kindern beim Nacherzählen des Bilderbuches nur ein sehr eingeschränktes Vokabular zur Verfügung stand. Um dies zu fördern, wurden die bildungssprachlichen Ausdrücke nochmals geübt und pantomimisch unterstützt. Da die Ausdrücke aus dem Buch bereits zum zweiten Mal wiederholt wurden, kannten die meisten Kinder die Bedeutung. Durch eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Übung wurde jedoch schnell ersichtlich, dass nur wenige SchülerInnen in der Lage waren diese bildungssprachlichen Äußerungen selbst zu produzieren und nicht nur rezeptiv umzusetzen. Spannend dabei war, dass mir zuvor nicht bewusst war, wie viele heraus-

bzw. überfordernde Ausdrücke in einem so einfachen Bilderbuch enthalten sind, die einer spezifischen Sprachförderung bedürfen.

Als Entlastung für die spanische Hörversion wurden zuvor die Tiernamen erarbeitet. Offensichtlich hatten die Kinder das Thema ‚Tiere‘ bereits im Spanischunterricht einmal gelernt und so konnten sie mit viel Freude ihr Vorwissen einbringen. Beim der spanischen Hörversion waren die Kinder sehr aufmerksam und versuchten konzentriert ihren zugeteilten Tiernamen bzw. -laut herauszuhören. Diese Hörschulung funktionierte erstaunlich gut, obwohl der Text authentisch schnell gesprochen war. Positiv war dabei, dass die Kinder in einem Kreis saßen und dadurch nicht nur auf ihren Tiernamen achteten, sondern auch bemerkten, wann die anderen Kinder dran waren und ihr Bild bzw. ihre Wortkarte hochhielten. Die SchülerInnen schienen die Geschichte bereits gut gekannt zu haben, da sie im Vorhinein mitdachten, wann nun welches Tier sprechen wird und dadurch verpassten sie fast nie ihren Einsatz. Dabei waren durchaus die Bilder aus dem Buch eine hilfreiche Unterstützung.

Anschließend wurde wieder spontan das auflockernde Tiergeräusche-Rollenspiel eingebaut, da bei den Kinder nach fast 10 Minuten konzentriertem Zuhören ihre Konzentration sichtlich ausgeschöpft war. Mit viel Freude schlüpfen viele SchülerInnen dabei wieder in ‚nicht deutschsprachige‘ Tierrollen.

Die Wörterbuch-Recherche erwies sich als eine sehr produktive, aber auch herausfordernde Aufgabe. Anfangs hatten die Kinder etwas Schwierigkeiten, den Arbeitsauftrag zu verstehen, da sie noch nie zuvor mit Bildwörterbüchern gearbeitet hatten. Dies legte sich allerdings schnell und die SchülerInnen recherchierten sehr konzentriert und fleißig. Ohne dass wir zuvor darauf hingewiesen haben, holten sich einzelne Kinder immer wieder Hilfe von anderen Kindern bei der richtigen Aussprache von Wörtern. Die Kinder halfen sich somit gegenseitig und nutzen ganz selbstverständlich die vorhandenen sprachlichen Ressourcen. Es gab auch keine Beschwerden oder Einwände, dass manche Kinder nicht in der jeweiligen Sprachgruppe arbeiten wollten. Durchaus war erkennbar, dass sie zu Beginn angenommen hatten, in ihrer jeweiligen Erstsprache zu recherchieren, was einige SchülerInnen anfangs auch bevorzugt hätten. Aber schließlich fanden sie es auch spannend eine andere Sprache zu lernen. Lediglich ein Kind wollte unbedingt die Gruppe wechseln, jedoch lag dies, laut der Klassenlehrerin, vorrangig an der Zusammensetzung der Gruppe. Das Kind wechselte

schließlich zu einer anderen Fremdsprache und war somit zufrieden, obwohl es auch nicht ihre Erstsprache war.

In den zweisprachigen Bildwörterbüchern hatten wir zuvor bereits die passende Seite markiert, wo Tiernamen thematisiert wurden. Dadurch gelang es den SchülerInnen größtenteils selbstständig zu arbeiten. Als nicht ideales Unterrichtsmaterial erwiesen sich die englischen Bildwörterbücher, welche einsprachig angelegt waren und daher die deutsche Übersetzung fehlte. Um diese Herausforderung auszugleichen, unterstützte die Klassenlehrerin die Englischgruppe bei der Recherche.

Im nächsten Schritt wurden die Streifen der Tiernamen tabellarisch auf die Tafel gehängt. Zugleich wurden Sprachvergleiche gemeinsam mit den SchülerInnen angeregt. So erkannte ein Kind, dass die Ausdrücke auf Albanisch ähnlich sind wie in Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch. Bei der Erarbeitung der richtigen Aussprache brachten die Kinder mit Freude ihr Wissen dazu ein, ohne dass sie dazu aufgefordert wurden. Ein spanisch- und rumänischsprachiges Kind sagte sogar im Vorfeld, dass sie unbedingt in der Spanischgruppe sein möchte. Als das Los sie schließlich einer anderen Gruppe zuwies, meinte es, dass es dann zumindest die Expertin für die richtige spanische Aussprache sein möchte. Den Beobachtungen in dieser Klasse zufolge, empfinden die Kinder den Einbezug ihrer Erstsprache als Wertschätzung und freuen sich sichtlich darüber.

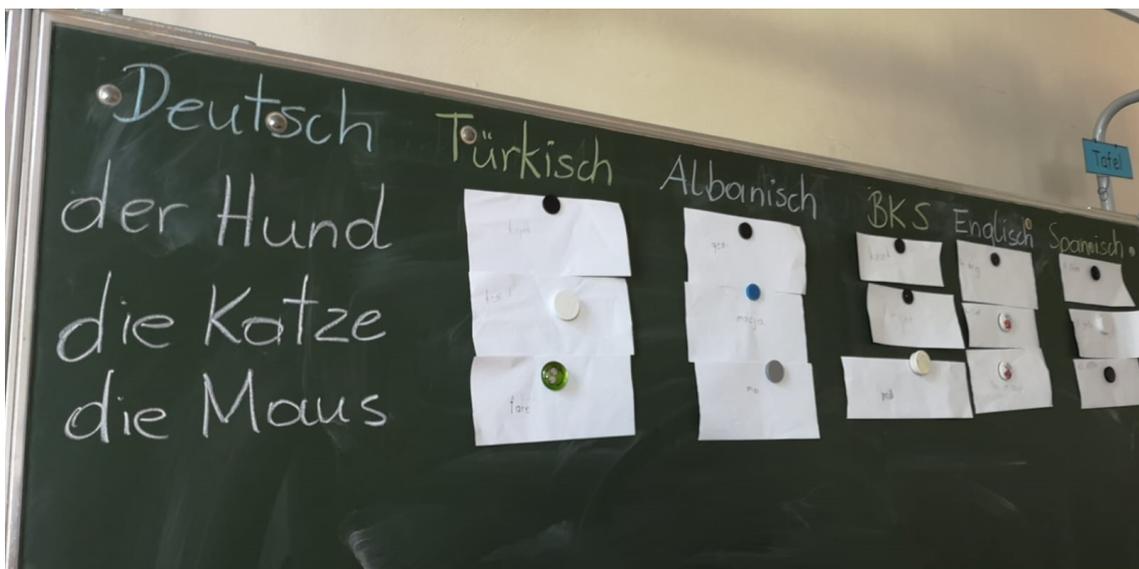


Abbildung 3: Tafelbild (eigene Abbildung)

Im Zuge der Unterrichtssequenz drängte sich ein Verbesserungsvorschlag auf: anstatt mit Bleistift hätten die SchülerInnen mit Filzstift schreiben sollen, denn die Schrift der Kinder war von der Ferne kaum lesbar.

Da die Unterrichtszeit sich bereits zu Ende neigte, konnten nur die Tiere Katze, Hund und Maus gemeinsam besprochen und miteinander in den verschiedenen Sprachen verglichen werden. Generell war bei der sprachvergleichenden Tätigkeit zu beobachten, dass die Konzentration bereits nachgelassen hatte, da es bereits fast Mittag war. Dennoch arbeiteten viele Kinder motiviert mit. Die restlichen Karten wurden eingesammelt und am nächsten Tag in der Freiarbeit zum freiwilligen Sortieren und Ansehen zur Verfügung gestellt.

Ebenso wurde das Gedicht und das Zeichnen der Lieblingsszene in die Freiarbeit als freiwillige Zusatzstation am darauffolgenden Tag eingebaut. Dies waren die Resultate:



Abbildung 5: SchülerInnenarbeit 1: Lieblingsszene (eigene Abbildung)



Abbildung 4: SchülerInnenarbeit 2: Lieblingsszene (eigene Abbildung)

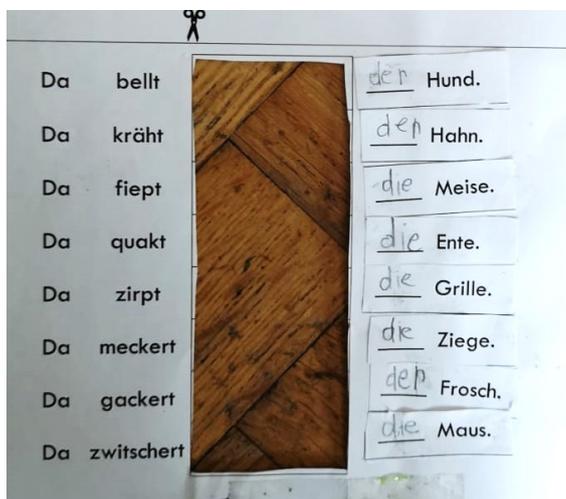


Abbildung 7: SchülerInnenarbeit 3: Arbeitsblatt (eigene Abbildung)

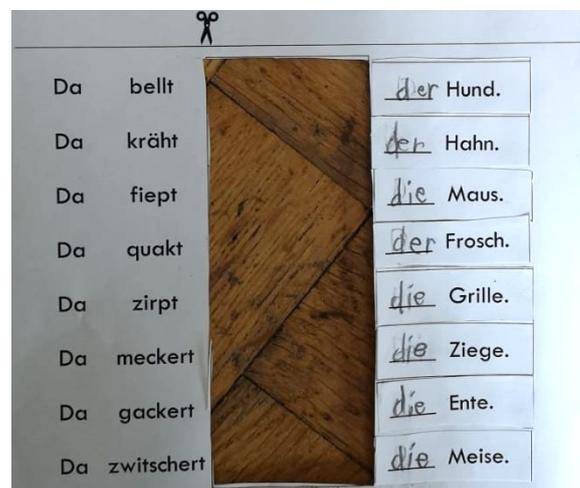


Abbildung 6: SchülerInnenarbeit 4: Arbeitsblatt (eigene Abbildung)

Hinsichtlich des Kriteriums der Praxistauglichkeit kann rückblickend zusammengefasst werden, dass für einen Einsatz der Unterrichtsmaterialien kein großer Zeitaufwand notwendig war. Lediglich die anfängliche Recherche zu mehrsprachigen Bilderbüchern war mit etwas Aufwand verbunden. Wenn allerdings passende Möglichkeiten (siehe Kapitel 6) einer Lehrperson bekannt sind, so ist die Materialbeschaffung ebenfalls unkompliziert möglich.

9. Ergebnisse der Analyse

In der vorliegenden Studie wurde ein Unterrichtskonzept gemäß bestimmter Qualitätsmerkmale (Kapitel 8.1.) erstellt, um anschließend zu erproben, inwiefern es möglich ist die mehrsprachigen Kompetenzen der SchülerInnen als wertvolle Ressource in der Praxis aufzugreifen und sinnvoll in den Deutsch(förder)unterricht miteinzubeziehen. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden zur Erkenntnisgenerierung die Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte einer kategorienbasierten Inhaltsanalyse unterzogen. Als Kriterien zur Datenanalyse wurden die zuvor erläuterten Qualitätsmerkmale angewendet. Ebenfalls werden die Antworten des Feedbackbogens (siehe Anhang) miteinbezogen. Durch die Analyse soll ersichtlich werden, inwiefern den Qualitätsmerkmalen in der konkreten Umsetzung des Unterrichtskonzepts entsprochen wurde.

Kategorie 1:

Die erste Kategorie bezieht sich darauf, ob die unterschiedlichen Interessen der SchülerInnen angesprochen werden, indem nicht nur die funktionale und praktische Kommunikationsebene thematisiert wird, sondern unterschiedliche Kompetenzebenen (Ästhetisches/Expressives, kritische Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Reflexion von Selbst- und Welterfassung, Verschiedenheiten von Sprachen und damit verbundene Wertvorstellungen, etc.) abwechslungsreich eingebunden werden (vgl. Oomen-Welke 2010: 480).

Das Kriterium wurde in beiden Unterrichtseinheiten erfüllt, da der Fokus nicht lediglich auf dem Erlernen alltäglicher praktischer Sprachkompetenzen gelegt war, sondern verschiedene Kompetenzebenen involviert waren. Durch den Einsatz von Kinderliteratur

wurde zum einen die ästhetische Ebene angesprochen. Zum anderen wurde durch sprachvergleichende Übungen und Reflexionsrunden die eigene Sprachbiografie eingebunden und Sprachbewusstheit gefördert. Des Weiteren wurde auch über Sprachlichkeit und Sprachsysteme (Tiersprachen) philosophiert. Die Beobachtungen der Klassenlehrerin bestätigten eindeutig, dass durch das breit angelegte Unterrichtskonzept ein ausgeprägtes Interesse aller SchülerInnen erkennbar war.

Kategorie 2:

Die zweite Kategorie analysiert, ob der sprachliche Input trotz Einfachheit nicht von Trivialität gekennzeichnet war. Bei der Analyse des literarischen Ausgangstextes wurde sichtbar, dass viele bildungssprachliche Äußerungen im Kinderbuch eingebaut sind, es somit keine triviale Sprache beinhaltet. Es konnte bestätigt werden, dass eine angemessene Einfachheit trotzdem gegeben war, denn alle SchülerInnen haben die Handlung der Geschichte gut verstanden. Der Einsatz von Bildwörterbüchern bereits in einer ersten Klasse bestätigte, dass kein trivialer Input eingesetzt wurde. Obwohl Bildwörterbücher eine große Wortschatzfülle bieten, weisen sie durch ihre übersichtliche Struktur, die bilinguale Übersetzung und die bildliche Unterstützung eine gewisse Einfachheit auf. Diese war jedoch bei den Englisch-Bildwörterbüchern nicht gegeben, weshalb in jener Sprach-Arbeitsgruppe dieses Kriterium nur mangelhaft erfüllt wurde.

Kategorie 3:

Die Durchsicht der Daten hinsichtlich der dritten Kategorie, wonach der Unterricht durch den Einbezug aller vorhandenen Sprachen für die Kinder bedeutsam wird, ergab, dass dies größtenteils erzielt wurde. Freudvolle Bemerkungen wie: „*Ah, das kenn ich, ich weiß die Sprache*“ (Interview 1, Abs. 4) zeigen, dass die SchülerInnen sich angesprochen fühlten. Ihre rege Mitarbeit belegt ebenfalls, dass das Lernen für sie bedeutsam war. In den Gesprächsrunden konnten alle Kinder ihr Sprach(en)wissen einbauen, allerdings konnte das Buch nicht auf jeder in der Klasse vorhandenen Sprache angehört werden. SchülerInnenaussagen haben aber gezeigt (vgl. Interview 1, Abs. 38), dass manche Kinder es sich gewünscht hätten, auch in ihrer Erstsprache das Buch vorgelesen zu bekommen. Da auf der CD aber Hörversionen nicht in allen anwesenden Migrantensprachen vorhanden waren, hätte auf eine MuttersprachenlehrerIn

zurückgegriffen werden müssen. Dies war jedoch im Zuge dieser Studie nicht möglich. Somit wurde das Kriterium zwar erfüllt, aber es könnte durch den Einbezug von MuttersprachenlehrerInnen oder Eltern noch weitreichender berücksichtigt werden.

Kategorie 4:

Die Inhaltsanalyse bezüglich der vierten Kategorie, ob Rollenzuschreibungen vermieden wurden, zeigte auf, dass es, trotz der Bemühungen um einen hohen Grad an kritischer Selbstreflexion, schwer fällt gänzlich ohne Rollenzuweisungen zu unterrichten. Es wurde sichtbar, wie tief diese Strukturen (z.B. ‚wir‘ in Österreich – Interview 2, Abs. 40) in der alltäglichen Sprache verankert sind. Dadurch wird die Umsetzung eines völlig zuschreibungsfreien Unterrichts fast unmöglich. Es wird allerdings angenommen, dass das Ausmaß an Rollenzuweisungen durch einen reflektierten Sprachgebrauch und einen offenen Umgang der Lehrperson deutlich verringert werden kann und in dieser Studie auch wurde. Die Wirkung davon wurde konkret sichtbar, als bei der mehrsprachigen Begrüßungsrunde in der zweiten Unterrichtseinheit, die SchülerInnen nach einer Weile begannen sich selbst nicht mehr ausschließlich ihrer Familiensprache zuzuordnen (vgl. Interview 2, Abs. 66 & 70). Stattdessen sagten manche Kinder ‚Guten Morgen‘ auf einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache. Anfangs löste dies bei den zuhörenden Kindern Irritierung aus, aber das legte sich schnell.

Kategorie 5:

Die fünfte Kategorie analysierte, ob einerseits das eigenständige Erforschen, Vergleichen und Entdecken von Sprachen durchgeführt und ob andererseits ein flexibler Gebrauch von Sprachen und Registern angewendet wurde. Die Analyse ergab, dass in beiden Unterrichtseinheiten zahlreiche Möglichkeiten zum vergleichenden und forschenden Sprachhandeln gegeben wurden. Es wurden durchaus auch unterschiedliche Register einer Sprache (Dialekt, Bildungssprache) thematisiert, jedoch konnte kein flexibler Gebrauch von verschiedenen Sprachen und Registern gemäß dem Translanguaging-Konzept seitens der Kinder beobachtet werden. Die SchülerInnen griffen zwar auf ihr mehrsprachiges Sprachwissen zurück, die spontanen Wortmeldungen und Gespräche bei der Gruppenarbeit verliefen allerdings durchwegs monolingual in Deutsch.

Kategorie 6:

Bei der Materialdurchsicht hinsichtlich der sechsten Kategorie, ob spontane sprachvergleichende Bemerkungen von der Lehrperson aufgegriffen wurden, war eindeutig erkennbar, dass die Forscherin die Wortmeldungen der SchülerInnen sehr wertschätzte und sich dadurch ein reges Diskussionsklima entwickelte. Durch die ausgesprochen hohe Anzahl an Diskussionsbeiträgen, konnten sogar an beiden Tagen nicht alle geplanten Unterrichtssequenzen durchgeführt werden. Diese offene Gesprächskultur in der Klasse gab den SchülerInnen einen geschützten Raum für zahlreiche Sprachvergleiche und brachte teilweise bemerkenswerte Gedanken bzw. Erkenntnisse hervor. Eine Beobachtung der Klassenlehrerin soll dies veranschaulichen:

Besonders toll fand ich dann den Vergleich von einem Kind als du die Ratten- und die Mousesprache verglichen hast. Dass du gesagt hast, die sind verwandt und dann sagt ein Kind: ‚Ja genauso wie Serbisch und Kroatisch verwandt sind‘.
(Interview 1, Abs. 66)

Kategorie 7:

Die siebente Kategorie analysierte, ob im Sinne von sozialem Lernen eine Stärkung des Sprachprestiges und der mehrsprachigen Persönlichkeit erzielt werden konnte und sie infolgedessen für einen angemessenen Umgang in komplexe Kommunikationssituationen vorbereitet werden.

Indem die SchülerInnen das Hörbuch anfangs auf verschiedenen gänzlich oder größtenteils unbekanntem Sprachen anhörten, konnten alle Kinder (auch monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder) Erfahrungen sammeln und darüber reflektieren, wie es sich anfühlt, den Inhalt nicht eindeutig zu verstehen. Das Unterrichtskonzept wurde so angelegt, dass die schrittweise Erschließung des Inhalts nicht über die Mehrheitssprache, sondern über Migrationssprachen erfolgte. Die Reaktionen der Kinder lassen darauf schließen, dass durch die Wertschätzung der Migrationssprachen eine Aufwertung deren Sprachprestige erfolgte.

Des Weiteren ermöglichte das Rollenspiel, dass die Kinder sich in unterschiedlichen mehrsprachigen Identitäten ausprobieren konnten. Bei diesem Spiel konnten die Kinder auch positive Erfahrungen von Differenz und Gemeinsamkeiten sammeln. Indem alle Kinder das gleiche Tier imitierten, wurde das Gruppenzugehörigkeitsgefühl, das

sogenannte ‚Wir‘ gestärkt, und gleichzeitig wurde die Diversität innerhalb einer Gruppe durch den verschiedenen Sprachgebrauch der Tierlaute zelebriert.

In dem Bilderbuch ging es bekanntlich um einen Hahn, der von den Tieren aufgrund seines ländlichen Sprachgebrauchs nicht verstanden wird. In der Diskussion über die Handlung des Buches wurde mit den SchülerInnen der Gebrauch unterschiedlicher Register und mögliche daraus resultierende Kommunikationsschwierigkeiten thematisiert. Demzufolge wurde in dem Unterrichtskonzept das siebente Qualitätskriterium eindeutig erfüllt.

Kategorie 8:

In der achten Kategorie wurde analysiert, ob die Unterrichtsmaterialien offen für die Beiträge der Lernenden und ihre Sprachen ausgelegt sind und sie flexibel eingesetzt werden konnten. In beiden Unterrichtseinheiten entsprachen die eingesetzten Materialien (Bilderbuch, Video, Bildwörterbücher) diesem Kriterium.

Kategorie 9:

Die Inhaltsanalyse untersuchte in der neunten Kategorie, ob es im Unterricht zu Kulturalisierungen kam und somit diskriminierende (Macht-)Strukturen reproduziert wurden oder ob der Blick wertschätzend auf individuelle Differenzen und (Sprach-)Biographien gelenkt wurde. Die Durchsicht der Daten ergab, dass Bemühungen für eine differenzierte, persönliche Perspektive auf Diversität erkennbar waren, trotzdem natio-kulturelle Zuschreibungen nicht gänzlich vermieden werden konnten. Es war beobachtbar, dass ein naiver Gebrauch ‚kultureller Differenzen‘, der zu innerkulturellen Homogenisierungen führt, unterlassen wurde und somit größtenteils dem Kriterium entsprochen wurde.

Kategorie 10:

Die zehnte Kategorie analysierte, ob bildungssprachliche Kompetenzen in Deutsch und in der Erstsprache thematisiert und gefördert wurden. Die Inhaltsanalyse hat ergeben, dass im Unterrichtskonzept zum einen mehrfach bildungssprachliche Äußerungen in Deutsch gelernt wurden, zum anderen auch über die Verwendung von sprachlichen

Registern reflektiert wurde. Die bildungssprachlichen Kompetenzen wurden in den Erstsprachen der SchülerInnen nur teilweise gefördert. Es war nicht möglich, das Buch in allen vorhandenen Sprachen vorlesen zu lassen und auch in der Wörter-Recherche und anschließenden Reflexion alle Erstsprachen anzusprechen. Durchaus wurden die SchülerInnen durch sprachvergleichende Übungen zu einem Nachdenken über Kompetenzen in ihren Erstsprachen stimuliert, welche auch im Unterricht aufgegriffen wurden. Da das Ausmaß der Studie auf zwei Tage beschränkt war, konnte auch nicht erwartet werden, dass alle Erstsprachen in so kurzer Zeit auf bildungssprachlichem Niveau gefördert werden. Hierfür bedarf es eines kontinuierlichen Einbezugs der Erstsprachen, wobei abwechselnd jeweils andere Sprachen in einer Einheit fokussiert bearbeitet werden könnten.

Kategorie 11:

Die Inhaltsanalyse bezüglich der elften Kategorie, ob durch eine Einbindung der Eltern die familiäre Literalität gefördert werden konnte, ergab unzureichende Ergebnisse. Aufgrund des zeitlich beschränkten Studenumfanges musste dieses Qualitätskriterium vernachlässigt werden. Der geplante Einbezug der Eltern durch die Übersetzung der Lieblingsszene viel wegen Zeitmangel aus.

Kategorie 12:

Anhand der zwölften Kategorie wurde analysiert, inwiefern die Lehrperson durch sprachliche Sensibilität für einen hohen Redeanteil der SchülerInnen sorgte und ihren Sprachgebrauch dem Niveau der Lernenden anpassen konnte. Außerdem wurde darauf geachtet, ob die LehrerInnensprache eine positive Fehlerkultur unterstützte. Die Datenanalyse ergab, dass die Lehrperson dieses Kriterium erfolgreich berücksichtigte. Es wurde im Interview auch mehrmals betont, dass ein angemessener Sprachgebrauch und eine positive Fehlerkultur beobachtbar waren.

Die sprachliche Sensibilität hast du auf jeden Fall wieder gezeigt. Du hast angemessen / also wenn Kinder Fehler gemacht haben, hast du noch einmal erklärt, zum Beispiel. Du hast das gut gefördert. (Interview 2, Abs. 88)

Der folgende Transkriptabschnitt zeigt auf, dass die Forscherin ebenfalls auf einen hohen Redeanteil der SchülerInnen achtete.

Was auch ganz gut war, war als dann die Besprechung der schwierigen Worte gekommen / als es dazu kam. Das mit den Bewegungen: Zuerst hast du gesagt "räuspern" und dann haben die Kinder mitgemacht und das auch nachgemacht. Und dann hast du nochmal gesagt: "Und jetzt sagen alle: Ich räuspere mich" oder so in dieser Art. Und alle haben es gemeinsam gesprochen. Das finde ich war sehr sehr gut. Dass die Kinder noch einmal wissen, wie man es auch sagt. Weil ansonst hören sie es immer nur und dass das auch verbalisiert wurde. (Interview 2, Abs. 28)

Kategorie 13:

In der letzten Kategorie ergab die Inhaltsanalyse, dass die Unterrichtsmaterialien (Buch, Video, Bildkarten, Bildwörterbuch, Arbeitsblatt, etc.) beinahe durchgehend dem Kriterium der Praxistauglichkeit entsprachen. Aussagen der Klassenlehrerin bestätigten dies:

Es ist jetzt nicht wirklich sehr viel mehr Aufwand als eine sonstige Unterrichtseinheit. Man muss halt selbst immer drauf schauen, dass man nicht in alte Muster vielleicht fällt. Aber es ist auf jeden Fall praxistauglich. (Interview 1, Abs. 96).

Lediglich wurde erwähnt, dass die russischen Schriftzeichen im Bilderbuch sehr klein waren und eine Seite in Zukunft eventuell etwas vergrößert werden könnte, um das kyrillische Schriftsystem besser sichtbar zu machen (vgl. Interview 1, Abs. 6). Es wurde jedoch in der Studie sichtbar, welchen hohen Stellenwert passende Unterrichtsmaterialien für die Praxistauglichkeit haben. Denn diese wäre ohne Unterstützung seitens der Lehrerin in der englischen Sprachgruppe beinahe gekippt, da die englischen Bildwörterbücher ohne deutsche Übersetzungen für diese Unterrichtssequenz nicht gut geeignet waren (vgl. Interview 2, Abs. 62 – 64).

10. Conclusio

Diese Forschungsarbeit verfolgte das Ziel sinnvolle Handlungsmöglichkeiten für einen mehrsprachig orientierten Deutsch(förder)unterricht aufzuzeigen, um dem dringlich geforderten Desiderat, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule nicht auszublenden, zu folgen. Denn das österreichische Bildungssystem muss die neuen Formen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit aufgreifen, „sofern die Schule eine Institution für alle in einer Gesellschaft heranwachsenden Individuen bleiben soll“ (Budach/Erfurt/Kunkel 2008: 10 zit. n. Stratilaki-Klein 2016: 165).

Im Zuge des Forschungsprozesses erwies es sich als komplexe Herausforderung herauszufinden, woran man festmachen kann, ob der Einbezug der sprachlichen Vielfalt auch als *sinnvoll* betrachtet werden kann. Da es hierfür kein Erfolgsrezept gibt, wurden Qualitätsmerkmale aus der Fachliteratur herauskristallisiert, welche als Wegweiser für eine sinnvolle Mehrsprachigkeitsdidaktik dienen können. Diese sollen Lehrpersonen Anhaltspunkte geben, um ihren Unterricht zu reflektieren und einen diskriminierungskritischen Entwicklungsprozess in den Bildungsinstitutionen voranzutreiben.

Eine zentrale Erkenntnis dieser Forschungsarbeit liegt darin, dass ein hohes Maß an professioneller Reflexivität die Basis für einen sinnvollen, mehrsprachig orientierten Unterricht bildet. Diese ist essentiell, um verdeckte Machtstrukturen, die stetig durch das bestehende Schulsystem und seine Akteure reproduziert werden, sichtbar zu machen und schrittweise entgegen zu wirken. (vgl. Dirim & Mecheril u.a. 2018: 264f)

Die Beobachtungen in der Forschungsarbeit haben gezeigt, dass die SchülerInnen noch relativ unvoreingenommen und offen gegenüber unterschiedlichsten Fremd- und Migrationssprachen hinsichtlich ihres gesellschaftlich geprägten Prestiges sind. Daher kann angenommen werden, dass insbesondere in den ersten Schuljahren die Wertschätzung und Förderung von nichtdeutschen Sprachkompetenzen positive Effekte entfalten können. In höheren Schulstufen muss beachtet werden, dass ein Einbezug von Minderheitensprachen im Unterricht auch eine stigmatisierende Wirkung auf jene SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit sich ziehen kann. Infolgedessen ist es von besonderer Relevanz für eine schrittweise gesellschaftliche Anerkennung der vorhandenen Mehrsprachigkeit möglichst früh entsprechende Maßnahmen anzusetzen, um diskriminierenden Dynamiken entgegenzuwirken.

Auf der Suche nach konkreten geeigneten Unterrichtsmaterialien zeigte sich, dass passende Arbeitsblätter oder ähnliche Materialien weniger von Relevanz sind, sondern vielmehr das Ziel einer konzeptuellen, reflektierten Öffnung der bisherigen Unterrichtsaktivitäten von Bedeutung ist. Folgende Devise bringt es treffend auf den Punkt (vgl. Laimer & Wurzenrainer 2016: 117):

„Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ist so, als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst. Wir behandeln die gleichen Themen wie sonst, aber der Raum, in dem wir sie bearbeiten, ist heller“¹⁴

Damit soll erreicht werden, dass Mehrsprachigkeit aus „ihrer manchmal bloß folkloristischen Nische“ (ebd.) gerückt und zu einem Paradigma jeden Unterrichts wird. Demzufolge ist dies ein Unterricht, in dem „die Individuen mit ihrer sprachlichen Identität wahrgenommen werden, den Sprachen Raum gegeben und Wertschätzung entgegengebracht wird“ (ebd.), sodass Mehrsprachigkeit als Lernmedium anerkannt und eingesetzt wird.

Wie die Forderung nach einer sinnvollen Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis umgesetzt werden kann, wurde in der empirischen Studie dargestellt und erprobt. Durch die Analyse wurden Möglichkeiten und auch Grenzen aufgezeigt und herausgearbeitet, was zu beachten ist, damit eine sinnvolle Umsetzung gelingt. Es wurde sichtbar, dass einmalige bzw. kurzweilige Projekte zur Mehrsprachigkeit nicht ausreichend sind, da dabei nicht alle Qualitätskriterien umgesetzt werden können. Die Forschungsarbeit zeigt, dass eine sinnvolle Nutzung des mehrsprachigen Repertoires den Bedarf einer langfristigen Vernetzung des Mehrheitssprachen-, Zweit-, Muttersprachen- und Fremdsprachenunterrichts und der Forderung nach sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern, benötigt. Jede Lehrperson soll sich hiermit dezidiert angesprochen fühlen, einen Baustein zu dem Gesamtwerk ‚Sprachbildung‘ beizutragen.

Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Sprachförderprogramme, wie die Deutschförderklassen, lediglich darauf fokussieren die Probleme einer diskriminierten

¹⁴ „Dieses Motto entstand in der Arbeitsgruppe ‚Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht‘ im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL“ (Laimer & Wurzenrainer 2016: 117).

Gruppe zu beheben und dabei aus dem Blick gerät, „dass Bildungsbenachteiligung ein Ergebnis institutioneller und gesellschaftlicher Prozesse ist“ (Jeuk 2018: 114). Aufgrund dessen bedarf es im Sinne einer diskriminierungskritischen Schule einem viel breiter angesetztem Umdenken, als lediglich zusätzlicher Sprachförderung (vgl. ebd.). Nimmt man an, dass es keinen machtfreien Raum gibt, so bedeutet dies, „dass alle Lehr- und Lernsituationen von komplexen Machtverhältnissen durchdrungen sind, die diese Situation in einer ihnen vorgelagerten und in ihnen selbst erzeugten Weise beeinflussen“ (Dirim & Wegner 2016: 210). Jede Lehrperson sollte daher als grundlegende Prämisse ihr eigenes Handeln in diesen Machtdynamiken anhand professioneller Reflexionsfähigkeit kritisch durchleuchten, mit dem Ziel gesellschaftliche Machtstrukturen schrittweise zu durchdringen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settineri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 47-56.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3 – 16.
- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen, Heft 35, S. 44-59.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Behr, Ursula (2007): Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. Tübingen: Narr.
- Belke, Gerlind (2019): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind u.a. (2018): Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik: kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen; für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- BmBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018a): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (5.2.2019)
- BmBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018b): Lehrplan für die Deutschförderklassen. Online unter: <https://bimm.at/wp-content/uploads/2018/09/bgbliinr2302021828129lehrplandfkl.pdf> (7.2.2019)
- BmBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (o.J.): Schule mehrsprachig. Online unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at> (25.4.2019)
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen/Framington Hills: Barbara Budrich.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: Die Deutsche Schule. 110. Jahrgang. Heft 3, S.275-286. Online unter: <https://search.proquest.com/openview/3f9da8af6f59e97865c48787a853ed9f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1066351> (25.4.2019).
- Budde, Monika (2000): Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language-Awareness-Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums, Diss. Universität Kassel.
- Bürki, Trix; Schnitzer, Katja (2018): Mehrsprachige literale Förderung. Ein Handlungsfeld für die Ausbildung von Deutschlehrpersonen. In: Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute (Hrsg.): Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr, S. 115-129.

- Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 23 – 53.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settineri, Julia (2016): Befragung: In: Settineri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 102-122.
- Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 129-152.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settineri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB, S. 213 – 228.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 – 48.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-116.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-138.
- Dirim, İnci; Wegner, Anke (2016): Bildungsgerechtigkeit und der Umgang in migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S.198-223.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2017): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.
- Dube, Juliane; Gürsoy, Erkan (2018): Mehrsprachige Bilderbücher und audio-digitale Hörstifte. Sprachintegrative Leseförderung im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler/innen. In: Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute (Hrsg.): Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr, S. 131-141.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ) (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Council of Europe Publishing.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-de> (15.4.2019)
- Elsner, Daniela (2018): Mehrsprachige (Lese-)texte aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik. In: Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute (Hrsg.): Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr, S. 29-40.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settineri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 255-268.

- Frederking, Volker; Hu, Adelheid, Krejci, Michael, et al.: Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachlichen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber, Horst; Ralle, Bernd; Reiss, Kristina et al. (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck: Studienverlag 2004, S. 83-128.
- Franceschini, Rita (2011): Die 'mehrsprachigen' Bürger Europas. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewina, Albrecht; Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr, S. 29-54.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-24.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars (2016): Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 271-286.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2012): Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 6(2), S. 7–19.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 108-128.
- Gombos, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. Erziehung & Unterricht 158, S. 10-20.
- Gomolla, Mechthild; Radtke Franz-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hawkins, Eric (1984): Awareness of Language. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press
- Hesse, Lena (2018): Kikeri – was? München: Edition bi:libri
- Jeuk, Stefan (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 77-91.
- Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmällmann, Annette u.a. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S.59-68.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann Verlag.
- Laimer, Thomas; Wurzenrainer, Martin (2016): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit jugendlichen Migrant*innen“. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 114-127.
- Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108–117.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide). 26. Jahrgang. Heft 3, S. 27-46.
- Lüddecke, Julia; Luchtenberg, Sigrid (2003): PISA und die Folgen aus Sicht interkultureller Erziehung. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 309-329.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 7 – 22.
- Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 54-76.
- Mecheril, Paul (2010c): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 179-191.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 8-30.
- Mecheril, Paul; Dirim, İnci u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: dies.: Sprache und Macht. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 355-382.
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg u.a.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Band 13, Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.

- Meißner, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongress für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer, S. 172–187.
- Melter, Claus; Schäfferling, Stefan (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 277-293.
- Miethe, Ingrid. (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara u.a.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 927-938.
- Ministerium für Bildung Rheinland Pfalz (2017): Mein Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache. Online unter: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/DaZ-Portfolio_Web.pdf (16.5.2019).
- Oomen-Welke, Ingelore (2012): „Meine Sprachen und ich“. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Klett Verlag, S. 115-131.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Berndt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 479-493.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010b): Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen, Heft 25, S. 143-163. Online unter: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf> (17.4.2019)
- ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum) (2012): KIESEL neu. Materialien zur Mehrsprachigkeit. Online unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33 (26.4.2019)
- ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum) (o.J.): Das Europäische Sprachenportfolio. Online unter: http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=013&open=11 (15.5.2019)
- Papperlapapp (o.J.): Die zweisprachige Bilderbuchzeitschrift für Kinder ab 5 Jahren. Wien: Kinderzeitschrift Verlag. Online unter: <https://www.papperlapapp.co.at/> (25.4.2019)
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenburg.
- Reich, Hans. H.; Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 15-32.
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB, S. 137 – 146.
- Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 287-302.

- Rosebrock, Cornelia (2018): Leseförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Deutschdidaktik. In: Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute (Hrsg.): Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr, S. 15-28.
- Rückl, Michaela; Eberle, Rossana (2010): Können eTandems Mehrsprachigkeit fördern? In: Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Wien: Praesens, S. 53-70.
- Schader, Basil (2008): Chancen des Deutschunterrichts in multilingualen – und anderen – Klassen. In: Pardy, Lisa; Schabus-Kant, Elisabeth (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik (die), 32. Jahrgang, Heft 2, S. 66-75.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.
- Schader, Basil (2001): Sprachenvielfalt als Chance. In: Grundschule Sprachen. Heft 4, S. 41-43. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 33-46.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 57-72.
- Simon, Elisabeth (o.J.): Amira Lesen. Leseprogramm für Grundschüler in neun Sprachen. Online unter: <http://www.amira-pisakids.de/> (26.5.2019)
- Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. ÖDaF-Mitteilungen, Jg. 2012, Nr. 1, S. 93-103.
- Statistik Austria (2019): Bildung in Österreich. Tabellenband. Wien: Verlag Österreich Online unter: https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html (5.6.2019)
- Stratilaki-Klein, Sofia (2016): Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit? In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S.162-183.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 13-33.
- Vogel, Sara; García, Ofelia (2017): Translanguaging. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press. Online unter: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181> (10.5.2019)
- Volksschule Ortnergasse (o.J.): Kleine Bücher. Online unter: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/> (5.5.2019)
- voXmi (o.J.): Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben. Online unter: <http://www.voxmi.at/> (15.4.2019).
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Feedbackbögen

Materialien zu den Unterrichtseinheiten

Einverständniserklärungen

Transkriptionsregeln

Transkriptionen

Eidesstaatliche Erklärung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkursen (BmBWF 2018a: 9)	21
Abbildung 2: länderübergreifende MARILLE-Umfrage der Projekt-TeilnehmerInnen (EFSZ 2011: 16)	43
Abbildung 3: Tafelbild (eigene Abbildung)	94
Abbildung 4: SchülerInnenarbeit 1: Lieblingsszene (eigene Abbildung)	95
Abbildung 5: SchülerInnenarbeit 2: Lieblingsszene (eigene Abbildung)	95
Abbildung 6: SchülerInnenarbeit 4: Arbeitsblatt (eigene Abbildung).....	95
Abbildung 7: SchülerInnenarbeit 3: Arbeitsblatt (eigene Abbildung).....	95

Feedbackbögen

Feedbackbogen vom 4.6.2019:

Teil 1

Feedbackbogen

zu den Kriterien eines sinnvollen Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht

Bitte geben Sie ein Feedback zu Ihrer persönlichen Einschätzung, inwieweit es gelungen ist, die genannten Kriterien in der soeben beobachteten Unterrichtseinheit zu erfüllen.

	Qualitätskriterien	++	+	-	--
1.	Interesse der SchülerInnen angesprochen (Abwechslungsreiche Einbeziehen verschiedener sprachlicher Kompetenzebenen, nicht nur funktionale Kommunikation)	✓			
2.	Einfacher aber nicht trivialer sprachlicher Input (Texte sind dem Sprachstand der Kinder entsprechend einfach, aber nicht trivial.)	✓			
3.	Unterricht ist für alle Kinder bedeutsam. (Durch den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen fühlen sich alle Kinder angesprochen.)	✓			
4.	Lehrperson besitzt ein hohes Maß an Feingefühl. (Keine unreflektierten kulturellen Rollenzuweisungen, wodurch Zugehörigkeitsbedürfnis verletzt wird)	✓			
5.	Das Erforschen, Vergleichen und Entdecken von Sprachen und deren Strukturen hat einen hohen Stellenwert.	✓			
6.	Spontane sprachvergleichende Bemerkungen der SchülerInnen werden von der Lehrperson aufgegriffen.	✓			
7.	Stärkung einer positiven, selbstbewussten (mehr)sprachigen Ich- Identität (SchülerInnen werden auf herausfordernde Kommunikationssituationen vorbereitet)	✓			
8.	Etwaige Unterrichtsmaterialien sind offen konzipiert. (für Beiträge der Lernenden und ihren Sprachen)	✓			
9.	Kulturalisierungen werden vermieden (national-kulturelle Zuschreibungen und Stereotypisierungen werden möglichst vermieden, indem ein allgemeiner, wertschätzender Blick auf die individuelle (Sprach-)Biographien gelenkt wird)	✓			
10.	Sprachliche Kompetenzen der Bildungssprache Deutsch und der Erstsprache werden gefördert	✓			
11.	Durch Zusammenarbeit mit den Eltern wird die Literalität in der Erstsprache gefördert.				
12.	Lehrperson besitzt sprachliche Sensibilität (Lehrperson spricht dem Sprachstand der Kinder angemessen und fördert eine positive Fehlerkultur)	✓			
13.	Unterrichtskonzept erscheint praxistauglich. (unkomplizierte Umsetzbarkeit, geringer Mehraufwand)	✓			

Sonstige Bemerkungen: _____

Feedbackbogen vom 6.6.2019:

Teil 2

Feedbackbogen

zu den Kriterien eines sinnvollen Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht

Bitte geben Sie ein Feedback zu Ihrer persönlichen Einschätzung, inwieweit es gelungen ist, die genannten Kriterien in der soeben beobachteten Unterrichtseinheit zu erfüllen.

	Qualitätskriterien	++	+	-	--
1.	Interesse der SchülerInnen angesprochen (Abwechslungsreiche Einbeziehen verschiedener sprachlicher Kompetenzebenen, nicht nur funktionale Kommunikation)	✓			
2.	Einfacher aber nicht trivialer sprachlicher Input (Texte sind dem Sprachstand der Kinder entsprechend einfach, aber nicht trivial.)	✓			
3.	Unterricht ist für alle Kinder bedeutsam. (Durch den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen fühlen sich alle Kinder angesprochen.)	✓			
4.	Lehrperson besitzt ein hohes Maß an Feingefühl. (Keine unreflektierten kulturellen Rollenzuweisungen, wodurch Zugehörigkeitsbedürfnis verletzt wird)		✓		
5.	Das Erforschen, Vergleichen und Entdecken von Sprachen und deren Strukturen hat einen hohen Stellenwert.	✓			
6.	Spontane sprachvergleichende Bemerkungen der SchülerInnen werden von der Lehrperson aufgegriffen.	✓			
7.	Stärkung einer positiven, selbstbewussten (mehr)sprachigen Ich-Identität (SchülerInnen werden auf herausfordernde Kommunikationssituationen vorbereitet)	✓			
8.	Etwaige Unterrichtsmaterialien sind offen konzipiert, (für Beiträge der Lernenden und ihren Sprachen)	✓			
9.	Kulturalisierungen werden vermieden (national-kulturelle Zuschreibungen und Stereotypisierungen werden möglichst vermieden, indem ein allgemeiner, wertschätzender Blick auf die individuelle (Sprach-)Biographien gelenkt wird)	✓			
10.	Sprachliche Kompetenzen der Bildungssprache Deutsch und der Erstsprache werden gefördert	✓			
11.	Durch Zusammenarbeit mit den Eltern wird die Literalität in der Erstsprache gefördert.				
12.	Lehrperson besitzt sprachliche Sensibilität (Lehrperson spricht dem Sprachstand der Kinder angemessen und fördert eine positive Fehlerkultur)	✓			
13.	Unterrichtskonzept erscheint praxistauglich. (unkomplizierte Umsetzbarkeit, geringer Mehraufwand)	✓	✓		

Sonstige Bemerkungen: _____

Materialien zu den Unterrichtseinheiten

Weblinks zu den Videos:

echte Tierlaute: <https://www.youtube.com/watch?v=7SaKNT-KK2Y> (15.5.2019)

Tierlaute in verschiedenen Sprachen:

<https://www.wihel.de/tierlaute-in-anderen-sprachen/> oder: <https://vimeo.com/25215616>

(15.5.2019)

<i>Übersetzungsliste („Spickzettel“)</i>		
Sprache	CD:	Übersetzung
Deutsch	Nr. 1: Min. 6:07	Einen schönen Tag!
Englisch	Nr. 3: Min. 5:30	Have a nice day!
Französisch	Nr. 4: Min. 7:12	Une bon journée!
Italienisch	Nr.5: Min. 6:13	Buona giornata!
Russisch	Nr. 6: Min. 5:22	хорошего дня! (khoroshego dnya!)
Spanisch	Nr. 7: Min. 7:54	Un buen día!
Türkisch	Nr.8: Min. 5:40	İyi günler!
Kroatisch		Ugodan dan!
Bosnisch		Prijatan dan!
Polnisch		Miłego dnia!
Rumänisch		Ai o zi frumoasă!
Chinesisch		祝你有愉快的一天！ Zhù nǐ yǒu yúkuài de yītiān!
Tschechisch		Přeji hezký den!
Albanisch		Keni një ditë të mbarë!
Ungarisch		Jó napot!
Arabisch		ايوم جميل (yawm jamiyl!)
Hindi		आपका दिन शुभ हो! (aapaka din shubh ho!)

Manchmal

Name: _____

An manchen Tagen
geht nichts zusammen:

Da bellt die Maus.

Da kräht der Frosch.

Da fiept der Hund.

Da quakt der Hahn.

Da zirpt die Ziege.

Da meckert die Meise.

Da gackert die Grille.

Da zwitschert die Ente.

- Schreibe den richtigen Begleiter (der, die, das) zu den Tieren!
- Schneide die Tiernamen aus.
- Ordne richtig und klebe es dann auf!



Da bellt

_____ Maus.

Da kräht

_____ Frosch.

Da fiept

_____ Hund.

Da quakt

_____ Hahn.

Da zirpt

_____ Ziege.

Da meckert

_____ Meise.

Da gackert

_____ Grille.

Da zwitschert

_____ Ente.

Einverständniserklärungen

Liebe Erziehungsberechtigte!

28.5.2019



Mein Name ist Alexandra Langer und ich war die Klassenlehrerin der letzten 4b Klasse. Derzeit studiere ich an der Universität Wien „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Im Zuge meiner Masterarbeit befasse ich mich damit, welche Möglichkeiten es gibt, die vorhandene Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sinnvoll miteinzubeziehen. Aufgrund dessen möchte ich gerne nächste Woche in der Klasse __ zwei Doppelstunden unterrichten. Dadurch kann ein Unterrichtskonzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik konkret in der Praxis angewendet und erprobt werden. Diese Praxiserfahrung bildet die Grundlage für eine anschließende Analyse innerhalb meiner Masterarbeit.

Hier ein kurzer Überblick:

Ich werde mit den Kindern ein mehrsprachiges Kinderbuch erarbeiten und anschließend Themen aus dem Buch (Tiere, Sprachen,...) aufgreifen und auf vielfältige Art und Weise im Deutschunterricht thematisieren. Ich kann Ihnen versichern, dass keine Film- oder Tonaufnahmen gemacht und keine personenbezogenen Daten der Kinder aufgenommen werden. Es wird lediglich das Verhalten der Kinder von mir und der Klassenlehrerin beobachtet und diese Beobachtungen fließen anonymisiert in meine Arbeit mit ein.

Da es sich um eine Forschungsarbeit handelt, benötige ich hierfür Ihr Einverständnis. Falls Sie noch irgendwelche Fragen haben, so können Sie sich gerne an mich wenden:
_____ (wurde entfernt).

Vielen herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen
Alexandra Langer

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn _____
im Zuge der Masterarbeit von Alexandra Langer zwei Unterrichtseinheiten im Juni 2019
unterrichtet wird.

Unterschrift

Einverständniserklärung zum Interview

Forschungsprojekt: Masterarbeit zu Möglichkeiten des sinnvollen Einbezugs von

Mehrsprachigkeit im Deutsch(förder)unterricht

Durchführende Institution: Universität Wien

Projektleitung: Alexandra Langer

Interviewerin: Alexandra Langer

Interviewdatum: _____

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert. Ich kann das Interview jederzeit abbrechen, weitere Interviews ablehnen und meine Einwilligung in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von der Leiterin des Studienprojekts in Schriftform gebracht wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt und/oder anonymisiert. Mir wird außerdem versichert, dass das Interview in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert wird, um sicherzustellen, dass ich auch durch die in den Interviews erzählte Reihenfolge von Ereignissen nicht für Dritte erkennbar werde.

Vor- und Nachname

Unterschrift

Transkriptionsregeln

Folgende Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2017: 20ff) wurden befolgt:

1. Die Transkripte werden nicht lautsprachlich oder zusammenfassend, sondern wörtlich transkribiert. Etwaige Dialekte werden nach Möglichkeit wortgenau in standartsprachliches Deutsch übersetzt. Gegebenenfalls wird dialektale Ausdrücke beibehalten, wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wie beispielsweise: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.

2. Es werden keine Wortverschleifungen transkribiert, sondern an das Hochdeutsch angepasst. Dementsprechend wird zum Beispiel „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, selbst wenn sie syntaktische Fehler aufweist, wie zum Beispiel: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen“.

3. Sowie Wort- und Satzabbrüche als auch Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen. Ebenso werden Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung eingesetzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig. Es werden jedoch „ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, erfasst und mit dem Abbruchzeichen / markiert.

4. Zu Gunsten der Lesbarkeit wird die Interpunktion geglättet, das bedeutet, bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Es soll darauf geachtet werden, dass Sinneinheiten beibehalten werden.

5. Durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) werden Pausen gekennzeichnet.

6. Nicht transkribiert werden Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. Außer eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne

weitere Ausführungen. Je nach Interpretation wird dies als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ niedergeschrieben.

7. Wörter oder Äußerungen, welche besonders betont wurden, werden durch GROSSSCHREIBUNG markiert.

8. Jeder SprecherInnenbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den SprecherInnen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.

9. Emotionale nonverbale Äußerungen der SprecherInnen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (beispielsweise seufzen oder lachen), werden an der jeweiligen Stelle in Klammern notiert.

10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) markiert. Bei längeren unverständlichen Passagen sollte bei Möglichkeit die Ursache ebenfalls notiert werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man eine Äußerung, ist sich aber nicht sicher, ob dies richtig verstanden wurde, so wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, wie beispielsweise: (Xylomethanolin?).

11. Zur Anonymisierung wurde für die interviewte Person die Bezeichnung ‚Klassenlehrerin‘ verwendet. Etwaige vorkommende Namen müssen durch entsprechende Codes ersetzt werden.

(vgl. Dresing und Pehl 2017: 20–23)

Transkriptionen

Interview Teil 1 (4.6.2019)

- 1 **Interviewerin:** Gut. Guten Tag. Danke, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview und dass ich auch bei dir in der Klasse unterrichten durfte.

- 2 **Klassenlehrerin:** Sehr gerne.

- 3 **Interviewerin:** Genau. Welche Beobachtungen konntest du heute machen? Was ist dein erster Eindruck zu dieser Unterrichtseinheit? Und bitte schildere mithilfe der Notizen, was dir heute alles aufgefallen ist.

- 4 **Klassenlehrerin:** Mhm. Ganz zu Beginn gleich einmal, du hast den Einstieg sehr höflich mit einer einfachen verständlichen Sprache gemacht. Auch die Kinder haben gleich sehr positiv reagiert. Als du angefangen hast, waren gleich diese strahlenden Kinderaugen / aufzeigen "aaaahhh" / also die Kinder haben diese Laute gemacht wo man gleich gemerkt hat, ah die wissen was. Sie wollen mitsprechen, wollen mittun. Also sehr motivierend. Bei der Musik sind Kinder gleich einmal mitgeschunkelt, bei den Tierlauten gabs Lacher. Das war ganz interessant. Manche Kinder haben mitgeflüster: "Ah, das kenn ich, ich weiß die Sprache". Aber sie wussten halt nicht wie sie heißt. Also, man hat von den Kinderreaktionen gleich einmal gemerkt, da rattert es im Hirn. Da passiert einiges. Andere Kinder haben einfach nur die Reaktionen der anderen Kinder abgewartet, weil sie wahrscheinlich nicht sehr viel mit dieser Sprache anfangen können. Und das war dann auch ganz interessant zu beobachten. Was dir auch gleich aufgefallen ist, das Kind, dass gleich ein Wort erkannt hat, weil es genau das gleiche Wort war, das Kakao Wort sozusagen. Das war ganz auffällig auch. Manche Kinder haben bei der Musik mitdirigiert, weil das auch für sie ganz passend war. Und auch bei den Bildern haben sie gern auch mitgelacht. Weil auch das Bilderbuch die Kinder sehr angesprochen hat / also die Bilder im Buch.

- 5 **Interviewerin:** Ok, das freut mich (lacht).

- 6 **Klassenlehrerin:** Genau. Manche Kinder haben auch die Bewegungen in der Geschichte mitgemacht, eben das "waschen" / Es wurden wirklich alle Ebenen angesprochen, die Bildebene, was haben sie gehört / Das war wirklich ganz interessant glaube ich, auch für die Kinder. (...) Es waren auch die meiste Zeit die Kinder ganz fokussiert auf das Bilderbuch. Sie haben fast immer, vor allem am Anfang, ganz viel hingeschaut und wollten wirklich auch sehen, was sie da hören, damit sie da irgendwie eine Verbindung vielleicht auch schaffen können. (...) Genau. Dann war auch gleich der Übergang. Also du hast es ganz gut hinbekommen, du warst sehr spontan, hast doch ein bisschen länger das Buch noch vorlesen lassen in der anderen Sprache, weil du gemerkt hast, die Kinder waren so gespannt, wie geht es weiter. Und hast es einfach noch ein bisschen länger laufen lassen. Und hast dann aber genau die richtige Zeit gefunden, so jetzt passt es einmal. Und dann eben: "Was habt ihr jetzt herausgefunden?", das war auch eine ganz gute Frage. Du hast nichts ihnen schon in den Mund gelegt, also welche Sprache ist das, oder was auch immer. Du hast die erste offene Frage gestellt. Das war auch ganz gut. Und es gab dann sehr sehr viele Wortmeldungen. Und dann eben sogar wirklich auch: "Das ist Russisch." Und das Kind, dass sich gemeldet hat, das hat eben auch diese Sprache schon einmal mitgebracht, weil es das irgendwo einmal gehört hat und war sehr interessiert an dieser Sprache. Kann die Sprache aber nicht, hat es aber dadurch trotzdem gleich erkannt. Und das andere Kind dann gleich: "Ja es klingt so wie Serbisch". Also dass da gleich Sprachconnections irgendwie gemacht wurden, also Verbindungen. Ganz interessant fand ich, dann ein Kind, das Polnisch spricht, hat es dann mit Polnisch verglichen. Das fand ich ganz interessant. Also dass es auch Kinder, die wirklich fließend diese Sprache sprechen, es mit einer anderen Sprache gleichsetzen sogar. (Glocke läutet) Dann auch noch eben, dass es so klingt wie Slowakisch, obwohl das Kind gar nicht slowakisch spricht, aber es anscheinend kennt woher. Also das fand ich auch ganz interessant, diese Sprachvergleiche. Und (...) Moment, da habe ich etwas aufgeschrieben. (...) Aso ja, eine Kleinigkeit war dann beim Buch. Im Buch gab es ja die russischen Schriftzeichen auch und das konnten nicht alle erkennen. Also bei der Frage: "Erkennst du das, was das ist?", wollten sehr viele natürlich nach vorne zum Buch. Da hätte man vielleicht noch eine Kleinigkeit das vergrößern können, diese Schriftzeichen. Aber das war sehr interessant für die Kinder, also auch diese Schriftzeichen. Und sie haben es auch gleich verbunden mit anderen Schriftzeichen, die sie nicht kennen, also mit Chinesisch.

- 7 **Interviewerin:** (lacht) Genau.

- 8 **Klassenlehrerin:** Also das war wirklich ganz ganz gut, auch für die Kinder. Dann eben welche Worte sie erkannten, da gleich das erste eben die Tierlaute. Sie haben die Tierlaute erkannt, das war auch ganz interessant, und eben dieser "Kakao". Der Übergang, als dann nicht mehr wirklich was gekommen ist,

war auch ein ganz ein fließender Übergang. "Und wie hat diese Sprache für dich geklungen, wie hat sie gewirkt?" und da ist gekommen: "laut" und "schnell" und so. Also das war noch schwierig für die Kinder einzuschätzen, im Vergleich dann dazu die zweite Sprache.

-
- 9 **Interviewerin:** Das ist mir auch aufgefallen, ja.
-
- 10 **Klassenlehrerin:** Genau. Genau. Aber es ist was gekommen und der Übergang von dir war ganz gut gewählt. Also du hast nicht zu lange gewartet. Du wolltest nicht mehr dann noch extra nachfragen, also das war ganz gut, ganz natürlich. (...) Und viele Kinder haben eben gemeint, es war eher eine unbekannte Sprache für sie. (...) Ganz interessant war auch das Bild, das ganz anders interpretiert wurde von ein paar Kindern. "Was bedeutet es?" Und dann eben, dass doch ein paar Kinder erkannt haben, ja der bestellt da etwas. Also das war auch ganz interessant. Das man eben auch Bilder anders deuten kann, eben.
-
- 11 **Interviewerin:** Bildsprache sozusagen.
-
- 12 **Klassenlehrerin:** Die Bildsprache, genau. Bei der Sprache / also ich habe ein Kind in der Klasse, das spricht türkisch und das war ganz schön zu beobachten, kaum wurde das eingeschaltet, da ist es (groß? unv., Handystörgeräusch) geworden, und sie hat gesagt "aaah, ich kenn das, das ist Türkisch". Und sie ist schon eher ein / also es ist ein schüchternes Kind und das hat ganz gut gepasst. Und andere Kinder auch: "Das kenn ich!". Aber die haben dann nicht dann dazu gesagt "das ist Türkisch", sondern einfach "sie kennen die Sprache". Also das war gleich die erste Reaktion immer gleich. Das war ganz interessant wieder. (...) Und ein Kind, das eigentlich serbisch spricht, hat dann auch gesagt "ah, jetzt versteh ich, was sie gesagt haben". Also die dürften irgendwo her dann noch etwas dann schon verstanden haben. Das war auch ganz interessant. Da sind sie dann schnell draufgekommen, dass es Türkisch war. Dann war ein Kind, das war ganz interessant / Ich hab mir leider nicht genau gemerkt, wie es das ausgesprochen hat, irgendwas mit Chinesisch. Und das fand ich auch ganz interessant. Also er meinte dann, auf Inseln wird diese Sprache gesprochen.
-
- 13 **Interviewerin:** Makrolesisch oder so irgendwie.
-
- 14 **Klassenlehrerin:** Makrolesisch oder so irgendwas so ähnlich wie Chinesisch. Und es war ganz interessant. Er konnte dann nicht erklären, woher er diese Sprache kennt oder so / werde ich einmal recherchieren, ob es sowas gibt.
-
- 15 **Interviewerin:** Aber er hat es in der Stunde immer wieder aufgegriffen. Also es muss ihn sehr beschäftigt haben.
-
- 16 **Klassenlehrerin:** Genau. Es ist dann später noch einmal gekommen. Genau. Irgendwo her kennt er das. Man muss schon auch sagen, das Kind sagt manchmal auch Wörter ein bisschen anders, als sie wirklich heißen. Also "Entschuldigung" statt "Entschuldigung", also es könnte auch in diese Richtung gehen, aber ich werde trotzdem einmal nachforschen.
-
- 17 **Interviewerin:** Recherchieren. Ok.
-
- 18 **Klassenlehrerin:** Genau, und eben es ist eben wieder aufgefallen, dass "Kakao" genau gleich klingt. (...) Dann eben, im Vergleich zur anderen Sprache, dass es anders ist, ist den Kindern aufgefallen. Und dass es für manche "schneller" klingt, oder "irgendwie verrückt" oder ein anderes Kind "lustig". Und also da ist es eindeutig ihnen schon leichter gefallen. Weil zuerst waren nur ein, zwei Wortmeldungen und da haben sich einige Kinder gemeldet, um einen Sprachvergleich, wie sich die Sprache anfühlt, zu sagen. (...) Dann ist einmal von dir ein kleiner, wie sagt man, also du hast gesagt: "Bei uns im Deutschen".
-
- 19 **Interviewerin:** ah, (lächelt). ok. ja ja ja.
-
- 20 **Klassenlehrerin:** Nur einmal ist mir das aufgefallen, sonst wirklich gut. Ich weiß von mir selbst/
-
- 21 **Interviewerin:** Man rutscht immer wieder rein.
-
- 22 **Klassenlehrerin:** Man rutscht immer wieder hinein, genau. Aber das war wirklich ein einziges Mal. Sonst echt ganz gut funktioniert. (...) Genau.
-
- 23 **Interviewerin:** Ein, zwei Mal ist es mir auch aufgefallen: "Bei uns, in unserer Sprache".
-
- 24 **Klassenlehrerin:** Genau. Das war im selben Satz glaube ich, aber ja. Dann sind die Kinder natürlich ein bisschen unrund geworden, weil schon langsam die erste Stunde um war von der Zeit. Und oder es war dazwischen einmal /genau und da hast du dann die Bewegungen gleich eingesetzt. Das war ganz gut. (...)
-

Und vor allem, dass du die Bewegungen in Bezug auf das Buch gesetzt hast. Also dass du gesagt hast, jetzt machen wir das oder das. Genauso wie es im Buch vorkommt, also das Zähneputzen, oder was auch immer. Das war ganz gut. (...) Dann bei der nächsten Sprache da haben ganz viele auch gleich erkannt, dass es Englisch ist. Und (...) bei den Tiergeräuschen wurde wieder gelacht auch teilweise. Was mir aufgefallen ist, sind die Namenssticker, die waren ein bisschen ablenken. (lacht)

-
- 25 **Interviewerin:** (lacht) Das ist mir auch aufgefallen, ja.
-
- 26 **Klassenlehrerin:** Genau, also da könnten wir noch überlegen für das nächste Mal / um eine andere Lösung vielleicht. (...) Dann hat ein Kind gesagt: "Das hab ich aber jetzt nicht verstanden" oder so "Ich hab's nicht verstanden", so irgendwie irgendwas. Also es war ganz interessant (...) das hat so gewirkt, das Kind glaubt schon es kann ganz viel auf Englisch verstehen und dann hat es aber irgendetwas nicht verstanden und das hat man irgendwie rausgehört.
-
- 27 **Interviewerin:** Ok.
-
- 28 **Klassenlehrerin:** Ganz toll fand ich / wir haben ja in unserer Klasse keinen Englischunterricht, sondern eben Spanischunterricht. Aber wir begrüßen uns in vielen Sprachen immer mit "Guten Morgen" aber in verschiedenen Sprachen jede Woche. Und dann ist eben "Good Morning" vorgekommen und so ziemlich die ganze Klasse: "aaahh!" oder "Guten Morgen". Also das war für mich ein sehr schönes Feedback, dass sie das auch gleich umgesetzt haben und gleich verstanden haben. Und dadurch konnten auch alle gleich sagen, es ist Englisch. Weil wir eben auch /
-
- 29 **Interviewerin:** Es ist aufgefallen, sie haben SEHR konzentriert zugehört und bekannte Sachen sehr schnell aufgeschnappt.
-
- 30 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Also ich weiß von den Kindern, von den Erzählungen / sie erzählen sehr oft, dass sie auf Youtube Sachen auf Englisch sich auch anschauen und deshalb war das auch ganz gut. Und sie haben dann sehr viele Wörter auch gewusst. Also: "hello", "good morning", "dog", "milk", "squeek" sogar, also sogar nicht "queek" sondern "squeek" hat das Kind erkannt. Und "mouse", dann "five" and "two minutes" aber obwohl es drei "minutes" waren oder so.
-
- 31 **Interviewerin:** Nein, ich bin draufgekommen, es ist zwei und drei Minuten / kommt im Buch vor.
-
- 32 **Klassenlehrerin:** Kommt beides. Ah, na bitte.
-
- 33 **Interviewerin:** Er hat das sogar richtig.
-
- 34 **Klassenlehrerin:** Also drum (das war?) sehr genau. "Gummibears" und "here". Und als du dann gefragt hast: "Klingt das ähnlich?". Zuerst alle: "Nein!" und dann "aha, aber man versteht ja" / "AJAAA!" und dann sind alle drauf gekommen, genau "ah, das stimmt, die sind ja irgendwie verwandt".
-
- 35 **Interviewerin:** Die Sprachverwandtschaft von Deutsch und Englisch, genau.
-
- 36 **Klassenlehrerin:** Genau, dann "cheese" wussten sie noch. Und (unv. Sprung in der Tonaufnahme) hat dann noch immer geraten, welche Sprache es war danach. Das war ganz interessant. Irgendetwas noch geraten. Aber die haben das schon alle sehr gut mitbekommen. (...) Und dann war das auch ganz interessant, das Verhältnis zur anderen Sprache war hier dann das hoch und tief von der Stimme und so haben sie dann gesagt. Also nicht mehr das "schnell" und "langsam" was zuerst immer verglichen wurde von den Kindern, sondern jetzt ging es um die Höhen.
-
- 37 **Interviewerin:** Weil die Sprecher ganz unterschiedlich die Geschichte erzählt haben und ganz unterschiedliche Tonhöhen verwendet haben.
-
- 38 **Klassenlehrerin:** Genau. Und dann, was auch ganz interessant / dann haben einige Kinder gefragt: "Und hören wir es jetzt bitte in meiner Sprache an". Also das war auch / sie waren sehr interessiert und wollten das dann auch weiterhören. (...) Es hat auch wieder genau gepasst wie weit wir / also die Abschnitte die gelesen wurden von der Länge her, war ganz gut. (...) Ein Kind hat dann auch gesagt: "Das hat jetzt langsamer geklungen". Ich persönlich hätte es auch als schneller empfunden, obwohl ich Englisch gut kann, hat es für mich schneller geklungen. Und dann haben auch gleich zwei, drei Kinder gesagt: "Nein, es hat ganz schnell geklungen die Sprache." Also es war auch ganz interessant, wie Kinder das wirklich auch anders sehen, weil sie vielleicht auch eben eine andere Sprache sprechen und damit das dann auch vergleichen. (...) Und eben es haben einige gesagt, es ist ihnen bekannt. (...) Und du hast dann auch ein Kind einmal gefragt, dass sich bis jetzt noch gar nicht wirklich eingebracht hatte und das hat dann auch gleich geantwortet. Also es hat gut gepasst für dieses Kind dann auch, dass es da jetzt was sagen kann. Weil es doch ein bisschen schüchterner war. (... kurze Unterbrechung durch einen Schüler) Dann war die
-

Frage, welche Sprache hat euch besonders gefallen. Und das war ganz interessant, zuerst ist einmal Englisch gekommen und ohne große Begründung. Dann war gleich Türkisch von einem Kind, das auch eben zu Hause Deutsch spricht und auch wieder mit der Begründung: Einfach so vom Gefühl her ist das meine Lieblingssprache jetzt von den vorgekommen Sprachen. Dann kam gleich einmal Russisch, weil es eben sehr neu ist und anders klingt. Und das war wieder der Bub, der anscheinend ein großes Interesse an Russisch hat. Dann kam die Meldung alle Sprachen. Dann kam wieder Englisch, weil es eben bekannt ist. Ein anderes Kind hat auch Englisch gemeint, weil es da etwas versteht, weil die Eltern auch Englisch miteinander sprechen. Dann kam wieder Türkisch, weil es lustig klingt. Dann war ein anderes Kind mit Türkisch. (kurze Unterbrechung durch eine hereinkommende Person)

-
- 39 **Interviewerin:** Eine kurze Unterbrechung, aber es geht weiter.
-
- 40 **Klassenlehrerin:** Genau. Dann waren eben noch einmal Türkisch, weil meine Freundin spricht Türkisch. Also es gab wirklich ganz unterschiedliche Ansätze, warum war es diese Lieblingssprache. Und es war aber trotzdem (...) jetzt nicht irgendwie abwertend, jetzt den anderen Sprachen gegenüber. Das war ganz ganz nett, es war einfach wirklich sehr positiv diese Feedbackrunde.
-
- 41 **Klassenlehrerin:** Das ist mir auch aufgefallen.
-
- 42 **Interviewerin:** Genau. (...) Und dann war eben diese Frage zu den Tierlauten, ob die immer gleich klingen. Und eben dieses Kirikii / und es war den Kindern gleich bewusst, nein war es nicht. Und bei einer Sprache, beim Russischen, waren sie sich nicht mehr ganz sicher und das war dann ganz gut das nochmal nachhören. Ein Kind hat dann kurz davor nochmal ungefähr diesen Laut auch nachmachen können. Also das war ganz ganz toll. Interessant war es dann auch, dass sie das Arabische gar nicht erkennen konnten.
-
- 43 **Interviewerin:** War ich auch überrascht.
-
- 44 **Klassenlehrerin:** Genau. Genau. Dadurch ich doch auch Kinder habe, die auch in der Religion wahrscheinlich mit dem Arabischen zu tun haben, da war ich ganz überrascht auch. Also das fand ich auch sehr spannend. (...) Dann zum Video. Das wurde auch sehr positiv aufgenommen. Allgemein, die Kinder lieben es etwas anzusehen. Sie waren ganz dabei. Was mir aufgefallen ist, eben, es wurden halt auch die Fahnen gezeigt, aber es war dann trotzdem dadurch dass dann so eine große Vielfalt war im Video, hat man schön diese Vergleiche machen können und es alles auf positiven Vergleich. Auch wenn es für viele Kinder sehr lustig war, diese Tierlaute, fand ich das ein sehr positives Video. Einfach zum Bewusstwerden wie WIRKLICH unterschiedlich diese Laute sind. Man kennt eben dieses "Cokadodleoo" oder so, aber das es wirklich bei manchen "bauw bauw" heißt zum Beispiel oder wie auch immer.
-
- 45 **Interviewerin:** Das auch Hindi und Mongolei dabei war.
-
- 46 **Klassenlehrerin:** Genau, also wirklich ganz unterschiedliche Sprachen, die man sonst vielleicht weniger hört. Also, genau. (...) Interessant war auch eben, dass die Schrift dabei war dass du das dann auch gut angesprochen hast, dass man es manchmal ja auch noch anders ausspricht, als man es jetzt lesen würde im Deutschen. Genau. Das war auch ganz gut. Es war auch ein Kind dabei, dass auch sonst oft viel rausruft. Es hat die ganze Zeit mitgesprochen, aber es zeigt halt schon auch, die Kinder sind dabei. Sie sind wirklich / Sie wollen dann mitmachen. (...) Was ich auch ganz ganz positiv gefunden habe, sobald dieses Video / als das Video aus war, dass du gleich den PC umgedreht hast, weil die Kinder fokussieren sich sonst immer auf den Computer. Und sobald der umgedreht war, wussten sie, so da kommt jetzt nichts mehr am Computer und sie haben sich wieder dir zugewandt. Das war sehr sehr gut.
-
- 47 **Interviewerin:** Ok.
-
- 48 **Klassenlehrerin:** Auch das Spiel, dass danach kam. (...) Das war sehr sehr gut. Du hast immer gut gewartet bis wirklich alle wieder stehen, leise sind und sich auch konzentrieren können, was kommt jetzt als nächstes, welches Tier, welche Laute dürfen sie jetzt machen. Und du hast es auch mit der Stimme gut variiert. Du hast einmal geflüstert. Also "Schwein" (flüstert) hast du geflüstert, damit du auch schauen kannst, ob sie es wirklich mitbekommen. Das war sehr gut. (...) Genau. Dann war das Hören und sie durften mit dem Partner flüstern und dann aufzeigen, wenn sie sich abgesprochen haben. Und da muss ich sagen, war ich ein bisschen skeptisch fast, ob das auch wirklich mit dem Flüstern klappen wird, weil es für viele Kinder manchmal gar nicht so einfach ist das Flüstern.
-
- 49 **Interviewerin:** In der ersten Klasse vor allem.
-
- 50 **Klassenlehrerin:** Genau. Vor allem in der ersten Klasse. Und das hat sehr sehr gut geklappt.
-
- 51 **Interviewerin:** War ich auch sehr überrascht.
-

- 52 **Klassenlehrerin:** Und sie waren sehr sehr motiviert. Was dann auch noch geholfen hat, war das Einklatschen, wenn sie es richtig haben.
-
- 53 **Interviewerin:** Das war ein guter Einwand von dir. Ja, danke.
-
- 54 **Klassenlehrerin:** Das war ganz / weil viele Kinder sonst immer dann laut sagen müssen: "Ich hab's richtig!". Und dann fangen sie an zu vergleichen und das Einklatschen hat das glaub ich ein bisschen (unv. abgeschwächt?)
-
- 55 **Interviewerin:** Und so / genau, hat jedes Kind sein Lob bekommen, so zu sagen.
-
- 56 **Klassenlehrerin:** Genau, genau, genau. Das war wirklich ganz gut. Und es ist sich auch gut ausgegangen, dadurch ein Kind mit mir zusammengearbeitet hat. Das war wirklich gut. Es war auch /(...) wenn nicht die erste Meldung eine richtige und eindeutige Meldung war, weil einige Laute waren sehr einfach zu erraten und da hatten alle gleich den richtigen Laut dem richtigen Tier zuordnen können. Dann hast du auch noch mehrere weiter gefragt und es war ganz interessant, es war meistens Ziege - Schafe, Ente - Gans, also wirklich schon verwandte Tiere sozusagen, die ein bisschen anders eingeschätzt wurden. Genau. (...) Und dann kam es zu einer ganz interessanten Diskussion und zwar, ob alle Tiere auf der Welt gleich klingen. Und da haben wir wirklich viel darüber gesprochen, weil die meisten Kinder der Ansicht waren, wenn jetzt ein Tier zum Beispiel hier aus Österreich nach Italien mitgenommen wird in den Urlaub, dass es dort sogar anders klingt. Also andere Geräusche dort machen. Oder eben auch ein Hund, der in Kroatien aufwächst anders klingt / ein anderes Geräusch macht als ein Hund der in der Türkei aufwächst. Das war ganz interessant und die Kinder haben dann auch genau erklärt, warum das so ist. Und ein Kind: "Ja, das spricht eine andere Sprache". Also wirklich, dass die Tiere eine Sprache sprechen. Und ein anderes Kind hat dann erklärt: "Naja, wenn Mama und Papa eine Sprache sprechen, sprechen das dann auch die Kinder". Und so ist das auch bei den Tieren. Also es war ganz interessant, wie sie das sehen. Und eben die Tiere - Menschen - Sprache, dieser Vergleich und ein Kind hat das dann eh gut aufgelöst, wie das / Das wir das anders hören. Ich glaube schon, dass da auch das Video ein bisschen miteingespielt hat.
-
- 57 **Interviewerin:** Bestimmt ja.
-
- 58 **Klassenlehrerin:** Ein Kind hat ja gesagt, eben, wir haben ja gerade das Video gesehen. Das sind ja verschiedene Laute von den Tieren. Das sie das ein bisschen vermischt haben, was machen die Tiere und was schreiben wir Menschen den Tieren zu, sozusagen.
-
- 59 **Interviewerin:** Genau, mhm.
-
- 60 **Klassenlehrerin:** Genau, ja. Das war sehr interessant, weil ich mir denke, im Prinzip machen das Erwachsene ja auch mit Menschen dann, diese Zuschreibung.
-
- 61 **Interviewerin:** Ja. (lacht)
-
- 62 **Klassenlehrerin:** Sehr gut war dann auch, dadurch dass es doch ein bisschen länger gedauert hat, dass wir dann das (...) auf Deutsch vorlesen zeitgleich mit dem Jausnen machen konnten, weil sonst wär einfach von /
-
- 63 **Interviewerin:** Ich merkte, dass sie dann schon sehr unruhig waren die Kinder.
-
- 64 **Klassenlehrerin:** Genau, dass hast du dann wieder sehr gut gelöst, dass du da gleich als Idee das vorgeschlagen hast. Die Kinder waren sehr gebannt. Haben wieder genau zugschaut. Du hast auch sehr gut vorgelesen. Also mit Bewegungen, mit der Stimme hast du gut variiert, Gestik mitgemacht. Und sogar beim dem Einatmen und da kam eine Stelle vor - irgendwie tief einatmen - und du hast das gemacht und ich habe drei Kinder beobachtet, die da gleich mitgeatmet haben. Also das war ganz ganz toll. Und du hast auch immer wieder dann die Kinder eingeladen auch mitzumachen, dass Räuspern oder was auch immer, diese /
-
- 65 **Interviewerin:** Das Kikirikii.
-
- 66 **Klassenlehrerin:** Diese Geräusche sowieso, eben die Tierlaute sowieso. Aber auch bei Bewegungen oder so. Das war sehr sehr lebendig vorgelesen. Sehr gut. Besonders toll fand ich dann den Vergleich von einem Kind als du die Ratten- und die Mousesprache verglichen hast. Dass du gesagt hast, die sind verwandt und dann sagt ein Kind: "Ja genauso wie Serbisch und Kroatisch verwandt sind".
-
- 67 **Interviewerin:** Das habe ich auch sehr spannend gefunden. (schmunzelt)
-

- 68 **Klassenlehrerin:** Das genial, ja. Das war sehr schön.
-
- 69 **Interviewerin:** Man muss dazusagen, im Buch verstehen sich nur die zwei Tiere, die Maus und die Ratte.
-
- 70 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Und deshalb dieser Vergleich war dann ganz interessant. Und es war auch ganz gut die Wörter, die die Kinder dann trotzdem nicht verstanden haben, oder auf Nachfrage nicht erklären konnten, hast du dann sehr sehr gut erklärt immer. Ich glaube "beschwichtigen" oder so waren so Wörter. Genau. Dann kam eben dieser Stadt - Land - Vergleich. Das war auch ganz gut. Da war zuerst eine Wortmeldung wieder in Bezug auf dieses Kileotisch (unsichere Aussprache)
-
- 71 **Interviewerin:** Kileotisch, genau.
-
- 72 **Klassenlehrerin: Genau-** Wie auch immer - diese Sprache. Und dann kam eben der Vergleich von einem (Jungen?, Störung in der Tonaufnahme) dessen Oma vom Land kommt, eben mit Kärntnerisch. Und dann hast auch die Kärntnerisch einmal die Kinder hören lassen. Und dann hab auch ich Dialekt gesprochen. Und das hat den Kindern auch (unv., Störung in der Tonaufnahme) auch gleich ein paar Beispiele hatten wieder. Und (...) ein Kind hat auch gemeint dann, als du gefragt hast, woher kennen sie das. Ein Kind hat gemeint vom Kindergarten, weil da war ein Kind, das hat nur Englisch gesprochen. Und das hat dann nichts verstanden. Und sie haben eh probiert dem Kind Deutsch beizubringen. Aber natürlich hat das nicht sofort funktioniert. Ein anderes Kind hat halt erklärt, im Haus sind Leute gekommen, die wollten wissen wo das und das ist. Ich nehme an, das waren Touristen. Und eben das war auch ein gutes Beispiel. (...) Und dann hast du /
-
- 73 **Interviewerin:** Also sie konnten wirklich einen Bezug zu ihrer Welt herstellen?
-
- 74 **Klassenlehrerin:** Genau, genau, genau. Sie haben genau gesehen was meinst du damit und hatten auch Beispiele dazu. Dann auch den meisten Kindern hat das Buch wirklich gut gefallen. Es hat niemand / wir haben dieses Daumenzeichen: gut, mittel oder nicht gut. Fast alle waren auf "gut gefallen". Es waren nur ganz wenige die auf "mittel" / Es hat niemand gezeigt, dass Buch hat ihnen nicht gefallen. Hätte mir auch nicht / Wäre mir auch beim Vorlesen nicht vorgekommen. Das mit den Sprachen hat allen sehr gut gefallen. Und dann die Rückmeldungen, was hat ihnen am besten gefallen.
-
- 75 **Interviewerin:** Die Feedback-Runde am Schluss.
-
- 76 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Waren dann zum Beispiel eben: das Flüstern in Partnerarbeit, das Absprechen eben. Ganz oft ist das genannt worden, mit den verschiedenen Sprachen. Es haben auch Kinder gemeint, das Video eben mit diesen Sprachen. Das hat ihnen sehr gut gefallen. Sehr sehr viele haben das Spiel genannt. Da hast du dann auch gleich noch weiter gefragt, wer hat denn dann auch eine andere Sprache verwendet? Also einen anderen Tierlaut? Oder einen Tierlaut in einer anderen Sprache.
-
- 77 **Interviewerin:** (gleichzeitig) Tierlaut in einer anderen Sprache.
-
- 78 **Klassenlehrerin:** So war das, genau. Und da waren auch doch einige, die sich gemeldet haben. (...) Genau. Dann hast du auch nachgefragt: "Wie war das für euch, wenn ihr eine Sprache hört, die ihr gar nicht versteht?" War das spannend oder langweilig. Und es waren die meisten spannend, ein paar langweilig und ein paar auch neugierig, eben, ob man es wissen will. Und das haben auch einige Kinder genannt. Das Beste war, dass du es dann auch Deutsch vorgelesen hast, damit ich es dann auch sozusagen verstehen kann. Also diese Auflösung (...) deshalb sind sie dir auch bis zum Schluss noch an den Lippen geblieben, auch wenn es schon wirklich lange gedauert hat. Weil sie das eben wissen wollten und auch einige haben dann noch einmal genannt eben diese Tiergeräusche, das war noch das Beste. Und ich glaube sie freuen sich auch schon auf die nächste Einheit.
-
- 79 **Interviewerin:** Ok.
-
- 80 **Klassenlehrerin:** Es war sehr positiv.
-
- 81 **Interviewerin:** Und wie / inwiefern meinst du ist es gelungen diese Qualitätskriterien zu erfüllen? Also nur so grob.
-
- 82 **Klassenlehrerin:** Also ja sehr, eigentlich im Prinzip/
-
- 83 **Interviewerin:** Oder gab es auch Kritikpunkte oder ist dir aufgefallen, wo man dann vielleicht irgendwie / wo hatte ich eventuell einen blinden Fleck, oder so.
-
- 84 **Klassenlehrerin:** Genau. Also ich habe mir das alles ein bisschen durchgeschaut. Die Interessen der Schüler wurden auf jeden Fall angesprochen. Es war auch eine einfache Sprache, aber eben nicht trivial.
-

Du hast es nicht so vereinfacht. Du hast schon auch immer wieder auch Bildungssprache verwendet zum Beispiel. Aber das dann auch wieder erklärt. Es war für alle Kinder bedeutsam, auch für die Kinder die eben unter Anführungszeichen nur Deutsch sprechen. Weil die eben auch irgendwo her eine andere Fremdsprache schon hören. Man braucht ja nur in der U-Bahn sitzen. Man hört ja viele andere Sprache. Und das hat man auch wirklich schon gemerkt, dass die da auch gut mitgemacht haben. (...)

-
- 85 **Interviewerin:** Und auch das eine türkische Mädli, dass die leuchtenden Augen auch (unv., weil LP sprechen beginnt)
-
- 86 **Klassenlehrerin:** Das ganz stolz war. Genau, genau. (...) Also deshalb in allen Sprachen. Und die Kinder, ihnen war es schon auf bewusst, sie haben viel mit den anderen Sprachen auch verglichen.
-
- 87 **Interviewerin:** Ja ja ja. Also sie haben viel ihre Ressourcen miteingebracht.
-
- 88 **Klassenlehrerin:** Sei es jetzt die Erstsprache oder eben auch Fremdsprachen, die sie irgendwo her bekommt hatten.
-
- 89 **Interviewerin:** Aufgeschnappt haben, mhm.
-
- 90 **Klassenlehrerin:** Das Feingefühl hattest du auf jeden Fall. Du hast keine Rollenzuweisungen gemacht. (...)
-
- 91 **Interviewerin:** Ok. (...) Das war aber sehr schwierig, muss ich sagen. (lacht kurz)
-
- 92 **Klassenlehrerin:** Ja ja. Das eine Mal ist mir das aufgefallen, genau. Aber sonst war das wirklich sehr gut. Die Kinder konnten wirklich selber vergleichen und überlegen. Eben diese Detektivaufgaben sozusagen, wem fällt was auf oder so. Das war ganz oft / ist das vorgekommen. Alle spontanen Bemerkungen der Schüler und Schülerinnen wurden aufgegriffen und auch teilweise sogar weiterbesprochen noch oder noch nachgefragt. Also da wirklich sehr gut. Es war alles sehr positiv. Und auch eben auf (...) Moment, was steht da. Genau für die Stärkung für die Identität auf jeden Fall sehr positiv. Die Unterrichtsmaterialien sind eben so konzipiert, dass auch andere Sprachen, die jetzt hier nicht vorgekommen sind beim Buch, trotzdem auch umgesetzt werden konnten. Weil wir haben auch den Kindern gesagt, sie dürfen ja auch ihre Sprache, wenn sie noch eine Sprache haben, die sie sprechen, auch als Tierlaute umsetzen. Also es war wirklich offen für alle möglichen Sprachen. Eben es gab keine Kulturalisierungen so in dem Sinn. (...) Genau, Bildungssprache habe ich schon gesagt, wurde auf jeden Fall auch gefördert. Natürlich auch die Erstsprachen, die vorgekommen sind, so oder so auf jeden Fall. (...) Genau. Der einzige Punkt, der im Moment nicht vorgekommen ist, ist der Punkt "durch Zusammenarbeit mit den Eltern wird die Literalität in der Erstsprache gefördert", weil das in einer normalen Unterrichtsstunde jetzt nicht möglich war.
-
- 93 **Interviewerin:** (gleichzeitig) nicht möglich war. Ja ja.
-
- 94 **Klassenlehrerin:** Die sprachliche Sensibilität hast du auf jeden Fall auch gezeigt. Also du hast auch, du hast nie gesagt: "Nein, das ist falsch." Oder was auch immer. Also du hast die Kinder antworten lassen. Auch einmal ist es vorgekommen, ein Mädchen hat etwas geantwortet, das jetzt (... denkt nach), ich glaub auf einer Seite im Buch / irgendwie in eine ganz andere Richtung gedacht hat. Und du hast so: "Aha, ganz interessant". Du hast es jetzt nicht irgendwie bloßgestellt oder was auch immer. Du hast es sehr positiv weitergeleitet. Das hat auch sehr gut gepasst.
-
- 95 **Interviewerin:** Wie ist Ihre Einschätzung, würden Sie / würdest Du sowas auch (...) wiederverwenden.
-
- 96 **Klassenlehrerin:** Ja, auf jeden Fall. Ja wiederverwenden in einer Klasse, weil es ist eben, wie gesagt wir arbeiten viel mit Büchern. Auch in der Klasse schau ich schon auch, dass ich viel mit anderen Sprachen auch arbeite. Es ist jetzt nicht wirklich sehr viel mehr Aufwand als eine sonstige Unterrichtseinheit. Man muss halt selbst immer drauf schauen, dass man nicht in alte Muster vielleicht fällt. Aber es ist auf jeden Fall praxistauglich.
-
- 97 **Interviewerin:** Ok.
-
- 98 **Klassenlehrerin:** Also das waren jetzt so (unv., die Sachen die mir aufgefallen sind?).
-
- 99 **Interviewerin:** Gut. Ja. Vielen Dank. Noch vielleicht eine Frage noch: Konnten irgendwelche, eigentlich hast du das eh schon öfters erwähnt, so Veränderungen im Verhalten der Kinder beobachtet werden zum herkömmlichen Unterricht. Also das jetzt diesmal so der Fokus auf den vielen Sprachen war.
-
- 100 **Klassenlehrerin:** Dadurch wir auch öfters ein bisschen in diese Richtung etwas machen, war es nicht
-

komplett neu für Kinder, dass wir auch auf andere Sprachen eingehen. Es waren natürlich gewisse Verhaltensweisen / es gibt Kinder, die mehr rausrufen oder die ein bisschen zurückhaltender sind. War natürlich vieles ähnlich wie sonst. Aber eben diese Sachen (...) das man wirklich sehen konnte, wie stolz ein Kind war, als diese Erstsprache von diesem Kind wirklich für ALLE hörbar da war und sie das wirklich verstehen konnte, worum es geht. Oder so. Das war natürlich besonders dann für dieses Kind. Oder dann auch diese Vergleiche, dadurch doch viele Kinder dieser Klasse Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch sprechen, dass sie da auch schon einzelne Worte vielleicht verstehen konnten. Das war / und ihnen das auch bewusst war / war das schon auch glaube ich ganz gut für diese Kinder. Und man konnte schon an den Augen teilweise sehen: uuuuh, da gehen die Augen auf. Die Kinder, das ist ja das Gute, Kinder geben immer gleich Feedback, Rückmeldungen. Und das war durchwegs ganz positiv. Natürlich gibt es einzelne Kinder, die dann nicht so lange sitzen können. Aber das ist in jeder anderen Unterrichtsstunde dann auch so. Also das war jetzt nicht in Bezug auf die Sprachen.

101 **Interviewerin:** Ok. Gut. Dann vielen Dank für das Interview. Und ich freue mich schon auf die zweite Einheit am Donnerstag.

102 **Klassenlehrerin:** Ich mich auch.

Interview Teil 2 (6.6.2019)

- 1 **Interviewerin:** Guten Tag!
- 2 **Klassenlehrerin:** Hallo!
- 3 **Interviewerin:** Danke, dass du dir heute wieder Zeit genommen hast.
- 4 **Klassenlehrerin:** Gerne.
- 5 **Interviewerin:** Und bitte beschreib anhand der Notizen, was dir heute wieder besonders aufgefallen ist.
- 6 **Klassenlehrerin:** Mhm, genau. Es wollten gleich wieder alle Kinder etwas sagen und zwar (...) Moment ich überleg gerade, was war das Allererste? Eine Sprache / Du hast gefragt: "Welche Sprache / Wer kann noch in einer Sprache Guten Morgen sagen?". Und es waren im Prinzip fast alle Hände oben, alle wollten eine Sprache sagen und wir machen das auch selbst öfters in der Klasse. Das lieben die Kinder und es war ganz witzig. Die ersten Wortmeldungen waren im Prinzip immer die Kinder, die eine Sprache sprechen hatten diese Sprache auch genannt. Bis dann ein Kind auf einmal eine andere Sprache genannt hat, obwohl es selbst auch eine / also es war ein Mädchen, die zuhause Rumänisch oder Spanisch auch spricht. Sie hat dann glaube ich serbisch genannt und irgendein Kind: "Hey, das ist doch meine Sprache!" Und danach hat ein anderes Kind dann auch eine andere Sprache genannt, obwohl es auch wieder eine andere Sprache spricht. Das hat dann das alles ein bisschen aufgebrochen. Es war ganz interessant, wie die Kinder dann reagieren. Manche hatten das wirklich so: "Ich wollte aber meine Sprache sagen!". Weil sie hat schon viele sehr stolz auch auf die Sprache sind, die sie sprechen. Aber für manche Kinder war das wirklich dann so ganz offen und sie konnten wirklich sagen, was sie jetzt sprechen wollen und das war glaube ich ganz gut für die Kinder zu sehen, dass das auch ok ist, dass man auch eine andere Sprache nennen kann, weil man kann das ja jetzt auch schon sagen. Und das war ganz ganz spannend.
- 7 **Interviewerin:** Das ist spannend, das ist mir nämlich nicht aufgefallen, aber weil ich auch das Hintergrundwissen nicht hatte.
- 8 **Klassenlehrerin:** Naja, du kennst aber auch die Sprachen nicht. Genau.
- 9 **Interviewerin:** Ja genau.
- 10 **Klassenlehrerin:** Und eben (...) die Kinder waren an dem Tag natürlich auch schon ein bisschen müde, es war ein bisschen später am Vormittag und man hat schon gemerkt, manche Sprachen sind einfach immer wieder einmal gekommen, obwohl die schon genannt wurden. Das ist einfach (...) ganz oft auch / also nicht nur in Bezug auf diese Stunde, das passiert sonst auch immer wieder. Aber es war irgendwie auch interessant zu sehen / wär noch interessant, wollten die Kinder es einfach noch einmal sagen, weil ihnen diese Sprache gerade so wichtig ist, oder sie wollten es unbedingt noch einmal sagen, oder haben sie einfach nicht aufgepasst. Das ist jetzt schwer zu sagen.
- 11 **Interviewerin:** Mhm.
- 12 **Klassenlehrerin:** Was sehr sehr gut war, die Idee mit dem Zwinkern. Das die Kinder dann, wenn sie angezwinkert werden in den Sitzkreis kommen, was auch wirklich für manche Kinder immer ganz schwierig ist, mit Augenkontakt.
- 13 **Interviewerin:** Das ist mir auch aufgefallen.
- 14 **Klassenlehrerin:** Genau genau. Also das fand ich eine sehr sehr gute Übung auch für die Kinder und vor allem bringt es ein bisschen Ruhe wieder rein, weil nicht alle wieder nach hinten stürmen. Oder nicht immer "Diese Reihe darf zuerst", oder was auch immer. Das war eine gute Abwechslung. Leider kam es ein paar Mal zu Unterbrechungen, weil jemand in die Klasse gekommen ist. Und auch den Umbau konnte man gut hören.
- 15 **Interviewerin:** Es waren ein paar Störungen zu (unv. vermerken?).
- 16 **Klassenlehrerin:** Genau. Natürlich hat man das glaube ich auch bei den Kindern ein bisschen gemerkt, dass sie auch ein bisschen unruhiger waren. Ich hätte da keinen Zusammenhang zur Stunde entdeckt.
- 17 **Interviewerin:** Ok.
- 18 **Klassenlehrerin:** Toll war dann auch, als du gefragt hast, wer kann sich noch erinnern, welche Sprachen

haben sie dieses Buch / in welchen Sprachen haben sie das Buch gehört? Dann wurden wirklich gleich in der richtigen Reihenfolge alle Sprachen genannt. Und das letzte war dann Deutsch. Da mussten sie schon noch einmal bisschen, glaube ich, überlegen. Viele hätten dann fast vergessen, dass sie es ja auf Deutsch auf gehört haben. Also ein Kind hat es schon genannt, aber die anderen: "Ah, ajaaa!", oder so.

-
- 19 **Interviewerin:** Ich glaube, weil das Deutsch ich persönlich vorgelesen habe und das andere von einer CD stammte und irgendwie war das dann so eine andere Kategorie - also vorlesen bekommen oder CD hören.
-
- 20 **Klassenlehrerin:** Ja ja. Kann auch sein. Ok, das stimmt. Auch möglich.
-
- 21 **Interviewerin:** : Das ist meine Theorie.
-
- 22 **Klassenlehrerin:** Genau. Dann war die Frage: Worum geht es in dieser Geschichte? Und ein Kind hat dann gleich begonnen und hat auch eigentlich gut verstanden, um was es ging. (...) Und dann habe ich, glaube ich, kurz unterbrochen, weil ich gemerkt habe, ein Kind musste unbedingt da jetzt was dazusagen. Und ich glaub, das hat dann ganz gut gepasst, weil dann haben Kinder meistens nur ein, zwei Sätze dazu gesagt und dann durfte ein anderes Kind weitererzählen. Das hat ganz gut funktioniert so. Es war auch wirklich toll, ein Kind hat den Sinn sehr gut verstanden. Das eben / das es um die verschiedenen Sprachen gegangen ist. Die, die (Tonstörung - Ausschnitt fehlt) eben und dass sie nicht alles gleich verstanden haben. Und ein anderes Kind hat dann auch lustiger Weise dann gleich das genannt. Es wurde iah oder aih (Tonstörung - Ausschnitt fehlt) und das fand ich dann sehr gut von dir, dass du gleich nachgefragt hast. Weil das Kind hat ja schon daran gedacht, aber noch einmal als Erinnerung für die anderen Kinder. Warum? Ja weil so sprechen die Eseln in anderen Ländern oder anderen Sprachen, so hat die das gesagt. Und das war dann ganz gut. Ich fand auch die Frage dann: Was heißt denn Kikirikii in diesem Buch auf Deutsch, glaube ich, oder ich weiß nicht, wie du das formuliert hast. Das war auch ganz gut. Und dann kam ein Kind: "Guten Abend". (lacht) Dann kam ein anderes Kind: "Guten Morgen". Und dann sind wir eben auf das "Schönen Tag noch" gekommen. Also das fand ich ganz lieb irgendwie so, wie die Kinder / also die erste Guten-Abend-Meldung, das muss man schon auf dazu sagen, war ein Kind mit sehr schwachem Wortschatz in Deutsch. Genau. Und (...) das fand ich einfach eine sehr nette Wortmeldung irgendwie.
-
- 23 **Interviewerin:** Ja.
-
- 24 **Klassenlehrerin:** Und dann kam eben auch die Wortmeldung von den Kindern / eben, dass der Hahn eben vom Land kam. Also die haben sich wirklich genau die wichtigsten Punkte vom Inhalt her haben sie sich erinnert. Also sie wussten dann genau /
-
- 25 **Interviewerin:** War ich auch sehr überrascht. Sie haben sehr gut die Reflexionsebene einnehmen können.
-
- 26 **Klassenlehrerin:** Genau. Genau. Also ich muss auch dazu sagen, jetzt sind ja - das war am Dienstag die erste Einheit, jetzt ist Donnerstag - dazwischen auch in mehreren Pausen sind Kinder gekommen, haben sich das Buch geholt, nochmal angeschaut. Also das ist wirklich gut angekommen. (...)
-
- 27 **Interviewerin:** Ok.
-
- 28 **Klassenlehrerin:** Genau. Was auch ganz gut war, war als dann die Besprechung der schwierigen Worte gekommen / als es dazu kam. Das mit den Bewegungen: Zuerst hast du gesagt "räuspern" und dann haben die Kinder mitgemacht und das auch nachgemacht. Und dann hast du nochmal gesagt: "Und jetzt sagen alle: Ich räuspere mich" oder so in dieser Art. Und alle haben es gemeinsam gesprochen. Das finde ich war sehr sehr gut. Dass die Kinder noch einmal wissen, wie man es auch sagt. Weil ansonst hören sie es immer nur und dass das auch verbalisiert wurde.
-
- 29 **Interviewerin:** Mhm, genau. Und auch gleich in Personen gesetzt, also.
-
- 30 **Klassenlehrerin:** Genau genau, mit ich. Und das war wirklich sehr gut. Ich glaub nur einmal wurde das vergessen, das gemeinsame aussprechen. Aber ansonst, das hat den Kindern glaube ich auch sehr viel gebracht. Da haben sie sicher auch was dazu gelernt, weil es wirklich für manche sehr schwierige Wörter waren. Ein paar Kinder haben schon gesagt: "Ah, das sind aber gar nicht so schwierige Wörter. Sind eh ganz leicht." Logisch, weil es gibt ja eine sehr große Bandbreite in dieser Klasse.
-
- 31 **Interviewerin:** An Deutschkenntnissen, ja.
-
- 32 **Klassenlehrerin:** An Deutschkenntnissen, genau. (...) Einmal (...)
-
- 33 **Interviewerin:** Aber es waren doch für erstaunlich viele Kinder unbekannte (...) Äußerungen oder Redewendungen.
-

- 34 **Klassenlehrerin:** Ja, ja, genau, genau. Also sehr schwierig. Also sie wussten schon meistens, was es bedeutet, aber (...)
-
- 35 **Interviewerin:** Sie konnten es nicht aktiv verwenden.
-
- 36 **Klassenlehrerin:** Genau. Sie konnten auch bei der Wiederholung dann nicht genau sagen wie heißt dieses Wort.
-
- 37 **Interviewerin:** "Vermuten" zum Beispiel, "ich glaube" anstatt.
-
- 38 **Klassenlehrerin:** Genau genau. Sie haben gewusst, was es bedeutet. Aber das Wort selber, das war ganz schwierig. Und darum fand ich diese Wiederholung sehr sehr gut.
-
- 39 **Interviewerin:** Mhm.
-
- 40 **Klassenlehrerin:** Einmal bei dieser Milchtüte, da ist es dir zweimal passiert. "Wie sagt man in Österreich? Wie sagen wir / Nein, wie heißt das bei uns". (schmunzelt) Ich glaube da bist du in dieses Schema wieder gerutscht. Aber (...) das ist mir sonst auch in dieser Einheit sonst nie aufgefallen.
-
- 41 **Interviewerin:** Da ist es mir auch aufgefallen, aber da wusste ich es nicht, wie ich es lösen sollte.
-
- 42 **Klassenlehrerin:** Ja eben. (lacht) Das ist gar nicht so einfach, aber das ist mir aufgefallen. Und dann war es wieder sehr sehr gut, dass (...) genau. Das man es / du hast dann gesagt zum Beispiel "räuspern" und die Kinder haben die Bewegungen oder die Geräusche gleich gemacht. Und dann hast du gleich gesagt: "Ah, machen wir es so. Es macht gleich ein KIND und zeigt es vor, eine Bewegung." Ah das war zuerst die eine Übung noch. Entschuldigung, jetzt bin ich / Genau, du sagst es und alle Kinder machen die Bewegung. Dann war die nächste Übung: Jetzt macht ein Kind, zeigt es vor und alle anderen probieren zu erraten, welches Wort es ist. Das war auch eine ganz gute Übung. War gar nicht so einfach. (...) Das war eine sehr sehr gute Übung. Was eventuell ein bisschen helfen hätte können, wäre dann eben die Wortkarten oder Bildkarten für die Kinder - was gibt es zu Auswahl. Genau. Weil ich eben ein paar Kinder habe, die sich sehr schwer entscheiden können. Oder auch ein paar Kinder, die sehr schnell wieder vergessen, was gab es überhaupt zur Auswahl. Und dann war eben ein Kind / hat dann irgendwie sechs gezeigt und (...) das war ja eigentlich nicht als Auswahlmöglichkeit.
-
- 43 **Interviewerin:** Ich hab dann aber versucht mit Gesten etwas zu helfen.
-
- 44 **Klassenlehrerin:** Genau, das kommt gleich. Was ganz besonders toll, wenn ein Kind keine Idee hatte, hast du gezeigt, das Kind hat es gesehen, die anderen haben es gar nicht mitbekommen. Das war sehr sehr gut, habe ich mir auch aufgeschrieben. Ohne dass die anderen das gemerkt haben, dass du da kleine Hilfestellungen gegeben.
-
- 45 **Interviewerin:** Suffleuse.
-
- 46 **Klassenlehrerin:** (...) Was auch gut war heute gab es keine störenden Namenschilder mit Kleber, das war auch sehr gut. (...) Ich muss kurz nachlesen, was ich da gemeint habe bei diesen Notizen. (...) Ah ja, genau. Dann hast du die Namenskärtchen aufgelegt und die Bilder hochgehalten. Da waren die Kinder ganz einen kurzen Moment ein bisschen irritiert. Die haben probiert die Wörter zu lesen. Sie sind halt in der ersten Klasse, da klappt es bei manchen noch nicht so schnell, noch dazu in einer anderen Sprache. Das war ja auf Spanisch. Da waren sie ein bisschen, ein paar Kinder, fixiert. Und dann als du die Karten hochgehalten hast, fand ich es ganz spannend, dass ganz viele Kinder gleich wieder gewusst haben, was sie vor ein paar Monaten einmal im Spanischunterricht gelernt haben. Sie haben viele Tiere wiedererkannt. Das war ganz schön. Und, genau. Da hätte man es vielleicht so machen können, zuerst nur die Bilder / die Kinder einmal "Wie heißen die, die Tiere?". Einfach nur einmal wiederholen. Und man kann es ja immer wieder wiederholen. Das schadet gar nicht. Dann eben die Bilder auflegen und dann einmal: Ok, was steht da drauf? Und zu welchem Bild passt das? Und die Kinder zuordnen lassen. Aber ich weiß /
-
- 47 **Interviewerin:** In umgekehrter Reihenfolge sagen, ja.
-
- 48 **Klassenlehrerin:** Wir hätten auch ein bisschen vom Zeitdruck / war natürlich / der war auch ein bisschen vorhanden und deshalb / das hätte noch mehr Zeit gebraucht. Aber das wäre noch eine Möglichkeit gewesen, was man machen hätte können vielleicht.
-
- 49 **Interviewerin:** Ok, ja.
-
- 50 **Klassenlehrerin:** (...) Genau, bei einem Tier da gab es eine kleine / wussten die Kinder glaube ich nicht mehr ganz was es war auf Spanisch oder so.
-

- 51 **Interviewerin:** 'El raton' und 'la rata' war für sie (unv.) /
-
- 52 **Klassenlehrerin:** Das auch. Das auch. Ist auch schwierig die Ähnlichkeit Ratte - Maus. Ist auch sogar im Deutschen, auch wenn es anders klingt. Aber was ist jetzt was, wenn sie es sehen, ist gar nicht so einfach. So wie Biene und Wespe, was ist was. Das ist für viele Kinder gar nicht so einfach. (...) Dann hast du die Bildkarten verteilt, damit die Kinder gut hinzeigen konnten. Das Hinzeigen das hat sehr sehr gut geklappt. Am Anfang waren die Kinder ein bisschen irritiert, sie dachten jeder bekommt jetzt ein Tier zugeordnet. Und haben einige gemeint: "Ah, ich bin jetzt der, du bist der!" Und dann hatten einige kein Kärtchen. Da waren sie kurz so verwirrt. Aber dadurch, dass das Spiel dann ganz gut funktioniert hat, hat es schon wieder so gepasst. Also das war nur eine kurze Verwirrung. Und das Hinzeigen war, finde ich, sehr sehr gut. Also das sie wirklich auch schauen mussten und hören mussten und verstehen mussten, was ist da jetzt gefragt. Und besonders toll fand ich, dass du dann eben auch die Namenskärtchen einmal weggenommen hast. Das es immer ein bisschen schwieriger geworden ist und dann dass du auch eine Falle gestellt hast. Also ein anderes Tier genannt hast. Das war ganz gut, denn sie kennen solche Fallen. Auch im Spanischunterricht, der Lehrer, der Spanischlehrer macht das auch gerne. Der sagt dann, es sind fünf Sachen / müssen sie erraten und dann sagt er irgendeine Falle, was nicht vorkommt. Und das kannten sie und darum mussten sie auch gleich lachen. Das hat ganz gut funktioniert. (...) Dann (...) die Zuteilung der Kärtchen / Am Anfang hast du auch immer gleich zu den Kindern, denen du ein Kärtchen gegeben hast, gesagt: "Und wie heißt dein Tier noch einmal?" Hast du es gleich wiederholen lassen, das war sehr sehr gut. Dann habe ich mich auch kurz eingebracht und noch ein paar Kärtchen mehr gegeben, weil manche Kinder einfach nicht zu dritt ein Kärtchen halten wollten. Und dadurch habe dich, glaube ich, ein bisschen aus dem Konzept auch gebracht und dann hast du bei manchen dann nicht mehr wiederholen lassen, wie heißt das Tier. Aber sie konnten es trotzdem dann ganz gut und das hat sehr sehr gut funktioniert.
-
- 53 **Interviewerin:** Ich habe da einfach darauf vergessen, es war eh so geplant.
-
- 54 **Klassenlehrerin:** Aso eh. Drum das sag ich ja, das war auch wirklich sehr cool und ich glaube, weil ich da spontan was eingebracht habe, hat man das gemerkt. (...) Was ein bisschen gestört hat, war das Rascheln der Kärtchen. Ich habe dann kurz überlegt, dass man es vorne hinlegt und draufschlagen lässt die Kinder. Aber das hochhalten visualisiert es besser. Also die Kinder / Es hat dann super geklappt. Es waren nur die ersten Momente, dass die Kinder mit den Kärtchen viel gespielt haben, wo ich mir das kurz gedacht habe und dann habe ich mir gedacht, nein es passt so wie es war am besten. Weil es einfach alle Kinder immer gesehen haben.
-
- 55 **Interviewerin:** Ja, die Überlegung war, dass alle es lernen, also dass alle nicht nur bei ihrem Wort zuhören, sondern gleichzeitig die anderen Wörter zuhören.
-
- 56 **Klassenlehrerin:** Genau und das hat auch wirklich gut funktioniert (gleichzeitig mit Interviewerin). Nein das hat dann wirklich gut gepasst, es waren nur meine ersten Gedanken, die ich mir notiert habe und dann eben mit Pfeil - nein, hat schon so gut gepasst. Eventuell hätte man auch vorher noch einmal die Geräusche wiederholen können. Hatten sie aber nicht gebraucht, weil die Kinder, was sehr sehr gut war, dass ich mir aufgeschrieben habe, dass eben nicht nur ein Kind ein Tier hatte, sondern wirklich zwei oder drei dasselbe Tier / also auch wenn ein Kind jetzt ein bisschen mit den Geräuschen (...) mit der Zuordnung, konnten sie gleich mitmachen. Also das war wirklich sehr gut, dass da mehrere Kinder vorhanden waren. (...) Als du eben das Spanische abgespielt hast, war es wirklich superleise. Also die Kinder waren sehr unruhig eigentlich schon in dieser Zeit. Also nicht bei dir, sondern in dieser Zeit allgemein. Und es war muckmäuschen. Sie waren wirklich gespannt. Haben sich alle sehr konzentriert, super angespannt, nicht angespannt, sondern gespannt. Und das hat wirklich sehr gut funktioniert. Was ich auch ganz toll gefunden habe, dass du mit dem Buch mitgezeigt hast, wo wir gerade sind bei den Bildern. Also je nachdem, was das Kind gerade gebraucht hat. Das hat auch sehr gut funktioniert. Du hast auch mit den Augen und manchmal auch mit den Fingern mitgezeigt, falls wirklich eine Gruppe ihren Einsatz verpasst hätte fast, die meiste Zeit haben aber dann die Kinder es auch schon ganz alleine geschafft. Also es war wirklich genial. Hat sehr gut funktioniert. (...) Und es waren zwei Kinder, die halt andere Kinder korrigieren mussten, weil sie das so müssen von sich aus. Für alle anderen hat das auch so immer ganz gut gepasst. Ganz toll fand ich dann wieder / Einmal die Stelle "Bueonos dias", ein Kind gleich: "Aaaaah, Bueonos dias!". Weil wir uns eben oft so begrüßen. Und dann kam kurz danach "Bueon dia", da kam KEINE Reaktion. Und dann hast du das sogar noch extra gesagt sogar und es kam trotzdem keine Reaktion. Also das war ganz witzig, dass für die Kinder "Bueonos dias" und "Bueon dia" ganz was anderes war irgendwie. Also das fand ich ganz spannend.
-
- 57 **Interviewerin:** Ja.
-
- 58 **Klassenlehrerin:** (...) Genau, das hab ich schon gesagt. (...) Dann kam dieses Spiel, dass wir auch das letzte Mal gespielt haben, nur dieses Mal hast du ein Bild hochgehoben, statt einem verbalen Input, wie sie sich jetzt bewegen sollen und welche Laute sie machen sollten. Und es hat wieder extrem gut funktioniert. Sie

haben es geliebt. Es war auch genau richtig gewählt, wann dieses Spiel stattfinden sollte, weil sie sehr angespannt zugehört hatten und danach wäre jedes weiter Zuhören nicht möglich, glaube ich, gewesen. Und das hat perfekt gepasst.

59 **Interviewerin:** Ja. Eine Auflockerung war notwendig, ja.

60 **Klassenlehrerin:** Und lustiger Weise ist genau in diesem Moment ein anderes Kind aus einer anderen Klasse hereingekommen und hat mir etwas gebracht. Und es ist ganz gebannt vorne stehen geblieben und hat zugeschaut, was die Kinder machen. Und ist dann wieder draufgekommen, es muss ja jetzt gehen. Ist bis zur Türe gegangen und hat sich nochmal umgedreht und hat ein bisschen gebraucht und wieder zugeschaut. Also man hat gemerkt wieviel Spaß die Kinder eben dabei haben und mit wieviel Freude sie mitmachen und dass auch wirklich ordentlich machen. Und das Kind hätte, glaube ich, am liebsten gleich einfach mitgemacht. Und das fand ich ganz gut. Besonders toll war auch, dass eben beim Klatschen, es war wirklich mucksmäuschen still. Sie haben dich angeschaut, haben gewartet und es ging noch viel besser als beim letzten Mal schon. Also das war ganz toll.

61 **Interviewerin:** Weil sie es schon kannten.

62 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Und dann hast du nochmal gesagt: "Ja, du kannst auch in einer anderen Sprache eben diese Laute machen". Und dann habe ich auch mich ein bisschen eingemischt und hab ein paar, eben "cockadoodledoo" oder "bow bow" oder so, Laute mitgemacht. Und dann sind gleich ein paar Kinder, die bei mir um mich herum waren, haben das gleich mitübernommen und sind dann noch / sind wieder auch andere Sprachen dann noch gekommen. Weil sie sich wieder erinnert haben: "Ah, da war ja etwas". Und das fand ich auch ganz gut. (...) Dann kam es zum Losziehen. Ich fand das eine sehr sehr gute Idee, weil viele Kinder wollen dann immer nur genau mit ihrem Freund, ihrer Freundin. Und da fand ich das eine gute Methode, um Gruppen einzuteilen. Dadurch auch ein paar Kinder gefehlt haben, darauf hast du auch geachtet, dass die Kärtchen trotzdem passen. Also es waren dann nicht so viele Kärtchen da, sondern genau die richtige Anzahl der Kinder. Das hat auch sehr gut gepasst. Das einzige, eine Gruppe war ein kleiner Tausch, aber das haben wir richtig getauscht und das hat dann wieder sehr gut gepasst. Weil eben das eine Kind unbedingt die eigene Sprache hätte haben wollen, die gab es aber gar nicht zur Auswahl. Und deshalb hat es kurz Tränen gegeben. Aber durch einen Sprachgruppenwechsel sozusagen, auch wenn es wieder eine andere Sprache war, war das Problem gelöst. Es war einfach in diesem Moment, wollte das Kind / hätte einfach erwartet, dass es jetzt auf Polnisch etwas machen darf. War aber dann nicht so und da waren schon die Tränen da. Und das Kind hätte dann nicht arbeiten können. Und dadurch dass es dann einfach zu einer ganz anderen Gruppe zugeteilt wurde, war die Sache schon wieder erledigt. Und es waren schon zwei Kinder, die auch wirklich bei ihrer eigenen Erstsprache eingeteilt wurden und die haben sich schon auch sehr gefreut. Es haben zwei Kinder im Kreis schon gesagt: "Oh, ich weiß, welches du hast". Weil man einfach gesehen hat, wie sie sich gefreut haben, in ihrer Sprache sozusagen was zu machen. Es war ganz witzig. Was sehr schwierig für die Kinder war, dass jeder in der Gruppe / also dass drei Kinder in der Gruppe jeweils nur einmal die Maus, einmal die Katze und einmal den Hund schreiben sollten. Sie wollten alle das am liebsten so machen. Das ist für die Kinder / sie wussten ja nicht was danach kommt. Dass dieser Vergleich dann, (...) dass es da am logischsten einfach nur einmal Katze, einmal Hund, einmal Maus zu machen, war klar. Für die Kinder, die wollten halt alle selber zeigen, sie können das auch. Es ist halt eine erste Klasse, für sie ist es noch schwieriger, da wo was rauszulesen, abzuschreiben und Sprachdedektive zu sein. Es ist auch schon später geworden. Dass das natürlich schwierig war für manche Kinder, aber es hatte trotzdem dann sehr sehr gut geklappt. Alle Kinder haben sehr gut mitgearbeitet. Sie wollten alle Wörter raussuchen und noch mehr, "Ich hab jetzt die schon. Darf ich noch?". Und das war wirklich wirklich gut. Du bist auch sehr gut durchgegangen und hast zugeschaut, wer braucht was. Es kam dann auch gleich ein Kind, dass in der serbischen Sprachgruppe, ah in der albanischen Sprachgruppe war, selber serbisch spricht, hat die Katze rausgesucht und hat gesagt: "Oh, das klingt ja genauso wie in Serbisch!". Das war dann ganz ganz nett. (...) Also sie haben es alle sehr sehr gern gemacht. Ein kleiner Kritikpunkt wäre vielleicht (...) Englischwörterbuch, da gab es keine deutsche Übersetzung. Es war dann leider, oder durch Zufall, genau Kinder, die auch sehr schwach, also ein sehr schwaches Deutschniveau hatten. Zwei davon, die einfach auch nicht wissen, heißt es der, die oder das Katze (...) wie schreibt man das: groß - klein? Also es ist allgemein in der ersten noch schwierig so etwas, aber für die war es ganz ganz schwierig. Deshalb habe ich diesen Kindern dann hier geholfen. Also das hätte wahrscheinlich da einiges erleichtert. (...) Genau. Also das war das. Leider war dann schon die Zeit ein bisschen knapp, aber bei dem Sprachvergleich selber, haben die Kinder / alle wollten mitmachen. Es waren wieder sehr viele Hände oben. (...) Du hast es auch sehr übersichtlich mit verschiedenen Farben die Sprachen, also abwechseln aufgeschrieben und dann auch untereinander das gemacht. Für die Kinder, für (...) falls man es ein nächstes Mal machen will, könnte man es vielleicht noch ein bisschen ändern mit ein bisschen (...) mit einem Filzstift oder so nachziehen. Damit man es auch wirklich von hinten sehen kann. Die erste Reihe hat es sicher noch lesen können beim Bleistift, der an der Tafel war. Aber die anderen Kinder vielleicht nicht mehr so. (...)

- 63 **Interviewerin:** Ja.
-
- 64 **Klassenlehrerin:** Genau. (...) Aber ja und das war auch noch eben beim englischen Wörterbuch sind keine Artikel dabei gestanden. Genau. Und dadurch war dann der Vergleich mit den Artikel, ich hab sie dann noch im Nachhinein dazu geschrieben. War für sie sonst / wär nicht möglich gewesen, weil sie es nicht wussten. Bei anderen Sprachen gibt es ja gar keinen Artikel oder so. Da ist es wieder was anderes, aber beim Englischen konnte ich mithelfen. Da habe ich es gewusst (unv.). Aber so im Allgemeinen hat es den Kindern glaube ich wieder sehr viel Freude bereitet und sie haben auch, glaube ich, wieder einiges gelernt. Und (...) genau. Wir werden morgen noch schauen, was noch von den Kindern kommt.
-
- 65 **Interviewerin:** Genau. Ich wollte eh fragen: Konntest du beobachten, also irgendwelche speziellen Reaktionen hin, die ungewöhnlich zum sonstigen Unterricht waren. Jetzt von der letzten Unterrichtseinheit, also jetzt gestern. Oder als ich damals gegangen bin, in den Stunden darauffolgend, sind die Kinder jetzt irgendwie angeregt gewesen durch diesen Einbezug der Mehrsprachigkeit oder waren irgendwelche Verhaltensveränderungen /
-
- 66 **Klassenlehrerin:** Also (...) heute eben, als du dieses "Good morning" gesagt hast und dann sind zuerst die Kinder das gewohnte (...) / also bei der Einführung damals, durften ja alle Kinder, die auch eine andere Sprache sprechen, das auch einbringen, auch wenn sie zum Beispiel nur dort auf Urlaub waren, was auch immer. Es war ja doch / ein Kind hat das Wort gebracht oder diese Redewendung gebracht und sie hatten dann schon irgendwie so "Das ist jetzt meine Sprache und so". Und deshalb, das wurde auf einmal gebrochen, das eine Kind hat dann eben auf einmal eine andere Sprache genannt. Und dann waren ja doch einige Rückmeldungen /
-
- 67 **Interviewerin:** Aso, das ist üblicherweise nicht so?
-
- 68 **Klassenlehrerin:** Na, wir begrüßen uns alle mittlerweile mit diesen Sprachen, aber alle gleichzeitig.
-
- 69 **Interviewerin:** Aaaaaahh.
-
- 70 **Klassenlehrerin:** Darum es war noch nie so wirklich, dass jetzt (...) zum Beispiel, wie es jetzt war: Das Kind das eigentlich Rumänisch uns gebracht hat, dann alleine auf Serbisch die Begrüßung sagt. Das war eben zum ersten Mal. Und dann hat sich gleich das nächste Kind gedacht: "Uh, wenn die das kann, kann ich das auch!" und hat dann auch ganz stolz / weil die ersten Wortmeldungen, eben Chinesisch ist von dem Kind gekommen, das auch zuhause mit der Mama Chinesisch spricht. Ahm, was ist noch gekommen? Also es waren / die ersten Wortmeldungen waren genau so: Wer diese Sprache spricht, der ist so selbstbewusst, dass er diese auch sagt. Aber dann waren doch wirklich auch Kinder, die es nur im Rahmen unserer Klasse diese Wortmeldungen gelernt haben, Redewendungen gelernt haben, haben sie es auch gesagt. Witzig war dann auch, als die Gebärdensprache aufgekommen ist, wollten sie gleich alle Wörter, die wir jetzt in Gebärdensprache schon sprechen können, gleich zeigen. Also ich hab dann gleich die Schildkröte schon zweimal bei den Kindern gesehen, dass sie sie gemacht haben. (Lehrerin macht Gebärdenzeichen für Schildkröte mit den Händen)
-
- 71 **Interviewerin:** Aaaah. (lacht) Und mich hat es schon gewundert, was die mit den Fingern machen.
-
- 72 **Klassenlehrerin:** (lacht) Genau. Das war die Schildkröte, die du gesehen hast. Und das war dann auch noch ganz interessant, sag ich. Da finde ich war so dieser Klicks, wo einige Kinder gemerkt haben: Ok, ich darf jetzt egal welche Sprache ich sagen will, darf ich jetzt auch sagen. Das dürften sie sonst auch, aber es war noch nie so, dass es ihnen bewusst waren.
-
- 73 **Interviewerin:** Ok, ja ja. Da waren sie halt in gewisse Muster. Ok.
-
- 74 **Klassenlehrerin:** Genau. Also da hat es glaube ich Klicks gemacht.
-
- 75 **Interviewerin:** Ok. Konntest du im, also jetzt im Vergleich dieser beiden Unterrichtseinheiten, konntest du bei der Mitarbeit der Kinder oder im Verhalten da etwas beobachten auch?
-
- 76 **Klassenlehrerin:** Ja genau, eben. Eben einige Sachen haben dieses Mal schon viel besser funktioniert, als beim letzten Mal, obwohl es eine schwierigere Voraussetzung war, weil es schon später am Vormittag war. Die Umgebungsgeräusche da waren, es sehr heiß war in der Klasse, weil die Sonnenseite sehr aufgeheizt wurde. Also obwohl die Grundvoraussetzungen heute schlechter waren, waren gewisse Spiele oder Aufgaben, vor allem das Raushören auf Spanisch dieser Tiere, war ja wirklich schwierig. Weil der hat ja jetzt nicht langsamer gesprochen oder so. Das war einfach dieser spanische Text. Da raus zu hören, was sie sollten, war ja nicht einfach. Und das haben sie wirklich super gemacht und ich weiß nicht, ob es so gut funktioniert hätte, wenn es (unv.) geklappt hat.
-

- 77 **Interviewerin:** Ah, das freut mich. Ok, ok.
-
- 78 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Und es hat auch das eine Kind, das zum Beispiel beim letzten Mal gefehlt hat, auch gut mitgemacht zum Beispiel.
-
- 79 **Interviewerin:** Ja, mit großer Begeisterung. Ja.
-
- 80 **Klassenlehrerin:** Genau, genau, genau.
-
- 81 **Interviewerin:** Haben die Kinder ihm erzählt, was er versäumt hat oder /
-
- 82 **Klassenlehrerin:** Also die Kinder sind immer wieder gekommen, haben sich das Buch auch angeschaut. Dadurch er selbst (...) auch sprachlich sehr schwach ist noch, habe ich mit ihm mir das Buch genauer noch angeschaut, einmal durchgelesen. Aber allgemein hat es ihm, glaube ich, auch sehr viel Freude gemacht. Er hat sehr oft aufgezeigt und hat probiert, so gut er kann, mitzuarbeiten. Und das fand ich auch ganz spannend. Weil dafür, dass er die ersten Teile nicht da war / (...) Genau.
-
- 83 **Interviewerin:** Genau. Ok.
-
- 84 **Klassenlehrerin:** Ja in Bezug auf diesen Feedbackbogen. (...) Eh sehr ähnlich wie beim letzten Mal. Also es waren auf jeden Fall die Interessen der Kinder, der Schüler, SchülerInnen wurden angesprochen. Es wurde wieder einfache Sprache verwendet, aber eben schon auch Bildungssprache wieder. Also das war alles auch sehr natürlich finde ich. Also jetzt nicht irgendwie, dass du dich jetzt groß verstellen hättest müssen, also das hat sehr gut gepasst. Es war wieder für ALLE Kinder bedeutsam, hat man sehr oft an allen Händen gesehen, dass die oben waren. Auch finde ich hast du hohes ein Feingefühl. Das einzige war, es waren wieder, eben das eine bei der Milchpackung, was mir aufgefallen ist. Und das war halt im Rahmen dessen zwei, drei mal halt / "Wir - hier" oder "in Österreich, bei uns" /
-
- 85 **Interviewerin:** Ja, so Rollenzuweisungen, dieses Othering, ja /
-
- 86 **Klassenlehrerin:** Genau. Ist halt da das eine Mal wieder vorgekommen. Aber sonst hat das auch gut gepasst. (...) Genau, die Kinder durften sehr viel selber forschen und vergleichen und entdecken in dieser Stunde, was sie auch sehr gern gemacht haben. Die spontanen Bemerkungen wurden wieder gut aufgegriffen. Und auch die Ich-Identität wurde wieder positiv gestärkt. Und die Unterrichtsmaterialien waren wieder offen, weil eben Kinder konnten vergleichen in den Sprachen, in denen sie vergleichen wollten. Also es jetzt nicht ganz /
-
- 87 **Interviewerin:** Oder auch Tiere konnten sie sich aussuchen welche sie wollten.
-
- 88 **Klassenlehrerin:** Genau, genau. Die eigenen Tiere sind auch gekommen, die sie haben wollten. Aber das ist mir schon aufgefallen, es ist glaube ich nicht eine zusätzliche Sprache dann noch / ich glaube da wäre, wenn wir noch ein bisschen mehr Zeit gehabt hätten, hätten wir vielleicht auch so noch ein paar Tiere hören können. Wenn wir gefragt haben: "Und weiß jetzt jemand noch in irgendeiner Sprache irgendein Tier?". Das hätte man vielleicht noch machen können. Aber ich glaube, in dem Rahmen wäre es schon zu viel gewesen. Aber wenn du jetzt wieder einmal kommen würdest, dann hätte das zum Beispiel noch gut Platz. Oder ich werde das vielleicht morgen eben machen. (...) Genau. Die Eltern / Aso die Bildungssprache hat wieder gut gepasst und auch die Erstsprache wurde gefördert, vor allem das 'der', 'die', 'das', was für viele Kinder schwieriger ist. Haben wir heute ja auch wieder als Thema gehabt. Elternarbeit ist halt heute nicht vorgekommen, wird dann vielleicht morgen noch eingebunden mit deinem Vorschlag. Finde ich ganz gut. Die sprachliche Sensibilität hast du auf jeden Fall wieder gezeigt. Du hast angemessen / also wenn Kinder Fehler gemacht haben, hast du noch einmal erklärt, zum Beispiel. Du hast das gut gefördert.
-
- 89 (Unterbrechung durch den Schulwart)
-
- 90 **Klassenlehrerin:** Und das letzte ist das Unterrichtskonzept, das auf jeden Fall praxistauglich ist. Was ich etwas für diese erste Grundstufe vielleicht noch vereinfachen würde / eben das am Ende (...) mit 'der', 'die', 'das' braucht man glaube ich zuerst noch ein bisschen mehr Vorarbeit. Das ist halt bei uns noch nicht so viel Thema gewesen im Schriftlichen, im Mündlichen schon sehr viel. Und deshalb (...) würde ich da vielleicht noch etwas adaptieren. Das kommt aber immer, glaube ich, auf die Zielgruppe auch drauf an. Ist auch schwer zu sagen, wenn man normalerweise nicht in der Klasse ist. Wie weit sind die da schon? Und für manche Kinder hat es genau gepasst, für manche war es halt ein bisschen schwierig dann gerade. Da könnte man vielleicht ein bisschen was noch umändern.
-
- 91 **Interviewerin:** Und könnten Sie sich vorstellen solche Stunden immer wieder einmal oder Sequenzen einzubauen. Also finden sie, dass es praxistauglich ist?
-

- 92 **Klassenlehrerin:** Sicher. Sicher. Ja. Auf jeden Fall.
-
- 93 **Interviewerin:** (lacht, weil sie die Klassenlehrerin gesiezt anstatt geduzt hat)
-
- 94 **Klassenlehrerin:** Nein auf jeden Fall. Eben vor allem, wenn man sieht, wie gerne die Kinder das machen und es hätten ja die Kinder auch noch gerne mehr Wörter noch rausgesucht. Wir mussten die Stunde beenden aufgrund der Zeit. Also die Kinder hätten da schon noch gerne weitergemacht.
-
- 95 **Interviewerin:** Da war noch Potential da. Stimmt.
-
- 96 **Klassenlehrerin:** Genau. Oder eben auch noch andere Sprachen. Hätten wir mehr Wörterbücher, sag ich jetzt einmal, könnte man da auch noch mehrere Sprachen suchen. Was ich aber ganz gut fand, dass die Kinder nicht alleine mit einem Wörterbuch arbeiten mussten, sondern eben in diesen Gruppen. Das fand ich ganz gut.
-
- 97 **Interviewerin:** Sich gegenseitig helfen, ja.
-
- 98 **Klassenlehrerin:** Das gegenseitige Helfen war da schon ganz wichtig, glaube ich. (...) Nein, passt gut.
-
- 99 **Interviewerin:** Gut. Dann danke für das Gespräch.
-
- 100 **Klassenlehrerin:** Gerne.
-
- 101 **Interviewerin:** Und danke für die Zusammenarbeit.
-
- 102 **Klassenlehrerin:** Sehr gerne.
-

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juli 2019

.....

Unterschrift