



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Ein mehrperspektivischer Blick in das Translanguaging-
Klassenzimmer – selbstbezogene Überzeugungen und
Klassenklima im Fokus“

verfasst von / submitted by

Mag. Lena Schwarzl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 792 327

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Sprachwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Dank gilt meiner Familie, meinen Freunden und meinen KollegInnen im Arbeitsbereich für Sprachlehr- und -lernforschung, die mich maßgeblich auf meinem Weg unterstützt und immer ein offenes Ohr für mich haben.

Besonderer Dank gilt meinem Partner Alessandro, der mir in dieser Zeit viel Verständnis entgegengebracht und mich immer positiv bestärkt hat.

Meinen Eltern, die mich mein gesamtes Studium über unterstützt haben. Meiner Mutter, die sich der sprachlichen Korrektur der Dissertation angenommen hat.

Meiner Freundin Lisa und meinen KollegInnen im Arbeitsbereich für Sprachlehr- und -lernforschung, deren Feedback ich sehr schätze.

Meiner Kollegin und Betreuerin Eva danke ich für die Unterstützung auf meinem gesamten Werdegang.

Anna danke ich für die Korrektur der englischen Zusammenfassung und des englischen Abstracts der Dissertation.

Allen Lehrenden und allen SchülerInnen, die als ForschungspartnerInnen in dem Projekt fungiert haben, gilt außerordentlicher Dank, da ohne ihr Mitwirken die Durchführung dieser Studie nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
1 Einleitung	9
2 Aufbau	11
3 Zielsetzungen	13
4 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen	14
5 Überblick über den Forschungsstand	19
6 Theorieteil A: „Mehrsprachigkeit“	24
6.1 Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit	24
6.2 Theoriebildung zu „Translanguaging“	30
6.3 Translanguaging auf der Unterrichtsebene	34
7 Theorieteil B: „selbstbezogene Überzeugungen“	38
7.1 Selbstwirksamkeit	42
7.2 Selbstkonzept	48
7.3 Aspekte des Klassenklimas	54
8 Übergeordnete Forschungsfragen	58
9 Untergeordnete Forschungsfragen	59
10 Grundannahmen	59
11 Translanguaging während der Intervention	61
12 Methodenteil	63
12.1 Erläuterung meiner wissenschaftstheoretischen Positionierung	63
12.2 Mixed Methods Forschungsdesign mit Triangulationsstrategie	64
12.3 Triangulation von Forschungsergebnissen	68
12.4 Fragebogenerhebungen	70
12.5 Auswertung von Fragebögen	73
12.6 Ethnographische Beobachtungen	74
12.7 Auswertung von Feldnotizen	77
12.8 Semi-strukturierte Interviews	80
12.9 Aufbereitung von Interviewdaten: Erstellen einer Transkription	81

12.10	Auswertung der Interviews über die Wiener Kritische Diskursanalyse	83
12.11	Erläuterungen der Gütekriterien und Forschungsethik	87
13	Analyseteil.....	89
13.1	Reflexion meiner eigenen Position.....	89
13.2	Analyse der Fragebögen	90
13.2.1	Beschreibung der Projektklassen.....	90
13.2.2	Einschätzungen der sprachlichen und der schulischen Kompetenzen.....	97
13.2.3	Aspekte des Klassenklimas	106
13.2.4	Aspekte der Unterrichtsebene.....	111
13.2.5	Fallanalyse: Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene des Individuums	114
13.3	Analyse der Feldnotizen	117
13.3.1	Beschreibung der Kategorien auf einer Metaebene.....	117
13.3.2	Übersicht über die deduktiv gebildeten Kategorien	117
13.3.3	Übersicht über die induktiv gebildeten Kategorien.....	118
13.3.4	Dichte Beschreibung der Feldforschung	121
13.4	Diskursanalyse der Interviews.....	140
13.4.1	Zur Interviewsituation	140
13.4.2	Übersicht über die Leitfragen für die Interviews.....	140
13.4.3	Makroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der VS.....	141
13.4.4	Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der VS.....	148
13.4.5	Beschreibung der Topoi.....	161
13.4.6	Makroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS	166
13.4.7	Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS.....	174
13.4.8	Beschreibung der Topoi.....	183
14	Beantwortung der Forschungsfragen über die Triangulation der Ergebnisse	186
14.1	Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen	186
14.2	Beantwortung der untergeordneten Forschungsfragen.....	190
15	Prospektiv-praktische Kritik	206
16	Conclusio.....	208

17	Ausblick	212
18	Literatur	214
19	Anhang	230
19.1	Zusammenfassung	230
19.2	Summary.....	235
19.3	Fragebogen	239
20	Aufschlüsselung der verwendeten HIAT -Transkriptionskonvention.....	244
20.1.1	Transkript des Interviews mit der Lehrerin der VS	245
20.1.2	Transkript des Interviews mit der Lehrerin der NMS	270

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Motivation und Selbst	40
Abbildung 2: Selbstwirksamkeit	42
Abbildung 3: Selbstkonzept	48
Abbildung 4: Klassenklima	54
Abbildung 5A: Ablauf der Interventionsphase / Abbildung 5B: Datenanalyse	64
Abbildung 6: Aufenthaltsdauer in Österreich (Frage 3).....	91
Abbildung 7: angegebene Muttersprache/n (VS, Frage 5).....	92
Abbildung 8: angegebene Muttersprache/n (NMS, Frage 5)	92
Abbildung 9: sprachliche Repertoires (VS, Frage 4)	93
Abbildung 10: sprachliche Repertoires (NMS, Frage 4).....	94
Abbildung 11: Sprachverwendung (VS, MZP1).....	94
Abbildung 12: Sprachverwendung (NMS, MZP1)	95
Abbildung 13: Mediennutzung der SchülerInnen (VS, MZP1, Frage 7)	95
Abbildung 14: Mediennutzung der SchülerInnen (NMS, MZP1, Frage 7).....	96
Abbildung 15: sozioökonomischer Status (VS, Frage 24).....	97
Abbildung 16: sozioökonomischer Status (NMS, Frage 24)	97
Abbildung 17: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in BKS (VS, Frage 4)	99
Abbildung 18: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in BKS (NMS, Frage 4)	99
Abbildung 19: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Türkisch (VS, Frage 4).....	100
Abbildung 20: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Türkisch (NMS, Frage 4)	101

Abbildung 21: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Sprachen in Minderheitensituationen (VS, Frage 4).....	101
Abbildung 22: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Sprachen in Minderheitensituationen (NMS, Frage 4)	102
Abbildung 23: Einschätzung des Textverständnisses in der Muttersprache (VS, Frage 11)	103
Abbildung 24: Einschätzung des Textverständnisses in der Muttersprache (NMS, Frage 11)....	103
Abbildung 25: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in der Schule (VS, Frage 10).....	104
Abbildung 26: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in der Schule (NMS, Frage 10)	105
Abbildung 27: Umgang mit schwierigen Aufgabenstellungen (Frage 21)	105
Abbildung 28: Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und/oder Deutsch (VS, Frage 9)	106
Abbildung 29: Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und/oder Deutsch (NMS, Frage 9)	107
Abbildung 30: Freude am Lesen von Texten in der Muttersprache (Frage 12).....	107
Abbildung 31: Freude am Sprechen in der Muttersprache (Frage 13).....	108
Abbildung 32: Freude am Erklären in der Muttersprache (Frage 14).....	109
Abbildung 33: Sprachbarriere im Unterricht (VS, Frage 17).....	109
Abbildung 34: Sprachbarriere im Unterricht (NMS, Frage 17)	110
Abbildung 35: Angst vor Fehlern im Unterricht (VS, Frage 19)	110
Abbildung 36: Angst vor Fehlern im Unterricht (NMS, Frage 19)	111
Abbildung 37: Sprachbarriere (VS, Frage 20)	112
Abbildung 38: Sprachbarriere (NMS, Frage 20).....	112
Abbildung 39: Erklärungen in anderen Sprachen als Deutsch (Frage 18).....	113

Abbildung 40: Sprachbarrieren in der Unterrichtssprache (VS, Frage 18).....113

Abbildung 41: Sprachbarrieren in der Unterrichtssprache (NMS, Frage 18)114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Makroanalyse VS (Gesprächsstruktur)	142
Tabelle 2: Makroanalyse NMS (Gesprächsstruktur).....	166

1 Einleitung

Das Dissertationsprojekt verortet sich interdisziplinär in dem Gebiet der angewandten Linguistik, der Schul- und Unterrichtsforschung, der Bildungsforschung bzw. der Bildungspsychologie und reiht sich an Forschung, die Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule untersucht. Im Zuge dieses Projekts wurde eine Intervention durchgeführt, in der im Zeitraum zwischen Anfang September 2017 und Ende Februar 2018 Translanguaging in einer Klasse der 4. Schulstufe einer Volksschule und einer Klasse der 5. Schulstufe einer Neuen Mittelschule in Wien regelmäßig in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen verwendet wurde. Besondere Berücksichtigung wurde der Verwendung mehrsprachiger Texte und Texte in verschiedenen Sprachen beigemessen. Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit um eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit zwei Klassen, die darauf abzielt zu verstehen, wie Unterricht mit Translanguaging-Elementen auf der Ebene der Gesamtklasse und auf der Ebene des Individuums in Bezug auf selbstbezogene Überzeugungen und Aspekte des Klassenklimas wirkt. Diese mehrperspektivische Auseinandersetzung wird über das Forschungsdesign ermöglicht, das aus einer Triangulation von ethnographischen Beobachtungen, Interviews mit ausgewählten Lehrkräften und Fragebögen mit den SchülerInnen besteht. Zusätzlich trägt die vorliegende Arbeit den Anspruch, über die Verwendung der Familiensprachen in Form von Projektarbeiten hinauszugehen, daher wird die regelmäßige Verwendung von Translanguaging in allen Unterrichtsgegenständen verfolgt.

In der Forschung besteht weitgehend Einigkeit, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit aus mehreren Gründen vorteilhaft ist, auch wenn aktuelle bildungspolitische Maßnahmen den Fokus auf die jeweiligen Unterrichtssprachen legen. Diese Gründe beinhalten neben kognitiven Vorteilen (vgl. u.a. Bialystok 1988:567) Aspekte, die sich auf der Unterrichtsebene als vorteilhaft erweisen, wie z.B. ein eventuell besseres Verständnis von Inhalten bzw. Fachinhalten (vgl. García, Sylvan 2011:396), sowie, dass Sprachen, ihr Prestige betreffend, als gleichwertig empfunden werden (vgl. García, Kleyn 2016:21). Die Verbindung des Themas der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit mit selbstbezogenen Überzeugungen und Aspekten des Wohlbefindens (Klassenklima) liegt nahe, da sogenannte SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache und/oder Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem mit einer Reihe an Herausforderungen konfrontiert sind. Die statistischen Daten zur sog. „Alltagssprache“ oder auch „Umgangssprache“ dienen als Orientierung und bilden Tendenzen

ab. Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wird in diesen nämlich meist mangelhaft erfasst. Seit dem Schuljahr 2008/09 können zwar bis zu drei im Alltag verwendete Sprachen angegeben werden, die zuerst genannte Sprache wird jedoch als Erstsprache gewertet (vgl. Vetter, Janík 2019:128).

Die statistischen Daten aus dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht weisen unter anderem darauf hin, dass Kinder mit sog. deutscher Alltagssprache und hohem sozioökonomischen Status nach Absolvierung der Primarstufe ihre Schullaufbahn häufiger in einer AHS fortführen als SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache und niedrigem sozioökonomischen Status (39 % zu 31 %) (vgl. Mayrhofer et al. 2018:124,142). In Wien handelt es sich um 73% der SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache, die nach der Primarstufe in eine AHS wechseln und um nur 41% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache (vgl. Mayrhofer et al. 2018:142). Diesbezüglich muss erwähnt werden, dass im österreichischen Schulsystem nach der Primarstufe (beim Übertritt von der 4. zur 5. Schulstufe) eine Laufbahntscheidung stattfindet, da es zwei unterschiedliche Typen der Sekundarstufe 1 gibt: NMS (Neue Mittelschule) und AHS-Unterstufe, wobei nur die AHS-Unterstufe auf direktem Weg zur Matura und somit zu tertiärer Bildung führt¹. SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache sind auch seltener von Klassenwiederholungen in allen Schultypen betroffen als SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache (vgl. Mayrhofer et al. 2018:125,180). Die prozentualen Differenzen belaufen sich in der AHS-Unterstufe auf 14,3 Prozentpunkte und im Bereich der NMS auf 9,7 Prozentpunkte (Mayrhofer et al. 2018:180). Des Weiteren wird bei ihnen seltener ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert als bei SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft (vgl. Mayrhofer et al. 2018:127). Die prozentuale Differenz zwischen den SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache und jenen mit nicht-deutscher Alltagssprache beträgt in der 4. Schulstufe 2,3%. Ebenso besuchen SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache vor Eintritt in die Primarstufe seltener eine Vorschule als SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache. Während 11,1% aller SchülerInnen in Österreich eine Vorschule besuchen, handelt es sich bei den SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache um 25,5% (vgl. Mayrhofer et al. 2018:132).

¹ Siehe Schratz 2018 zur weiteren Vertiefung.

In Wien verwendet in den Schultypen VS (Volksschule; 1.-4. Schulstufe) und NMS (5.-8. Schulstufe) zudem weit mehr als die Hälfte der SchülerInnen andere Sprachen als Deutsch im Alltag - vielfach auch gemeinsam mit Deutsch, daher wurden die Projektschulen für die empirische Untersuchung im Zuge der Dissertation auch zufällig, auf Basis deren Freiwilligkeit, ausgewählt. Genauer gesagt handelt es sich um 58,9% der SchülerInnen der VS, 75,6% der SchülerInnen der NMS und im Vergleich dazu 40,2% der SchülerInnen der AHS-Unterstufe (5.-8. Schulstufe), die eine andere Sprache als Deutsch als ihre sog. Umgangssprache angeben (Stand: Schuljahr 2018/19)².

Zum Zeitpunkt der Einschulung bringen Kinder überdies meist ein reiches sprachliches Repertoire mit, das sich aus verschiedenen Sprachen, Dialekten und Varietäten bzw. aus Bruchstücken dieser zusammensetzt (vgl. Blommaert, Collins & Slembrouck 2005:199). Ab der Einschulung steht die Unterrichtssprache im Fokus (in Österreich Deutsch, im territorial begrenzten Gebiet geschützte Minderheitensprachen, wie Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch etc.), der Erwerb von mindestens einer schulischen Fremdsprache, meist Englisch oder auch Französisch, ist ab der Primarstufe verpflichtend. Die Sprachen, die die SchülerInnen vielfach mitbringen, spielen in der Schule eine vergleichsweise geringe Rolle. Dies führt dazu, dass bestehende sprachliche Ressourcen abgebaut bzw. nicht weiter ausgebaut und in der Schule nur bedingt genutzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird beforscht, inwiefern die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Regelunterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I über die Verwendung von Translanguaging im Unterricht für Bildungsprozesse genutzt werden kann. Besonderes Augenmerk wird dabei daraufgelegt, wie sich diese Art des Unterrichts zu selbstbezogenen Überzeugungen und zum Klassenklima verhält.

2 Aufbau

Im folgenden Kapitel 3 werden die Zielsetzungen der Arbeit dargelegt, die auf ihre starke Anwendungsorientierung hinweisen. In Bezug auf Forschungsarbeiten zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von SchülerInnen bzw. konkreter zu Translanguaging in Verbindung mit

² vgl. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [22.04.2020]

selbstbezogenen Überzeugungen und dem Klassenklima, gibt es eine Forschungslücke. Aus diesem Grund nimmt Kapitel 4 auf die sprachpolitischen Rahmenbedingungen Bezug, die den weiteren Kontext des Forschungsgegenstandes bilden. Kapitel 5 schafft Orientierung über die nationale und internationale Forschungslandschaft zu den genannten theoretischen Ansätzen, wobei jedoch eine Eingrenzung auf konzeptuell bzw. methodisch ähnliche Studien vorgenommen wird. Die genannten theoretischen Ansätze werden im Theorieteil nacheinander erläutert: Theorieteil A befasst sich einleitend mit der Auseinandersetzung mit dem Repertoirebegriff und mit anderen Begriffen, die im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung eine Rolle spielen, um die große Vielfalt an Begriffen und die unterschiedlichen Positionierungen aufzuzeigen, die damit verbunden sind und um gleichzeitig selbst eine Verortung darin vorzunehmen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit Translanguaging, die in einem historischen Abriss die multidirektionale Entwicklung von Translanguaging von einer Pädagogik zu einer Theorie bzw. einem politischen Programm darstellt und auch kritische Stimmen nicht ausschließt. Theorieteil B setzt sich ebenso kritisch mit selbstbezogenen Überzeugungen auseinander, wobei eine Dekonstruktion einzelner motivationaler, selbstbezogener Konstrukte (v.a. Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit) erfolgt, die in die Beschäftigung mit dem Klassenklima mündet und auch in Bezug auf den weiten Begriff des Klassenklimas eine Eingrenzung auf einzelne Aspekte des Klassenklimas vornimmt.

Aus den Zielsetzungen, dem Forschungsstand und den Theorieteilen wurden die über- und untergeordneten Forschungsfragen abgeleitet. Das folgende Kapitel 11 zu „Translanguaging während der Intervention“ erklärt nach der Darlegung der Grundannahmen, wie die Familiensprachen der SchülerInnen während der Intervention im Unterricht verwendet wurden. Der Methodenteil wird von einer Definition von Mixed Methods Designs und der Darlegung meiner wissenschaftstheoretischen Positionierung eingeleitet und beschreibt dann alle in der Arbeit verwendeten Datensammlungs- und Auswertungsmethoden im Detail (Fragebögen/statistische Analyse, ethnographische Beobachtungen/Kategorienbildung/dichte Beschreibung, Interviews/Wiener Kritische Diskursanalyse). Aus den unterschiedlichen Methoden entstehen Primär- (ethnographische Beobachtungen) und Sekundärdaten (Fragebögen und Interviews), die über eine Triangulationsstrategie den schulischen Unterricht während der Intervention aus der Perspektive der SchülerInnen, der Lehrenden und aus meiner Perspektive abbildet. Das Unterkapitel zur Triangulation und zu Gütekriterien und ethischen

Richtlinien schließt den Methodenteil ab und bildet die Überleitung zum Analyseteil, der mit der Reflexion meiner eigenen Position eröffnet wird, die zur Schärfung des Blickes auf die Analyse beigetragen hat.

Die Triangulation der einzelnen Ergebnisse fließt in die Beantwortung der über- und untergeordneten Forschungsfragen ein. Die prospektiv-praktische Kritik, die auch Teil der Wiener Kritischen Diskursanalyse ist, wird im Anschluss an die Beantwortung der Forschungsfragen verfolgt. Die prospektiv-praktische Kritik beinhaltet Implikationen für die Schulpraxis bzw. für die Gesellschaft, mit dem Ziel, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für die Praxis zu nutzen. Abschließende, zusammenfassende Schlüsse aus der Arbeit, die in Bezug auf ähnliche Forschungsarbeiten diskutiert werden, kennzeichnen die Conclusio. Der Ausblick bringt offene Fragen, Herausforderungen und Limitationen der Arbeit und Anregungen für an diese Studie anknüpfende Forschungsarbeiten auf den Punkt.

3 Zielsetzungen

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird in den letzten Jahren in Schule, Forschung, Politik, im medialen Diskurs und im Allgemeinen in der Gesellschaft kontrovers diskutiert. Unterrichtskonzepte empirisch zu beforschen, die mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der SchülerInnen produktiv umgehen und auch gut in der Praxis umsetzbar sind, stellt ein wissenschaftlich-pädagogisches und gesellschaftliches Anliegen dar. Die wissenschaftliche Erprobung eines ganzheitlich orientierten Unterrichtskonzepts mit Translanguaging-Elementen soll der konkreten Unterrichtspraxis dienen und stellt somit zeitgleich Ziel und Ertrag der vorliegenden Arbeit dar. Diese Arbeit umfasst auch die Zielsetzung, über die Ergebnisse Rückschlüsse für die Entwicklung von Materialien und Methoden zu ziehen, die im Unterricht mit Translanguaging-Elementen verwendet werden können. Auf Basis der Ergebnisse der Dissertation soll eine Handreichung für Lehrende für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen entwickelt und publiziert werden. In der Forschungslandschaft in Österreich gibt es bisher noch keine veröffentlichten Arbeiten, die sich mit Translanguaging im Kontext der österreichischen Schule auseinandersetzen. Die vorliegende Arbeit schließt somit auch eine Lücke und setzt sich diesbezüglich zum Ziel, Anstoß für künftige Arbeiten in diesem Bereich zu sein. Die kritische Auseinandersetzung mit Translanguaging und mit Theorien, die unter dem Begriff „selbstbezogene Überzeugungen“ zusammengefasst werden, stellt eine Orientierung für künftige Forschungsarbeiten dar und

fungiert als Anlass für die weitere Schärfung der untersuchten Theorien. Nicht zuletzt stellt der in dieser Arbeit verwendete Theorien- und Methodenpluralismus einen herausfordernden und durchaus umstrittenen Zugang dar, der aus einer pragmatischen Haltung den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität erfasst.

Das folgende Kapitel wird über die Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit der Europäischen Union und des Europarates eingeleitet und diskutiert in einem zweiten Schritt u.a. die Verortung der Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen der untersuchten Schultypen (VS und NMS).

4 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen

Seit den 1990er Jahren ist das Thema Mehrsprachigkeit zu einem der zentralen Forschungsinteressen für die Schul- und Unterrichtsforschung geworden. In der Sprachenpolitik der EU wird Mehrsprachigkeit als besonders wichtig im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas angesehen. Jeder Europäer/jede Europäerin sollte zwei weitere Sprachen, zusätzlich zur Muttersprache, bis zu einem hohen Niveau erwerben (vgl. Barcelona Conclusions 2002:19). Mehrsprachigkeit steht für Mobilität und die Möglichkeit zur interkulturellen Verständigung. Der Europarat hebt sprachliche Diversität und Sprachenlernen im schulischen Kontext ebenso hervor (vgl. Council of Europe 2006:4). Besonderer Wichtigkeit wird dabei der Entwicklung des plurilingualen Repertoires beigemessen. Sprachkompetenz wird als dynamisch begriffen – also den Lebensumständen nach, sich in ständiger Veränderung befindend (vgl. Council of Europe 2006:6). Das Bewusstsein für transferierbare übersprachliche Kompetenzen, die beim Sprachenlernen eine Rolle spielen, die Wertschätzung von Sprachen, Varietäten und kulturelle Identitäten sowie eine global orientierte Sicht auf Sprachenunterricht, werden aus der Sicht des Europarates im Sinne eines plurilingualen Unterrichts in den Vordergrund gestellt (vgl. Council of Europe 2006:5).

Im Lehrplan der Volksschule wird interkulturelles Lernen und nicht Mehrsprachigkeit explizit als erzieherische Aufgabe hervorgehoben, indem verschiedene Sprachen u.a. einen thematischen Schwerpunkt bilden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012:10,11). Im zweiten Teil des Lehrplanes der NMS, unter den sogenannten „allgemeinen didaktischen Grundsätzen“, findet sich ebenso der Punkt „Mehrsprachigkeit“, unter dem die folgenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zusammengefasst sind. Einerseits zielt der Lehrplan auf die Wertschätzung aller Sprachen ab, andererseits aber auch auf die

Nutzung mitgebrachter Sprachen als Ressource in allen Unterrichtsgegenständen. Es wird dabei explizit hervorgehoben, dass es dabei nicht nur um Sprachenfächer geht, auch in den Sachfächern sollten Lehrende SchülerInnen dazu ermutigen, ihre sprachlichen Ressourcen zu nutzen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:8).

„Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt können sich dann am besten entwickeln, wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache, dem Unterricht der Volksgruppensprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren. Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist die Grundlage dieses sprachdidaktischen Ansatzes“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:9).

Aus der aktuellen schulpolitischen Schwerpunktsetzung auf die Unterrichtssprachen und den Forderungen und Idealen der EU, des Europarates und den Lehrplänen ergibt sich ein klarer Widerspruch. Im Kontext der österreichischen Schule wird der Erwerb sogenannter Fremdsprachen fokussiert, die meist nicht mit den Familiensprachen vieler SchülerInnen übereinstimmen. Laut Statistik Austria (Schuljahr 2017/18) erwerben 98,6% der SchülerInnen Englisch im Rahmen der Ausbildung in der Volksschule und der Neuen Mittelschule (NMS). 1,3% der SchülerInnen lernen Französisch in der NMS, 9,6% in der AHS-Unterstufe. 2,2% erwerben Italienisch in der NMS, 2,8% in der AHS-Unterstufe. Spanisch erwerben wiederum 0,6% der SchülerInnen der NMS und 2,6% der SchülerInnen in der AHS-Unterstufe, gefolgt von Russisch und Latein. Andere Sprachen, neben Russisch, Latein und Altgriechisch, werden in der Statistik nicht extra angeführt, bilden aber einen Gesamtscore von 2,5% in der VS, 0,8% in der NMS und 0,8% in der AHS-Unterstufe. Auch ab der Sekundarstufe II wird weiterhin der Erwerb der genannten Sprachen im Zuge des schulischen Fremdsprachenunterrichts in unterschiedlicher Ausprägung forciert.³ Angebote, wie z.B. der muttersprachliche Unterricht, schließen aber auch prestigeärmere Sprachen mit ein. In den 1970er Jahren wurde der „Muttersprachliche Zusatzunterricht“ als Schulversuch für „Gastarbeiterkinder“ eingerichtet

³ vgl. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [22.04.2020]

(vgl. Fleck 2011:37). Laut Lehrplanverordnung zum muttersprachlichen Unterricht wird dieser im Ausmaß von zwei Wochenstunden erteilt (Freigegegenstand, unverbindliche Übung oder verbindliche Übung in der Vorschule (vgl. Fleck 2013:15).

“Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen, die in der Familie ausschließlich oder teilweise (eine) andere Sprache(n) als Deutsch verwenden, und zwar ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, ihres Geburtsortes, ihrer Schulbesuchsdauer in Österreich und ihrer Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch“ (Fleck 2013:15).

Im Schuljahr 2017/18 haben in ganz Österreich 14,5% der SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen. Wien ist dabei das einzige Bundesland, in dem der vergleichsweise höchste Anteil der SchülerInnen den muttersprachlichen Unterricht besucht (19,3%).⁴ In der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, wie mit den sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen im Regelunterricht gearbeitet werden kann. Muttersprachen-LehrerInnen sind nicht an jedem Schulstandort verfügbar und können der großen sprachlichen Vielfalt der Wiener SchülerInnen nur in geringem Maße entgegenkommen. Auch Lehrkräfte, die in den Familiensprachen der SchülerInnen keine Kenntnisse aufweisen, können über Translanguaging die Verwendung der Familiensprachen der SchülerInnen im Unterricht anregen. Zusätzlich ist laut Kerschhofer-Puhalo und Plutzar auch das Prinzip einer ganzheitlich orientierten sprachlichen Förderung stärker zu forcieren, um Chancengerechtigkeit zu ermöglichen:

„Punktueller Maßnahmen reichen nicht aus, um in einer vielsprachigen Zuwanderergesellschaft die erfolgreiche Beteiligung aller Kinder und aller Erwachsenen am österreichischen Bildungssystem zu ermöglichen. Doch genau dies muss das Ziel sein, denn nur dadurch kann Chancengleichheit hergestellt und Integration und sozialer Zusammenhalt erreicht werden“ (Kerschhofer-Puhalo, Plutzar 2009:11).

Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit stellt ein wichtiges Desiderat im Kontext von Schule und Bildung dar, daher soll an dieser Stelle auch auf Voraussetzungen migrationsbedingt mehrsprachiger SchülerInnen in diesem Kontext eingegangen werden.

⁴ vgl. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf [22.04.2020]

SchülerInnen, die die Bildungssprache weniger gut beherrschen, haben García zur Folge im Unterricht weniger Möglichkeiten sich einzubringen (vgl. García 2017:261). Die Bildungssprache kennzeichnet sich dabei durch eine Themen- und Gegenstandsorientierung, fachbezogene und textgeprägte Sprache (vgl. Winklhofer, Schmölzer-Eibinger & Seidel 2009:162,163). Ab der Sekundarstufe I ist die Verwendung und Beherrschung der Bildungssprache von besonders großer Relevanz, um Lerninhalte zu verstehen und am Unterricht teilnehmen zu können. Die Sekundarstufe I stellt darüber hinaus eine wichtige Schnittstelle dar, an der sich entscheidet, ob bzw. inwiefern der Bildungsweg fortgeführt wird. Deshalb verfolgt diese Dissertation auch das Ziel, Unterricht mit Translanguaging-Elementen u.a. in der Sekundarstufe I zu erproben und zu evaluieren. Auch Herzog-Punzenberger weist darauf hin, dass, wenn SchülerInnen die Bildungssprache unzureichend beherrschen, ihre Chancen sich am Unterricht zu beteiligen und Fachinhalte zu verstehen, deutlich geringer sind als bei jenen SchülerInnen, die die Bildungssprache gut beherrschen. Die Verwendung von Translanguaging eröffnet auch für SchülerInnen mit niedrigen bildungssprachlichen Kompetenzen Möglichkeiten, Fachinhalte besser zu verstehen und sich differenzierter auszudrücken. In diesem Rahmen können sich SchülerInnen auch in ihren Familiensprachen mit Schriftsprache auseinandersetzen. Für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten bzw. mit geringem sozioökonomischen Status stellt die Schule oft die einzige Möglichkeit dar, um Sprachen (v.a. Schriftsprache) zu erwerben bzw. zu pflegen (vgl. Herzog-Punzenberger 2014:4). Busch verweist diesbezüglich auch auf die in der Einleitung angesprochene Verengung des sprachlichen Repertoires mit dem Schuleintritt, die mit einer vom Kind „deutlich erlebten Hierarchisierung des sprachlichen Repertoires“ (Busch 2017:52) einhergeht. Eine Sprache wird ab Schuleintritt zur Bildungssprache erhoben, die andere/n findet/finden in der Schule meist keinen Platz bzw. nur in allzu geringem Ausmaß. Wenn Anerkennung und Wertschätzung für die Familiensprache/n im schulischen Kontext zur Gänze fehlt/fehlen, wird die Hierarchisierung vom Kind zudem sehr negativ erlebt (vgl. Busch 2017:52,53).

Eine große Zahl der migrationsbedingt mehrsprachigen SchülerInnen der Wiener Primar- und Sekundarstufe ist außerdem von Bildungsabbruch betroffen bzw. führt die Ausbildung nach Beendigung der Schulpflicht nicht mehr fort, worauf Vetter bereits 2015 hinweist (vgl. Vetter 2015:237). Von den 14-jährigen SchülerInnen des Schuljahres 2014/15 verblieben in Wien bereits 5,3% der SchülerInnen mit ausschließlich deutscher Familiensprache und 12,5% der

SchülerInnen, die außer Deutsch auch andere Familiensprachen aufweisen, ohne weitere Ausbildung. Nicht in Österreich geborene Jugendliche, die seit dem Kindesalter in Österreich leben und Jugendliche der zweiten Generation, brechen zudem frühzeitiger ihre schulische Ausbildung ab als SchülerInnen von Eltern, die beide in Österreich geboren sind (OECD, European Union 2018:199). Im nationalen Bildungsbericht (2015) wird darauf hingewiesen, dass der Anteil an SchülerInnen in Österreich, der seine schulische Ausbildung abbricht, bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund (30,2%) dreimal so hoch ist wie bei jenen ohne Migrationshintergrund (9,7%). Auch im aktuellen Nationalen Bildungsbericht (2018) wird unter anderem auf folgende Leistungsnachteile von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. „anderer Alltagssprache“ hingewiesen:

„Nur ein Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und/oder anderer Alltagssprache erreicht in der 8. Schulstufe ein sicheres Leseverständnis altersadäquater Texte (BIST-Ü-D8 2016), in der Volksschule sind es mit knapp 40 % etwas mehr [...]. In Mathematik besteht schon in der Volksschule eine deutliche Leistungsdifferenz zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, dennoch erreichen mehr als 50 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Standards in Mathematik (BIST-Ü-M4 2013). Am Ende der Sekundarstufe I liegt dieser Prozentsatz nur noch bei einem Drittel, also etwa auf gleichem Niveau wie die Leseleistungen“ (Braunsteiner et al. 2018:22,23).

Die besagten Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund und/oder deutscher bzw. nicht deutscher Alltagssprache können jedoch größtenteils über das Bildungsniveau der Eltern erklärt werden (vgl. Braunsteiner et al. 2018:23).

„Der Unterschied beim Erreichen der Bildungsstandards zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, zu universitär ausgebildeten Eltern liegt zwischen 44 % und 51 %. In der BIST-Ü-M8 2017 erreichen 74 % aller Schüler/innen mit akademisch ausgebildeten Eltern die Bildungsstandards, während nur 27 % der Kinder erfolgreich sind, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen.“ (Braunsteiner et al. 2018:23).

Eine ausländische Staatsangehörigkeit bzw. ein Migrationshintergrund bringt zudem nicht automatisch Erst- bzw. Familiensprachen mit sich, die nicht der/den Landes- bzw.

Unterrichtssprache(n) entsprechen (der Großteil dieser Menschen hat meist die entsprechende Staatsbürgerschaft erworben) (vgl. Fleck 2013:9,10). Im Intersektionalitätsansatz wird betont, dass die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aber auch keineswegs homogen ist und große Unterschiede in der Schichtherkunft der SchülerInnen mitunter richtungsweisend für den schulischen Erfolg sind (vgl. Herzog-Punzenberger 2014:4). Zusammenfassend stehen die genannten Zahlen jedoch im Widerspruch zu den Studien, die zeigen, dass Mehrsprachigkeit eine Reihe an Vorteilen mit sich bringt, wie u.a. einen generellen Zuwachs an intellektuellen Fähigkeiten, bessere Wahrnehmungsfähigkeiten linguistischer Strukturen, eine gesteigerte Sensitivität gegenüber Feedback (vgl. Cummins, Swain 1996:10) sowie eine höhere Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. Riehl 2014:56). Das Thema Mehrsprachigkeit ist in der Forschungslandschaft in den letzten Jahren immer stärker präsent, in diesem Sinne wird folgend auf Studien Bezug genommen, die eine starke inhaltliche und/oder methodische Nähe zur vorliegenden Arbeit aufweisen.

5 Überblick über den Forschungsstand

Viele Universitäten im deutschsprachigen Raum verfügen über Forschungsschwerpunkte im Bereich Mehrsprachigkeit und durchgängige sprachliche Bildung, wie zum Beispiel die Universität Hamburg mit den zwei Arbeitsbereichen – dem FörMig-Kompetenzzentrum und dem Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. Einige Publikationen sind aus deren Arbeiten hervorgegangen, siehe dazu zum Beispiel Beese et al. 2014 oder Duarte, Gogolin 2013. Diese Projekte zu Mehrsprachigkeit und sprachen- und unterrichtsbezogener Forschung stellen für die Konzeption dieser Arbeit auch eine Orientierungsgrundlage dar. Eine Vielzahl an Forschungsarbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren österreichweit hervorgegangen. An der Universität Wien, v.a. in den Arbeitsbereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Institutes für Germanistik (z.B. das Projekt von Inci Dirim und Marion Döll mit dem Titel „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“⁵), am Institut für Sprachwissenschaft und im Arbeitsbereich für Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien. An der Universität Innsbruck wurden ebenso einige Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit realisiert, siehe dazu

⁵ vgl. <https://www.univie.ac.at/germanistik/projekt/diversitaet-mehrsprachigkeit-paedagogische-berufe/>
[11.12.2019]

das Projekt „Dyme⁶“ (Dynamics of Multilingualism with English) unter der Leitung von Ulrike Jessner-Schmid. Forschungen zu Translanguaging sind vor allem im englischen Sprachraum und auch in Schweden stark präsent. Siehe dazu u.a. den Sammelband von Paulsrud et al. 2017 bzw. die Website <https://www.cuny-nysieb.org/> [30.10.2019], die einen Überblick über die für die Schulpraxis äußerst relevanten Arbeiten von Ofelia García und ihrem Team in New York liefert.

Translanguaging wird im vorliegenden Dissertationsprojekt als Strategie im Unterricht eingesetzt, die im kommunikativen Austausch zwischen SchülerInnen verwendet wird. Viele Schulen, in denen Translanguaging in der täglichen Unterrichtspraxis beforscht wurde, setzen sich in Bezug auf die sprachlichen Repertoires der SchülerInnen meist, aber nicht ausschließlich, aus einer deutlich homogeneren Gruppe zusammen als in der vorliegenden Arbeit. Darunter fallen u.a. die Studien von García et al. im Raum New York, die, nicht nur, aber zu einem großen Teil SchülerInnen aus Lateinamerika beinhalten (vgl. u.a. García, Leiva 2014:206). Der Beforschung eines ganzheitlich orientierten Unterrichtskonzepts mit mehrsprachigen Elementen, das den Fokus auf die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen und das Klassenklima legt, wurde in einem sprachlich so heterogenen Kontext, wie in Wien, bisher noch nicht wissenschaftlich in dieser Form nachgegangen. Diesbezüglich liefert diese Dissertation auch Daten und Erkenntnisse, die zur künftigen Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beitragen. Da es bisher keine Forschungsarbeiten gibt, die diese Aspekte (Translanguaging, selbstbezogene Überzeugungen und Klassenklima) verbinden, sollen in weiterer Folge Arbeiten diskutiert werden, die die einzelnen Aspekte aufgreifen und auf Grund anderer relevanter Ähnlichkeiten (inhaltliche und methodische Nähe) zur vorliegenden Arbeit diesbezüglich eine Rolle spielen. In einem ersten Schritt soll nun ein konkretes Beispiel für die Wirksamkeit von Translanguaging in Schulen in New York erläutert werden.

In New York werden in den International High Schools für MigrantInnen (IHS) die Erst – bzw. Familiensprachen der SchülerInnen über Translanguaging im Unterricht verwendet. Die SchülerInnen profitieren, indem sie ihre Sprachen als Ressource bzw. problemlösende Strategie nutzen (vgl. García, Li 2014:58). Gleichzeitig entsteht auf diese Weise für viele SchülerInnen, besonders für jene, die die Landes- und Bildungssprache kaum beherrschen, die Möglichkeit,

⁶ vgl. <https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/> [11.12.2019]

das kreative und kritische Denken in der Familiensprache/in den Familiensprachen anzuregen, das womöglich im Falle der Einengung des sprachlichen Repertoires auf die Landes- und Bildungssprache, einen Entwicklungsrückschritt zur Folge hätte (vgl. García, Li 2014:59). Die Abschlussquoten der IHS zeigen, dass sich die Verwendung der Familiensprache/n positiv auf den Schulerfolg der SchülerInnen auswirkt. Nach vier Jahren High School (Mindestdauer) liegt die Abschlussquote in den IHS bei 57%, jene der immigrierten AbsolventInnen aus anderen High Schools nur bei 44%. Hingegen ist die Abschlussquote nach fünf Jahren High School im Falle der IHS deutlich höher – sie liegt bei 72%, in anderen High Schools nur bei 49% (vgl. García, Sylvan 2011:393). Die Studie wird in dieser Dissertation vor allem als Referenz für Methoden angesehen, die die Familiensprachen der SchülerInnen im Unterricht verwenden, um sie für Bildungsprozesse zu nutzen. In den IHS konnte belegt werden, dass sich Translanguaging im Unterricht positiv auf die Abschlussquoten der SchülerInnen auswirkt und somit für die Unterrichtsarbeit in mehrsprachigen Klassen Lernerfolge verspricht. Die SchülerInnen aus dem Beispiel sind jedoch, ihre Familiensprachen betreffend (der Großteil hat spanische Varietäten als Familiensprache), homogener als die SchülerInnen in Wien. Darüber hinaus handelt es sich dabei um SchülerInnen, die geringe Kenntnisse in der Landes- und Bildungssprache Englisch aufweisen und größtenteils erst seit Kurzem in New York leben.

Zu selbstbezogenen Überzeugungen im Kontext von Schule gibt es einige Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Psychologie und auch aus der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. dazu u.a. Mittag, Kleine & Jerusalem 2002). Vor allem zum Konzept der Selbstwirksamkeit wurden bisher zahlreiche empirische Studien durchgeführt. Schwarzer und Jerusalem verweisen bereits 2002 diesbezüglich auf über 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen dazu in unterschiedlichen Kontexten (u.a. Studien im Bildungs- und im Gesundheitsbereich) (Schwarzer, Jerusalem 2002:36). Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde erfolgreich in unterschiedlichen Kontexten erprobt und angewendet. Im Bereich von Schule und Unterricht hat sich die Forschung bisher stark mit Personenmerkmalen und Faktoren der Lernumwelt, die die Selbstwirksamkeit beeinflussen, auseinandergesetzt und untersucht, inwiefern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Motivation, Lernen, Leistung und Selbstregulation in Verbindung stehen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:36). In der Mehrsprachigkeitsforschung wurde dieser Themenbereich bisher noch nicht empirisch erforscht. Die Studie von Akkus, Brizic und De Cillia zum bilingualen Spracherwerb in der Migration beleuchtet allerdings ebenso sozial-emotionale Aspekte und weist somit eine Nähe zu der vorliegenden Arbeit auf.

Die drei AutorInnen setzen sich mit der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Stärkung der Identität in Bezug auf die Familiensprache bzw. die eigene Herkunft oder die Herkunft der Familie auseinander (vgl. Akkuş, Brizić & De Cillia 2004/2005:11). Zudem konzentriert sich die besagte Studie auch auf SchülerInnen in der Primarstufe, jedoch ausschließlich auf diesen Schultyp und auf jene SchülerInnen, die BKS oder Türkisch als Erstsprache aufweisen (vgl. Akkuş, Brizić & De Cillia 2004/2005:11). Methodisch gesehen stellt die Arbeit auch eine Orientierungsgrundlage in Bezug auf die Erstellung der Fragebögen dar (vgl. Akkuş, Brizić & De Cillia 2004/2005:46).

Die Verbindung der Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzepts zum Klassenklima konnte in der dreijährigen Interventionsstudie „Selbstwirksame Schulen“ (Bund-Länder-Projekt Deutschland) belegt werden (vgl. Satow 2002:187-189). Maschke und Stecher (2010:79) verweisen auf Helmke und Weinert (1997:73), die in der SCHOLASTIK Studie zeigen konnten, dass die Unterschiede im mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept zum Teil auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Klassen zurückzuführen war (vgl. Maschke, Stecher 2010:79). Der Modellversuch „selbstwirksame Schulen“ setzt wiederum, wie die vorliegende Arbeit, auf indirekte Wirkung anstatt auf ein kontrolliertes Experiment. Die am Projekt beteiligten DirektorInnen und LehrerInnen der beteiligten Schulen erhielten, wie in der Studie zur vorliegenden Arbeit, eine theoretische Einführung, auf Basis dieser sie selbst Selbstwirksamkeit fördernde Initiativen und Projekte planten (vgl. Edelstein 2002:21). Der Erfolg dieser Methode ist maßgeblich von der Handlungsbereitschaft der kooperierenden LehrerInnen abhängig (vgl. Edelstein 2002:22). Edelstein weist auch darauf hin, dass die am Modellversuch beteiligten Lehrkräfte sich zwar unter ihren jeweiligen Schulleitungen auch freiwillig zu der Kooperation erklärt haben, dennoch aber, ähnlich wie im vorliegenden Dissertationsprojekt, trotz intensiver Bemühungen Lehrkräfte auch ablehnend darauf reagierten und sich weniger kooperationsbereit zeigten. Die Gründe werden hier in der Skepsis der Lehrkräfte gegenüber der Wissenschaft gesehen und die womögliche Befürchtung einer Kritik an der Schulpraxis (vgl. Edelstein 2002:25,26). Conteh und Meier fassen in ihrem Buch Forschungsergebnisse zusammen, indem sie abermals hervorheben, dass die an den Projekten teilnehmenden Lehrkräfte sich besonders überrascht zeigen über die positive Resonanz ihrer SchülerInnen auf Unterricht, der ihre Familiensprachen einbindet. Die Ergebnisse beziehen sich überdies u.a. auf eine positive Sicht auf die eigene Identität als mehrsprachige Person, die mit gesteigerter Motivation und einem gesteigerten Selbstbewusstsein einhergeht (vgl. Conteh,

Meier 2014:295). Im Zuge des Projekts „Selbstwirksame Schulen“ wurden die Daten zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf Leistung, Wohlbefinden und Lernfreude von über 3000 SchülerInnen zwischen 13 und 18 Jahren und über 200 LehrerInnen erhoben (vgl. Jerusalem 2002:224). Unter anderem konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen hohen Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch und einer hohen Einschätzung der Selbstwirksamkeit in den eben genannten Fächern besteht. Was die von den SchülerInnen berichtete Lernfreude anbelangt, konnten ähnliche Ergebnisse festgestellt werden: je höher die Lernfreude, desto höher auch die schulbezogene Selbstwirksamkeit (vgl. Jerusalem 1999:226). Hoch selbstwirksame SchülerInnen erreichten deutlich höhere Werte hinsichtlich ihres Wohlbefindens, der umgekehrte Fall galt für niedrig selbstwirksame SchülerInnen. Als Indikatoren für ein hohes psychoemotionales Wohlbefinden wurden Zufriedenheit mit der Schule einerseits und optimistische Lebenseinstellungen andererseits gemessen. Als Indikatoren für ein niedriges psychoemotionales Wohlbefinden wurden die Marker Hilflosigkeit und Depressivität in der Befragung abgebildet. Alle eben genannten Zusammenhänge konnten für Jungen und Mädchen aller Altersgruppen gleichermaßen festgestellt werden (vgl. Jerusalem 1999:228). Aus der Erläuterung des Forschungsstandes geht hervor, dass sich in den letzten dreißig Jahren ein relativ reges Forschungsinteresse an dem Thema Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule entwickelt hat. Forschungsarbeiten zu Translanguaging sind dagegen in Österreich zumindest rar, aber vor allem im englischsprachigen Raum in den letzten Jahren stärker in den Mittelpunkt gerückt. Arbeiten zu selbstbezogenen Überzeugungen bilden hingegen im Fachbereich Psychologie ein deutlich intensiver beforschtes Gebiet ab, wobei Arbeiten, die Mehrsprachigkeit bzw. Translanguaging und Aspekte selbstbezogener Überzeugungen miteinander verbinden, noch nicht bzw. kaum beforscht wurden und die vorliegende Arbeit sich somit dieser Forschungslücke widmet. Der Theorieteil dazu gliedert sich in zwei Bereiche: Während Theorieteil A die Konzeptualisierung des sprachlichen Repertoires, Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit und Translanguaging näher vertieft, setzt sich Theorieteil B im weiteren Sinne mit selbstbezogenen Überzeugungen, diesbezüglich besonders mit der Selbstwirksamkeit, dem Selbstkonzept und Aspekten des Klassenklimas auseinander.

6 Theorieteil A: „Mehrsprachigkeit“

6.1 Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit

Von einem holistischen Sprachbegriff ausgehend, in dem Sprache in ihrer Ganzheitlichkeit begriffen wird (vgl. Bertram 2008:180), werden in der vorliegenden Dissertation die in der Folge beschriebenen Konzepte und Theorien zur Sprachverwendung und Sprachverarbeitung als Referenz verwendet. Weber und Horner betonen, dass es aus linguistischer Sicht keinen Unterschied zwischen Sprachen und Dialekten gibt und aus diesem Grund die Begriffe „sprachliche Ressourcen“ („linguistic resources“) und Varietäten („varieties“) bevorzugt werden, die nicht mit einer Hierarchisierung einhergehen (vgl. Weber, Horner 2018:35). Auf diese Sicht wird in der vorliegenden Arbeit mit der Verwendung der Begriffe „sprachliche Ressourcen“ oder „gesamtes sprachliches Repertoire“ Bezug genommen, auch wenn durch die Verwendung mehr- und verschiedensprachiger Texte stärker der Einbezug von Standardsprachen verfolgt wird. In der mündlichen Kommunikation unter MitschülerInnen können Varietäten jedoch grundsätzlich von den SchülerInnen frei einbezogen werden und auch in den Fragebogenerhebungen wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, ihre sprachlichen Ressourcen selbst zu benennen und somit auch Varietäten anzugeben.

Das Konzept des sprachlichen Repertoires geht ursprünglich auf den Linguisten und Anthropologen John Gumperz zurück (vgl. Busch 2017:20), der die „[...] totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction“ (Gumperz 1964:137) als „verbal repertoire“ bezeichnet (vgl. Gumperz 1964:137). Busch referenziert darauf in ihrem Einführungswerk und beschreibt das sprachliche Repertoire wie folgt:

„Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktionen im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die SprecherInnen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen [...]“ (Busch 2017:21).

Die Wahrnehmung des Repertoires als etwas Ganzheitliches bewirkt, dass Sprachen nicht als geschlossene Systeme angesehen werden (vgl. Busch 2017:21). Das sprachliche Repertoire setzt sich demnach aus dem gesamten Wissen und dem gesamten Erfahrungsschatz über Sprache/n zusammen. Diese Sichtweise stellt die Sprachverwendung und die hybriden Grenzen

zwischen Sprachen in den Vordergrund. Die linguistischen Repertoires superdiverser Gesellschaften (Vertovec 2007), die im Zuge der Globalisierung und der Transmigration noch stärker in den Vordergrund treten, stimmen nicht mit einzelsprachlichen Kategorien überein. Zuordnungen zu der einen oder der anderen Nationalität und vermeintlichen Herkunftskultur bzw. –nation entsprechen nicht den realen Lebensumständen der Menschen (vgl. Conteh, Meier 2014:1,2). Dieses Bild zeigt sich verstärkt im urbanen Raum, aber nicht nur, auch im ländlichen Gebiet zeichnen sich sprachliche Ressourcen durch Diversität und Komplexität aus (vgl. Busch 2017:170).

„Thus we see very fragmented and ‘incomplete‘ – ‘truncated‘ – languages repertoires, most of which consist of spoken, vernacular and non-native varieties of different languages, with an overlay of differentially developed literacy skills in one or some languages (depending on the level of literacy at the time of migration)” (Blommaert 2010b:9).

Zudem ist die Ermittlung des sprachlichen Repertoires deutlich komplexer als etwa die Schulstatistik vermuten lässt. So ist zum Beispiel die Hauptfamiliensprache vieler Kinder und Jugendlicher, die BKS als Erstsprache angeben, Romani oder Montenegrinisch (vgl. Busch 2017:170). Zusätzlich nehmen Conteh und Meier auf den schulischen Kontext Bezug und argumentieren, dass SchülerInnen mit mehrsprachigem Hintergrund in der Schule ihr volles linguistisches Potenzial oft nicht ausschöpfen können (vgl. Conteh, Meier 2014:2).

Im Hinblick auf die Zusammensetzung des sprachlichen Repertoires schließt Busch in Anlehnung an Derrida und auch im Gegensatz zu Blommaert und Backus sprachliche Ressourcen in das Repertoire ein, in denen das Individuum keine Kenntnisse aufweist, diese aber gerne erwerben würde (vgl. Busch 2012:509). Blommaert und Backus betonen in ihren Ausführungen zum sprachlichen Repertoire die individuelle Biografie, die sich in den sprachlichen Repertoires widerspiegelt (vgl. Blommaert, Backus 2012:28).

„The repertoires change all the time, because they follow and document the biographies of the ones who uses them. In that sense, repertoires are the real ‘language’ we have and can deploy in social life: biographically assembled patchworks of functionally distributed communicative resources“ (Blommaert, Backus 2012:28).

Zusammenfassend zeichnen sich superdiverse Repertoires als Phänomen von Sprachlichkeit generell aus, die in der heutigen mobilen Gesellschaft noch stärker in den Vordergrund rücken. Neben dem Begriff des sprachlichen Repertoires werden in Forschungen rund um den hier untersuchten Themenkomplex auch eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe für das sprachliche Repertoire verwendet, die zum Teil auch mit unterschiedlichen Bedeutungen und Sichtweisen einhergehen und im folgenden Absatz erläutert werden. Je nachdem, durch welche Kontexte und Hintergründe ForscherInnen geprägt sind, werden in der Literatur die folgend erläuterten Begriffe mitunter synonym verwendet (vgl. Conteh, Meier 2014:3,4). Allerdings konzeptualisieren nicht alle Wissenschaftler im Feld etwa die Unterscheidung von multi- und plurilingual der folgenden Sichtweise konform: In der Konzeptualisierung von multilingual wird laut García auf die separierte Koexistenz von unterschiedlichen Sprachen aufmerksam gemacht (vgl. García 2009a:54). Jørgensen et al. merken kritisch an, dass die Begriffe mono-, bi- und multilingual mit der Auffassung einhergehen, dass Sprachen voneinander abgrenzbare Systeme seien (Jørgensen et al. 2016:143). In der Konzeptualisierung von plurilingual (CoE 2001) werden hingegen die Verbindungen bzw. Überlappungen oder hybriden Grenzen von Sprachen betont, diese Perspektive fügt sich in die Konzeptualisierung von Translanguaging ein, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. García verwendet allerdings selbst den Begriff bilingual vorherrschend in ihren Publikationen zu Translanguaging, deklariert aber, dass sich ihr Verständnis von dem Begriff in die europäische Definition des Begriffes plurilingual einfügt (vgl. García 2009a:54). Der Begriff multilingual wurde in den letzten Jahren immer häufiger als Erweiterung des Begriffes bilingual verwendet, dennoch ist die Unterscheidung der beiden Begriffe meist nicht ganz klar und höchst unterschiedliche Definitionen können dazu gefunden werden (vgl. Cenoz 2013:7). Meier und Conteh ordnen die Verwendung des Begriffes plurilingual wiederum in erster Linie der französischen Forschungstradition zu und die Verwendung von bi- oder multilingual der englischsprachigen. In der vorliegenden Arbeit wird, um auf die Sprache/n zu verweisen, die im sozialen Kontext in erster Linie verwendet wird/werden, der Begriff Familiensprache/n verwendet. Im Fragebogen für die SchülerInnen und in den Analysen der empirischen Daten wird jedoch der Begriff Muttersprache/n als emische Kategorie bevorzugt, obwohl er eine affektive Konnotation beinhaltet, da er SchülerInnen womöglich am geläufigsten ist. Auch die kooperierenden LehrerInnen tendieren stark zur Verwendung dieses Begriffes. Von der Verwendung des Begriffes Erstsprache wird grundsätzlich abgesehen, da er nicht auf die

Komplexität des Repertoires verweist und, da oftmals die im sozialen Kontext meist verwendete/n Sprache/n nicht zwingend mit der Erstsprache/den Erstsprachen gleichzusetzen ist/sind. Multilingualism bzw. Mehrsprachigkeit ist nach Jessner und Kramersch (2015:3) der am häufigsten verwendete Begriff in der deutschsprachigen Forschungslandschaft, der ebenso in dieser Arbeit verwendet wird, wenn auf den deutschsprachigen Forschungskontext Bezug genommen wird. Inhaltlich stützt sich die deutschsprachige Konzeptualisierung aber auf die Konzeptualisierungen der Begriffe Translanguaging, plurilingual, sprachliches Repertoire oder auch polylingual (Jørgensen et al. 2016:151). Diese Sicht auf Sprachen wird nun in weiterer Folge dargelegt und bildet die Überleitung zu Konzeptualisierungen der Mehrsprachigkeit, ausgehend von der Frage, wann überhaupt von Mehrsprachigkeit gesprochen bzw. unter welchen Umständen eine Person als mehrsprachig bezeichnet wird.

Während in früheren Arbeiten als zwei- oder mehrsprachig nur jene Personen bezeichnet werden, die mindestens zwei Sprachen in der frühen Kindheit erworben haben und sie gleichermaßen auf hohem Niveau beherrschen (vgl. Bloomfield 1933:56), zeichnen sich heutige Auffassungen von Mehrsprachigkeit durch eine deutlich holistischere Orientierung aus. Die Auffassung vom frühen Erwerb geht mit einem hohen Grad der Beherrschung beider bzw. aller von Anfang an erworbenen Sprachen einher. Seit den 1960er Jahren rückt die Soziolinguistik und die Perspektive auf die Sprachverwendung in den Vordergrund und der Begriff bilingual, der vorerst die hohe muttersprachliche Kompetenz zweier Sprachen vorsah, wurde in seinem Verständnis erweitert (vgl. García 2009a:45). Grosjean (1985:20,21) betont in seinem Artikel, dass die Auffassung einer bilingualen Person, die über zwei voneinander abgegrenzte Sprachkompetenzen verfügt, lange eine dominante Stellung eingenommen hat. Bei einer starken Positionierung in diese Richtung handelt es sich bei einer zwei- oder mehrsprachigen Person sozusagen um „two monolinguals in one person“ (vgl. Grosjean 1985:21). Kramersch konzeptualisiert das multilinguale Subjekt („the multilingual subject“) wiederum, indem sie den Fokus auf die Perspektive des Individuums in den Vordergrund stellt, wenn es um die Auffassung von Mehrsprachigkeit geht und in ihrer Definition alle Individuen als mehrsprachig bezeichnet, die in ihrem täglichen Leben mehr als eine Sprache verwenden (vgl. Kramersch 2009:17). Diese Konzeptualisierung schließt unterschiedliche Erwerbsformen und Grade der Beherrschung verschiedener Sprachen mit ein (vgl. Kramersch 2011:5). Jessner und Kramersch greifen diesbezüglich, wie Weber und Horner (2012:3), ein Zitat von Blommaert (2010b:102) auf, das die in dieser Arbeit vertretene Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit

ebenfalls treffend beschreibt (vgl. Jessner, Kramersch 2015:2). Zusätzlich machen Jessner und Kramersch auch darauf aufmerksam, dass die eben zitierte soziolinguistisch orientierte Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit psycholinguistisch orientierte Definitionen von Mehrsprachigkeit nicht zwingend ausschließt. Als Beispiel führen sie eine psycholinguistisch orientierte Definition von Herdina & Jessner (2002:52) an (vgl. Jessner, Kramersch 2015:2):

“[...] multilingualism...can be defined as the command and/or use of two or more languages by the respective speaker” (Herdina, Jessner 2002:52) [zitiert nach: Jessner, Kramersch 2015:2].

Die plurilinguale Sichtweise auf Sprachen, die im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschrieben wird, dient dieser Arbeit auch primär als Referenz (CoE 2001). Diese Konzeptualisierung der plurilingualen Kompetenz stützt sich wiederum auf eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten (vgl. u.a. Coste, Moore & Zarate 2009 oder Blommaert, Backus 2011). Im Kompendium des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wird die Entwicklung des plurilingualen Repertoires als Ziel festgelegt (vgl. CoE 2018:157) und nicht mehr das Ideal der Beherrschung von zwei oder drei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau angestrebt (vgl. Barcelona Conclusions 2002:19). Conteh und Meier (2014:3) verweisen ebenso auf die Konzeption des plurilingualen Repertoires des GERS und die Abkehr vom Native-Speaker-Ideal, das mit der Anerkennung von Teilkompetenzen einhergeht, die wiederum für Bildungsprozesse genutzt werden können (vgl. Conteh, Meier 2014:3). Blommaert hebt an dieser Stelle hervor, dass Teilkompetenzen sozusagen dem Normalzustand entsprechen und beschreibt, dass wir alle über spezifische sprachliche Fähigkeiten verfügen, die sich aus unserer jeweiligen biographischen Situation ergeben (vgl. Blommaert 2010b:103):

“No one knows all of a language. That counts for our so-called mother tongues and, of course, also for the other ‘languages’ we acquire in our life time. Native speakers are not perfect speakers” (Blommaert 2010b:103).

Die vielfach unterschiedlichen Definitionen von Mehrsprachigkeit teilen in der aktuellen Forschung zu dem Themenkomplex grundsätzlich die Auffassung, Mehrsprachigkeit positiv anzuerkennen und als Vorteil anzusehen (vgl. Jessner, Kramersch 2015:2). Zusammenfassend geht hervor, dass viele unterschiedliche Begriffe und Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit im Forschungsfeld rezipiert werden, die sich zum Teil auch auf

unterschiedliche Modelle von Zwei- und Mehrsprachigkeit beziehen, die im nächstfolgenden Absatz in ihren Grundzügen charakterisiert werden.

In einem ersten Schritt sollen nun Modelle der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in der Konzeptualisierung von García vorgestellt werden, die sich historisch von einem Ziel der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit entwickelten. Die ersten beiden Modelle, das subtraktive und das additive Modell, folgen einer monoglossischen Sicht. Beim subtraktiven Modell werden ausschließlich der Erwerb und die Verwendung der Zweitsprache forciert und die weitere Ausbildung und Verwendung der Erstsprache nicht weiterverfolgt: $L1 + L2 \rightarrow L2$. Beim additiven Modell bildet hingegen der ausgewogene, hohe Kompetenzerwerb beider Sprachen das Ziel. $L1 + L2 = L1 + L2$ (vgl. García 2009a:51,52).

Im rekursiven und im dynamischen Modell ist die monoglossische Sicht nicht präsent. Das rekursive Modell betont das kontinuierliche sich Entfernen und Annähern von und zu beiden Sprachen. Heteroglossische Sprachpraktiken sind im rekursiven Modell vorherrschend. García erläutert zum rekursiven Modell, dass sich Bilinguismus ausbildet, wenn die Erstsprache z.B. politisch unterdrückt wurde, daher die Zweitsprache erworben werden musste und sich der erstsprachliche Gebrauch in der Community wiederfindet (vgl. García 2009a:52,53). Das dynamische Modell spiegelt die komplexe Sprachverwendung im 21. Jahrhundert wider und stellt Kategorien, wie Erst- und Zweitsprache, aus einer Sicht in Frage, die die fluiden, multimodalen Sprachpraktiken in ihrer Komplexität und Dynamik in den Vordergrund stellen (vgl. García 2009a:53). Noch im 20. Jahrhundert war zudem die Auffassung stärker vertreten, dass Bilinguismus bzw. Mehrsprachigkeit mit kognitiven Nachteilen assoziiert wurde (vgl. Cummins 2000:126, der diesbezüglich auf Hakuta 1986 referenziert). Cummins verweist darauf, dass seine Interdependenz-Hypothese sich auf dieselbe Art der Beobachtung bezieht, die Elizabeth Thompson bereits um 1800 beschreibt und auf den Kompetenztransfer zwischen Sprachen verweist. Die Schwellen- und die Interdependenzhypothese beschrieb Cummins mittlerweile vor fast vierzig Jahren. Er entdeckte, dass bilinguale Lernende niedrige schriftsprachliche Kompetenzen in beiden Sprachen erlangen, sofern sie ausschließlich in der Zweitsprache unterrichtet werden. Bilden sie beide Sprachen im schulischen Kontext weiter aus, so sind kognitive Auswirkungen und akademischer Erfolg zu erwarten (vgl. Cummins 2000:126,127). „Kognitiv“ bezieht sich in diesem Fall in erster Linie auf verbale kognitive Fähigkeiten, wie Wortschatz, deduktives Schließen [„deductive verbal reasoning“] und

metalinguistisches Bewusstsein (vgl. Cummins 2000:129). Dieser Befund wurde in vielfachen Forschungsarbeiten repliziert (vgl. Cummins 2000:126,127). Auch Bialystok (u.a. 1988:567) hat zahlreiche Studien zu den kognitiven Vorteilen der Mehrsprachigkeit durchgeführt, weist aber auf die Wichtigkeit des hohen Levels der Sprachbeherrschung hin, damit positive kognitive Folgen resultieren. Diesbezüglich weist Cummins auch auf die Wichtigkeit der aktiven Partizipation im Unterricht hin (vgl. Cummins 2000:127). Cummins zieht somit Schlüsse in Bezug auf die pädagogische Praxis, die sich klar auf die pädagogische Förderung „beider“ Sprachen bezieht (vgl. Cummins 2000:140). Die schulische Förderung der Mehrsprachigkeit nimmt auch in der Theoriebildung zu Translanguaging eine wichtige Rolle ein. Im folgenden Kapitel wird diese näher beleuchtet, um in einem nächsten Schritt Translanguaging auf der Unterrichtsebene in den Fokus zu rücken.

6.2 Theoriebildung zu „Translanguaging“

Translanguaging steht im Kontext von Forschungen, die sich mit Mehrsprachigkeit, Schule und Unterricht oder Schulsprachenpolitik befassen. Im angewandt-linguistischen Diskurs wird Translanguaging auf Cen Williams unpublizierte Dissertation zur Verwendung von Walisisch und Englisch im Sprachunterricht zurückgeführt. Der walisische Terminus „trawsieithu“ bezeichnet die pädagogische Praxis des Sprachwechsels zwischen Informationsaufnahme (z.B. Lesen) und Anwendung (z.B. Diskussion zum Gelesenen) (vgl. Williams 1994). Die internationale Popularität von Translanguaging beginnt mit der englischen Übersetzung durch Colin Baker und meint zunächst ein strategisches Anwenden der beiden Sprachen im Unterricht:

„[...] the purposeful concurrent use of both languages in the classroom can be beneficial for the development of language skills in both languages, and also contributes to a deeper understanding of the subject matter being studied” (Baker 2001:280).

Ausgehend vom walisischen Kontext hat sich die Bedeutung von Translanguaging zu einem didaktischen Verfahren mit transformatorischem politischen Anspruch entwickelt (vgl. García 2009b) und wurde auf Kontexte komplexer Mehrsprachigkeit ausgeweitet (vgl. García, Kleyn 2016). Den damit verbundenen Erwartungen gemäß, würde Translanguaging in erster Linie zum Lernen motivieren und Verstehen vertiefen, metalinguistische Bewusstheit erhöhen, plurilinguale Identitäten stärken, soziale Interaktion und Kommunikation verbessern und zur

Ermächtigung mehrsprachiger SprachverwenderInnen beitragen (vgl. García 2017:261). Über Unterrichts- und Bildungskontexte hinausgehend wird Translanguaging auch für mehrsprachige Sprachverwendung in einem allgemeineren Sinn verwendet (Canagarajah 2013).

Am politischen Anspruch und der ideologischen Aufladung des Konzepts gibt es, ebenso wie an der Ausweitung der Bedeutung (vgl. Jaspers 2018) und der damit verbundenen vermeintlichen Beliebigkeit, mit der Translanguaging verwendet würde (vgl. Li 2018), in jüngster Zeit Kritik. Jaspers sieht unter anderem die anhaltende Redefinition und beständige Ausweitung des Begriffes durch ForscherInnen, die sich damit auseinandersetzen, kritisch. Er kritisiert auch die in monolingual-orientierten Pädagogiken stark vorherrschende Orientierung auf die sprachliche Performanz von SchülerInnen und die Exkludierung monolingualer SchülerInnen (vgl. Jaspers 2018:2). Ein weiterer problematischer Aspekt liegt laut Jaspers auch vor allem in der kausalen Zuschreibung von transformatorischen Effekten auf viele unterschiedliche Bereiche, die, „nur“ durch Translanguaging bedingt, sich auf Aspekte der Identität von SchülerInnen, auf deren kognitive Strukturen bzw. auf soziale Strukturen beziehen (vgl. Jaspers 2018:3). García und Li bezeichnen Translanguaging in einem weiteren Sinne als sprachliches Handeln, das in Bezug zu der Umwelt steht bzw. zu sozialen Interaktionen, die die Sprachwahl und die Interaktion beeinflussen (vgl. García, Li 2014:17). Translanguaging beschreibt demnach eine Art inneren Instinkt, der sich im spontanen alltäglichen Sprachgebrauch bi- und mehrsprachiger Personen ausdrückt, der Begriff schließt somit kognitive Prozesse mit ein und bezeichnet ebenso eine Form der sprachenbezogenen Pädagogik. García und Leiva (2014) verweisen auf Ortiz (1940) Verständnis von *transculturación*, der mit dem Präfix *trans-* den Prozess beschreibt, der Kulturen nicht nur verbindet, sondern aus deren Verbindung individuelle kulturelle Identitäten schafft (vgl. García, Leiva 2014:203). Der Begriff „*languaging*“ bezieht sich auf die diskursiven Praktiken von Individuen aus der SprecherInnenperspektive bzw. aus der Perspektive des Individuums (vgl. García, Sylvain 2011:389; vgl. García 2009a:44). Das sinnhafte Nutzen des gesamten sprachlichen Repertoires steht dabei im Vordergrund (vgl. García, Sylvain 2011:389). Das Präfix „*trans*“ betont laut Li nicht nur fluide und dynamische Praktiken aus der SprecherInnenperspektive, sondern auch die Denkweise von mehrsprachigen Personen, die nicht in abgegrenzten Sprachen stattfindet. Zudem gehen Denkprozesse mit einer Vielfalt an kognitiven und semiotischen Ressourcen einher, die weit über Sprache hinausgehen (vgl. Li

2018:18). Der zusätzliche Wert des Begriffes wird in Li's Theoretisierung im Präfix „trans“ ausgedrückt und folgendermaßen zusammengefasst:

- „the fluid practices that go beyond, i.e., transcend, socially constructed language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities;
- the transformative capacity of the Translanguaging process not only for language systems but also for individuals' cognition and social structures; and
- the transdisciplinary consequences of re-conceptualizing language, language learning, and language use, and working across the divides between linguistics, psychology, sociology, and education“ (Li 2018:27).

Translanguaging läuft gängigen bildungspolitischen Orientierungen in der Regel zuwider, daher wird es auch als transformativ beschrieben (vgl. García, Li 2014:3). Forschungsarbeiten zu Translanguaging nehmen immer weiter zu und gehen auch über den Bereich der Pädagogik hinaus (vgl. Li 2018:9):

„The term Translanguaging seems to have captured people's imagination. It has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multimodal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse“ (Li 2018:9).

Forschungsarbeiten zu Translanguaging erwecken auf den ersten Blick den Anschein, dass viele verschiedene Praktiken und thematische Ausrichtungen mit dem Begriff Translanguaging tituliert werden. Kritiker werfen diesbezüglich die Frage auf, ob der Begriff tatsächlich gebraucht wird oder lediglich bereits etablierte Begriffe und Konzepte, wie polylinguaging oder Codemixing etc., aufgreift. Die Auffassung von Li bringt den Wert des Begriffes hervor, indem er Translanguaging als praxisorientierte Sprachtheorie [„practical theory of language“] deklariert (vgl. Li 2018:9,10). Übergeordnetes Ziel des Begriffes liegt in der Interpretation von Beobachtungen, Praktiken und Phänomenen (vgl. Li 2018:11). Zusätzlich geht die Auffassung von Translanguaging als Pädagogik nach Li nicht mit der subtraktiven Sicht einher, dass die Erstsprache des Lernenden durch eine andere Sprache ersetzt wird, sondern dass sich diese in sein sprachliches Repertoire einfügt und einem Ideal des multi- und nicht der/des monolingualen Sprecherin/Sprechers folgt (vgl. Li 2018:16).

Translanguaging schließt Codeswitching bzw. -mixing (Sprachwechsel) ein, unterscheidet sich aber insofern davon, dass beim Codeswitching Sprachen als voneinander abgegrenzte linguistische Systeme angesehen werden und bei Translanguaging hingegen nur von einem linguistischen System bzw. einem sprachlichen Repertoire, das sich aus einer Vielzahl an linguistischen Codes zusammensetzt, ausgegangen wird (vgl. García, Kleyn 2016:14). Für García sind Sprachen, wie Italienisch, Deutsch, Türkisch etc., namenhafte Kategorien. Sprachen werden in der Gesellschaft, aber auch in der bilingualen Forschungstradition, als geschlossene Systeme angesehen, die García als soziale Konstrukte definiert. García unterscheidet demnach zwischen sogenannten „named languages“, d.h. zwischen Sprachen als voneinander abgegrenzten sozial konstruierten Kategorien und der inneren Sicht auf Sprachen, die aus der Perspektive des Individuums erfolgt und meist nicht mit dieser abgegrenzten Sicht auf Sprachen übereinstimmt (vgl. García 2009a:40). Auch Blommaert betont:

“Multilingualism [...] should not be seen as a collection of ‘languages‘ that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‚language‘, while others belong to another ‘language‘” (Blommaert 2010b:102).

Makoni steht ebenso hinter dem Ansatz, dass es sich bei Sprachen um sozial konstruierte Systeme handelt, die mit der Entstehung von Nationalstaaten einhergehen (vgl. Makoni 2007:1). Nationalstaatliche Ideologien entwickelten sich in Europa schon ab 1700 (vgl. Heller 2007:1). Die strikte Trennung in Sprachkategorien ist in der Realität oft nicht haltbar (vgl. Heller 2007:1; vgl. García, Kleyn 2016:12; vgl. Jørgensen et al. 2016:137). Nicht Sprachen als getrennte Systeme, sondern die Sprachverwendung von mehrsprachigen Menschen steht im Sinne des Translanguagings im Fokus (vgl. García, Kleyn 2016:12). Die Sprachverwendung steht auch im Fokus der Beobachtungen von Jugendlichen in Kopenhagen, deren Sprachgebrauch Jørgensen et al. 2016 unter dem Begriff „polylinguaging“ beschreibt. Das linguistische System oder Repertoire des Einzelnen wird als individuell beschrieben, die Grenzen zwischen Sprachen, die aus einer äußeren gesellschaftlichen Sicht existieren, spiegeln das individuelle linguistische System nur marginal wider (vgl. García, Kleyn 2016:10). Zusammenfassend geht hervor, dass aus dieser äußeren Sicht mehrsprachige Personen somit über mindestens zwei Sprachen, d.h. linguistische Systeme, verfügen; aus einer inneren Sicht aber aus einem einzigen sprachlichen Repertoire, das alle sprachlichen Ressourcen umfasst.

Der Begriff Translanguaging wird folglich als über sprachliche Grenzen hinausgehend, sprachliche Grenzen überschreitend, definiert (vgl. Garcia, Kleyn 2016:10):

„The term translanguaging should be taken in the sense of transcending, ‘going beyond’, the two named languages of bilinguals (English-Spanish, English-Russian, Zapotec-Spanish, etc.), or the three of trilinguals, or the many of multilinguals, and to think of bilinguals/multilinguals as individuals with a single linguistic system (the inside view) that society (the outside view) calls two or more named languages“ (Garcia, Kleyn 2016:10).

Die Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit überlappt, wie gezeigt wurde, auch mit anderen Begriffen, wie plurilingual bzw. teilweise mit dem Begriff des sprachlichen Repertoires. Sie geht aber vor allem auch mit der Konzeptualisierung konkreter Unterrichtspraxis einher, die den Wert des Begriffes als „praxisorientierte Sprachtheorie“ hervorbringt (Li 2018:9,10). Im nächstfolgenden Unterkapitel wird Translanguaging daher näher in Bezug zur Unterrichtsebene gesetzt. Dazu erfolgt einleitend die kurze Erläuterung der Ursprünge der Unterrichtspraxis, die mehrere Sprachen verwendet und für Bildungsprozesse nutzt.

6.3 Translanguaging auf der Unterrichtsebene

Die bilingualen Unterrichtsmodelle der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren einem additiven bzw. subtraktiven Sprachmodell folgend, sequenziell oder später auch simultan organisiert. Im Falle des sequenziellen Unterrichts wurden die Sprachen zeitlich versetzt eingeführt, wohingegen im simultanen Fall beide Sprachen von Anfang an unterrichtet wurden. In beiden Fällen wurden die jeweiligen Sprachen jedoch zeitlich getrennt voneinander unterrichtet – in unterschiedlichen Fächern, von unterschiedlichen LehrerInnen und meist auch in unterschiedlichen Räumlichkeiten (vgl. García, Kleyn 2016:11). García und Sylvan beschreiben die Anfänge des bilingualen Unterrichts im 20. Jahrhundert im englischsprachigen Raum, die sich von ihrem anfänglichen Ziel, die Familiensprachen der SchülerInnen zu erhalten und weiter auszubilden (additiver Bilinguismus) zu einer transitorischen Sicht (subtraktiver Bilinguismus) gelangten. Ab 1974, nach der Reauthorisierung des Bilingual Education Acts, rückte die Verwendung der Familiensprachen ins Zentrum, bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die Zielsprache (Englisch) auf hohem Niveau beherrscht wurde. Ziel war hierbei die Erreichung einer Beherrschung auf erstsprachlichem Niveau (vgl. Garcia, Sylvan 2011:386,387).

Wie in Kapitel 6.2 erwähnt, wurde der Begriff „Translanguaging“ erstmals von dem Lehrer, Cen Williams, im Zuge seiner Dissertation verwendet, der in seiner Klasse (1994) eine neue Art des bilingualen Unterrichts (Englisch und Walisisch) durchführte. Im Gegensatz zu anderen bilingualen Unterrichtsprogrammen ließ Williams die SchülerInnen die Sprachen nicht getrennt voneinander verwenden, d.h. eine Sprache wurde nicht in einem bestimmten Unterrichtsfach, in einem bestimmten Raum und von einem bestimmten Lehrer/einer bestimmten Lehrerin unterrichtet, sondern die SchülerInnen lasen z.B. einen Text auf Englisch und mussten dann dazu einen Arbeitsauftrag auf Walisisch erfüllen. Sie benutzten somit beide Sprachen, um ein und denselben Inhalt zu erarbeiten (vgl. Garcia, Kleyn 2016:11; vgl. auch García, Li 2014). In Cen Williams Translanguaging-Pädagogik wird eine Sprache als Input und die andere als Output verwendet, während hingegen andere ForscherInnen und PädagogInnen in den folgenden Arbeiten sich für deutlich mehr Offenheit in ihrer Translanguaging-Pädagogik entscheiden – García und Kleyn verweisen an dieser Stelle auf Blackledge, Creese 2010; Canagarajah 2011; Creese, Blackledge 2010; Garcia 2009; Garcia, Li 2014; García, Sylvan 2011; Hornberger, Link 2012; Lewis, Jones & Baker 2012 oder Li 2011 (vgl. García, Kleyn 2016:16). Dennoch bleiben die Grundsätze der Anfänge der Translanguaging-Pädagogik bestehen: bilinguale (Begriff, den García verwendet, damit aber mehrsprachige SchülerInnen einschließt) SchülerInnen entwickeln ein gesamtes sprachliches Repertoire und eine bilinguale Identität. Sie können aber auch nur auf Basis von bestimmten Merkmalen ihres Repertoires im Unterricht kommunizieren, im sozialen Kontext agieren und sog. „named languages“ verwenden, je nachdem, welche Möglichkeiten der Unterrichtskontext eröffnet (vgl. Garcia, Kleyn 2016:16).

Die vorliegende Arbeit stützt sich in Bezug auf die Operationalisierung von Translanguaging auf die Definition von Cenoz und Gorter (2017) zu Pädagogischem und Spontanem Translanguaging. Pädagogisches Translanguaging wird unter den pädagogischen Maßnahmen zusammengefasst, die Lehrende im Unterricht einsetzen, um die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht einzubeziehen. Spontanes Translanguaging beschreibt die fluiden diskursiven Praktiken, die ohne pädagogische Intervention auftreten, wenn mehrsprachige SchülerInnen in und außerhalb des Unterrichts miteinander kommunizieren (vgl. Cenoz 2017:194). Unterricht, in dem Pädagogisches Translanguaging verwendet wird, ist für alle Sprachen offen und orientiert sich daran, welche Sprachen die SchülerInnen mitbringen. Dabei gibt es grundsätzlich keine Vorgaben, die festlegen, wann eine bestimmte Sprache bzw.

wann bestimmte Sprachen verwendet wird/werden. Zusätzlich werden folgende Methoden empfohlen, um auf Translanguaging basierende Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen: das Herstellen kooperativer/kollaborativer Klassenstrukturen und die Bereitstellung von mehrsprachigen und/oder verschiedensprachigen und/oder multimodalen Unterrichtsmaterialien, z.B. Texte, Videos, Filme oder andere Internetressourcen (vgl. García, Kleyn 2016:21, die auch auf García, Johnson & Seltzer 2016 verweisen). In kooperativen/kollaborativen Klassenstrukturen empfehlen García und Seltzer (2016) die Gruppierung von SchülerInnen, die dieselbe Familiensprache teilen und nennen sie „together/juntos instructional design“ (vgl. García, Kleyn 2016:22). In der vorliegenden Arbeit bietet Translanguaging Anreize für die Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires, ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Verwendung von mehrsprachigen Texten und Texten in unterschiedlichen Sprachen. García zur Folge gehen mit der Verwendung von Translanguaging im Kontext von Schule und Unterricht in erster Linie die folgenden fünf Ziele bzw. Zwecke einher, die auch in der vorliegenden Arbeit teilweise von Relevanz sind:

- Translanguaging fungiert als Ressource, um Lernprozesse zu unterstützen und die SchülerInnen zu motivieren. Zudem kann ein tieferliegendes Verständnis von Fachinhalten gewährt werden.
- Die Familiensprachen erweisen sich auch im Sinne einer problemlösenden Strategie als hilfreich (vgl. García, Li 2014:58).
- Das metalinguistische Bewusstsein wird gesteigert.
- Laut García werden “bilinguale Identitäten” gestärkt.
- Soziale Interaktionen und die Kommunikation nehmen im Unterricht zu.
- SchülerInnen werden ermächtigt und erhalten somit eventuell Möglichkeiten im Unterricht ihre Kenntnisse einzubringen, die ihnen in monolingualen Unterrichtssettings ansonsten nicht zuteilwerden (vgl. García 2017, 261).
- Translanguaging trägt überdies dazu bei, dass Sprachen ihr Prestige betreffend eher als gleichwertig empfunden werden. García und Kleyn betonen ebenso, dass auf Translanguaging basierender Unterricht auch soziale Gerechtigkeit forciert. Während sonst nur monolingualen SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire im Unterricht zu schöpfen, können bi- bzw.

mehrsprachige SchülerInnen lediglich einen Teil ihres Repertoires im schulischen Unterricht verwenden (vgl. García, Kleyn 2016:24,25).

Eine Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Schule, die sich durch Wertschätzung und Förderung sprachlicher Ressourcen auszeichnet, hat sich in der Forschung etabliert gegenüber monolingualen Ansätzen. Dennoch ist die Orientierung an monolingualen Normen bei Lehrenden in der Schule und in der Bildungspolitik immer noch tonangebend (vgl. Conteh, Meier 2014:292,293). Der Schule kommt auch eine große Rolle in Bezug auf die Identitätsentwicklung der SchülerInnen zu, abhängig davon, welche Identitäten bestärkt und welche verdrängt bzw. überhaupt zugelassen bzw. erlaubt werden (vgl. Conteh, Meier 2014:294). LehrerInnen, die Translanguaging zulassen und aktiv fördern, nehmen aus der Sicht der zitierten ForscherInnen im Unterricht die Rolle von Co-Lernenden ein (vgl. Conteh, Meier 2014:293; vgl. García, Kleyn 2016:17). Die Einstellung bzw. die ideologische Sicht der Lehrperson zu Translanguaging, die Entwicklung der sog. „translanguaging stance“, wird für die Umsetzung in Schulen von García und Kleyn als zentral bzw. sogar als Voraussetzung beschrieben (vgl. García, Kleyn 2016:20):

“All teachers need to begin their careers with positive attitudes to language diversity, some understanding of the broader issues of multilingualism in society, and a basic toolkit of strategies for developing multilingual practices in their classrooms. As their careers progress, they need opportunities to develop more principled, theoretical knowledge of multilingualism in order to grow and develop as teachers in multilingual societies” (Conteh, Meier 2014:296).

In diesem Kapitel zeigt sich, dass unterschiedliche Begriffe und Konzeptualisierungen die Forschungslandschaft prägen. Auch im folgenden Kapitel finden sich in Bezug auf die untersuchten Konstrukte konzeptuelle bzw. terminologische Überlappungen, die anschließend diskutiert werden. Inhaltlich geht aus dem Theorieteil A vor allem hervor, dass Unterricht, in dem Translanguaging verwendet wird, positive Konsequenzen im sozial-emotionalen Bereich, sowie in Bezug auf schulische Leistung bzw. Lerneffekte verspricht. Erstere werden in dieser Arbeit beforscht, daher widmet sich Theorieteil B Konzepten, die in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff „selbstbezogene Überzeugungen“ zusammengefasst werden (v.a. Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept) und dem Klassenklima, dessen unterschiedliche Aspekte ebenso teilweise erläutert werden.

7 Theorieteil B: „selbstbezogene Überzeugungen“

In diesem Kapitel werden einzelne Konzepte näher erläutert, die sich auf selbstbezogene Überzeugungen beziehen und in der Forschung eine dominante Rolle einnehmen. Die fehlende Trennschärfe der Konzepte, die sich mit selbstbezogenen Überzeugungen auseinandersetzen, wie das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit, sticht in der Literatur hervor. Deren genaue Erläuterung dient daher in erster Linie der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Zusätzlich werden in dieser Arbeit Aspekte beforscht, die diese Konzepte beinhalten und nicht eines der diskutierten Konzepte auf den beforschten Anwendungskontext übertragen, da die Konzepte, wie sich im Zuge dieses Kapitels zeigt, hybride Grenzen aufweisen. Daher wird auch der weiter gefasste Überbegriff „selbstbezogene Überzeugungen“ bevorzugt, um auch terminologisch auf die Distanzierung von engeren Konzeptualisierungen zu verweisen. Auf Grund der großen Zahl an unterschiedlichen Konzepten, die auch unter den Motivationstheorien (vgl. Haase, Heckhausen 2012:477-496) zusammengefasst werden können, erhebt diese Erläuterung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Erläuterung wird durch die Definition des „Selbst“ und der Motivation in einem breiteren Verständnis eingeleitet und zunehmend differenziert in Bezug auf die Konzepte, die in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen.

„Mit dem Begriff des Selbst bezeichnet man die Inhalte des Wissens oder der Annahmen, die das Individuum über die eigene Person entwickelt, und die kognitiven Prozesse, durch die dieses Wissen hervorgebracht werden“ (Hannover, Greve 2012:544).

Inhaltlich gesehen nehmen die folgenden Aspekte für das Selbst Bedeutung ein: die Persönlichkeit, die Zugehörigkeit zu Gruppen, die eigene Biografie, Zukunftsziele sowie beschreibende und bewertende Aspekte. Dabei muss die innere Sicht des Selbst nicht mit einer äußeren übereinstimmen (vgl. Hannover, Greve 2012:544). Das Erreichen eines bestimmten Zieles hält implizit Informationen über das Selbst bereit (vgl. Haase, Heckhausen 2012:479). Die antizipierte Selbstbegründung wird als wichtiger Handlungsanreiz für unser Verhalten angesehen, besonders in Bezug auf leistungsmotiviertes Verhalten (vgl. Haase, Heckhausen 2012:480). Häufig wird die sogenannte Selbsterkenntnis im Spiegel als Beginn des Selbst definiert. Dafür werden gängige Tests, wie der „Spot on the nose test“, verwendet, auch bekannt als „Mirror and rouge test“ (vgl. Hannover, Greve 2012:551). Da die im Anschluss erörterten

Konzepte im Allgemeinen den Motivationstheorien zuzuordnen sind, erfolgt auch eine kurze theoretische Auseinandersetzung mit der Motivation von Lernenden.

„Die Motivation von Lernern – seien es nun Schüler, Studierende oder Berufstätige – wird meist wie selbstverständlich als zentrale Bedingung des Lernerfolgs betrachtet“ (Schiefele, Streblow 2006:232).

„Mit Rheinberg (2002, S. 17) wollen wir Motivation als die ‚aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand‘ verstehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Stärke dieser Ausrichtung die Dauer und Intensität zielgerichteten Handelns beeinflusst“ (Schiefele, Streblow 2006:233).

Haase und Heckhausen definieren Motivation hingegen folgendermaßen:

„Fragen der Motivation in der menschlichen Entwicklung beschäftigen sich mit Richtung, Intensität und Persistenz von zielbezogenem Handeln über die Lebensspanne“ (Haase, Heckhausen 2012:477).

Die empirische Forschung trägt diesem Zitat zwar Rechnung, gleichzeitig muss aber darauf hingewiesen werden, dass kognitiven Merkmalen, wie dem Vorwissen, dem Arbeitsgedächtnis oder der Intelligenz, eine bedeutendere Rolle bei der Vorhersage von Lernerfolg zukommen. Dennoch hebt Mandl die Förderung der Motivation von Lernenden klar als wünschenswert hervor, da Motivation die Erlebensqualität im Lernprozess steigert. Demnach werden Lerninhalte als sinnvoll für die Erreichung persönlicher Ziele erachtet. Im Allgemeinen geht der Lernprozess sodann mit positiveren Gefühlen einher (vgl. Schiefele, Streblow 2006:232). Neben der Differenzierung in intrinsische und extrinsische Motivation verweist Mandl ebenso auf die Unterscheidung zwischen aktueller Motivation, die den vorübergehenden, auf eine bestimmte Situation fokussierten Handlungswunsch beschreibt, und überdauernder Motivation, die eine zeitlich längerfristige Disposition meint (vgl. Schiefele, Streblow 2006:233). Schiefele und Streblow nennen in diesem Kontext eine Reihe von Studien von Deci und Ryan 1985, 2000, die nachweisen konnten, dass das Erleben eigener Kompetenz mit einer Verstärkung intrinsischer Motivation einhergeht (vgl. Schiefele, Streblow 2006:239).

Die Unterscheidung zwischen der intrinsischen und den vier abgestuften Arten der extrinsischen Motivation erfolgt innerhalb der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Krapp, Ryan

2002:58). Personen, die intrinsisch motiviert sind, handeln aus eigenem innerem Antrieb, Interesse und Freude (vgl. Krapp, Ryan 2002:58,59). Bei der extrinsischen Motivation dienen hingegen die antizipierten Folgen der Handlung als Motiv der Handlungsausübung, diese liegen im Gegensatz zur intrinsischen Motivation außerhalb des Handlungsvollzuges. Die vierte Stufe extrinsischer Motivation beschreibt dabei völlige Fremdbestimmung. Von Stufe vier bis Stufe eins steigt der Anteil an Selbstbestimmung (vgl. Krapp, Ryan 2002:61). Abbildung 1 soll die Grundpfeiler der Motivation und des Selbst optisch zusammenfassen und die Nähe bzw. hybriden Grenzen veranschaulichen.

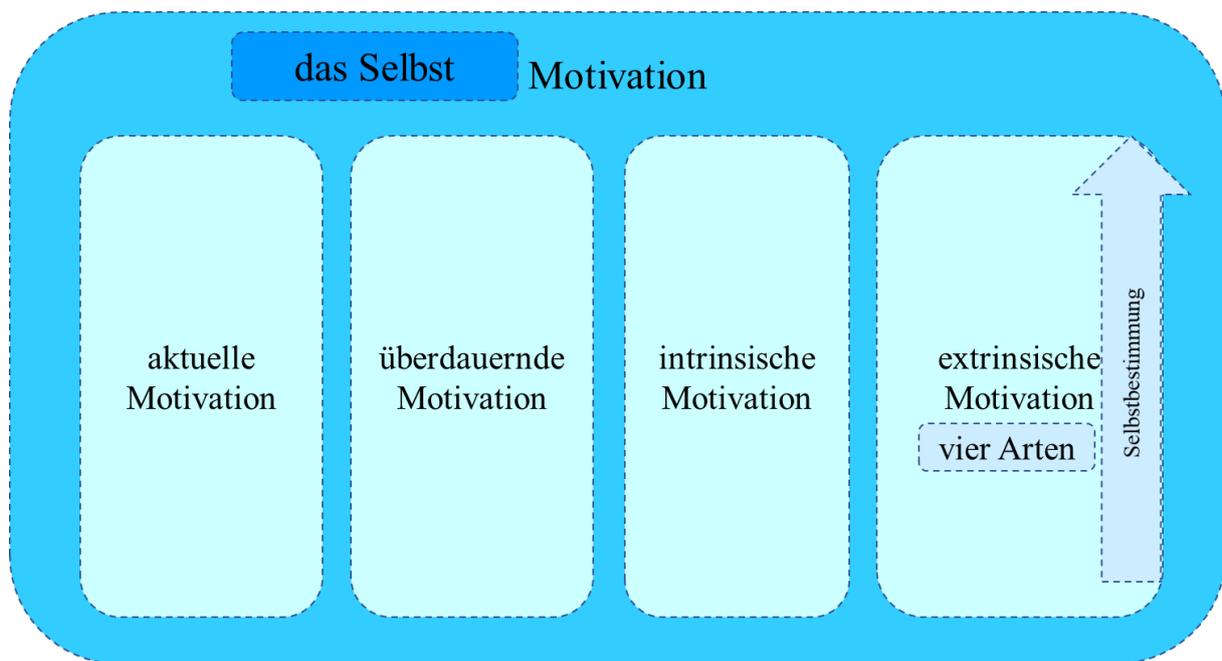


Abbildung 1: Motivation und Selbst

Wie in der Einleitung dieses Kapitels bereits angeklungen, ist die Trennschärfe in den Motivationstheorien nicht gegeben. Erschwerend hinzu kommen auch noch unterschiedliche Begriffsbezeichnungen in Bezug auf selbstbezogene Überzeugungen, die folgend erörtert werden. Rechter schafft dazu in der Publikation ihrer Dissertation einen sehr strukturierten Überblick der unterschiedlichen Begriffe, die unter anderem in Bezug auf die Selbstwirksamkeit sowie das Fähigkeitsselbstkonzept gängig Verwendung finden (vgl. Rechter 2011:82).

„In der Fachliteratur werden Einschätzungen und Bewertungen einer Person über ihre Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten mit sehr vielfältigen Begriffen bezeichnet,

z.B. Selbst-Schema, Selbstwertgefühl, Selbstbild und Selbstvertrauen“ (vgl. Müller 2002:47 nach Rechter 2011:88). „Nach Moschner und Dickhäuser lassen sich die Begrifflichkeiten grob in die Kategorien ‚Selbstbeschreibungen‘ und ‚Selbstbewertungen‘ untergliedern. Der Begriff ‚Selbstkonzept‘ wird im Sinne dieser Trennung als deklaratives Konzept der Kognitionen einer Person über sich selbst verstanden“ (Moschner, Dickhäuser 2006:658 nach Rechter 2011:88).

Der Begriff „Selbstkonzept“ stellt analog zum Begriff „Selbstwirksamkeit“ ein relativ eindeutig definiertes Konzept dar, das an manchen Stellen jedoch in andere Konzepte übergeht, wie z.B. die Selbstbestimmungstheorie. Begriffe, die ebenfalls die Selbstbewertung einer Person über ihre Fähigkeiten meinen, sind z.B. das Selbstvertrauen oder das Selbstbild, wie von Rechter definiert. Im Unterschied zu den Begriffen Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeit werden diese auch außerhalb des Wissenschaftsdiskurses verwendet. Selbstvertrauen oder Selbstbild werden in der Literatur zwar auch angeführt, jedoch sind sie theoretisch weniger eng gefasst. Wie im nächsten Zitat hervorgeht, ist in der Literatur ebenfalls auffallend, dass demnach die englischen Begriffe zur Selbstwirksamkeit stärker an ein „enges“ Konstrukt der Selbstwirksamkeit gebunden sind, während hingegen im deutschsprachigen Raum mitunter auch weiter gefasste Begriffe, wie Kompetenzüberzeugungen, in der Literatur verwendet werden (vgl. Rechter 2011:82).

„In der Literatur wird der englische Begriff ‚self-efficacy‘ im Allgemeinen mit dem Begriff ‚Selbstwirksamkeit‘ übersetzt. Für die englischen Begriffe ‚perceived self-efficacy‘, ‚self-efficacy beliefs‘ oder ‚efficacy expectations‘ werden verschiedene Begrifflichkeiten genutzt: Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwirksamkeitsglauben und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, aber auch Kompetenzüberzeugungen, Urteile über persönliche Fähigkeiten etc.“ (Fuchs 2005:21 nach Rechter 2011:82).

In einem nächsten Schritt erfolgt nun die detailliertere Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit und dem Selbstkonzept, um final die einzelnen Komponenten der beiden Konzepte hervorzuheben, die in der vorliegenden Arbeit beforscht werden.

7.1 Selbstwirksamkeit

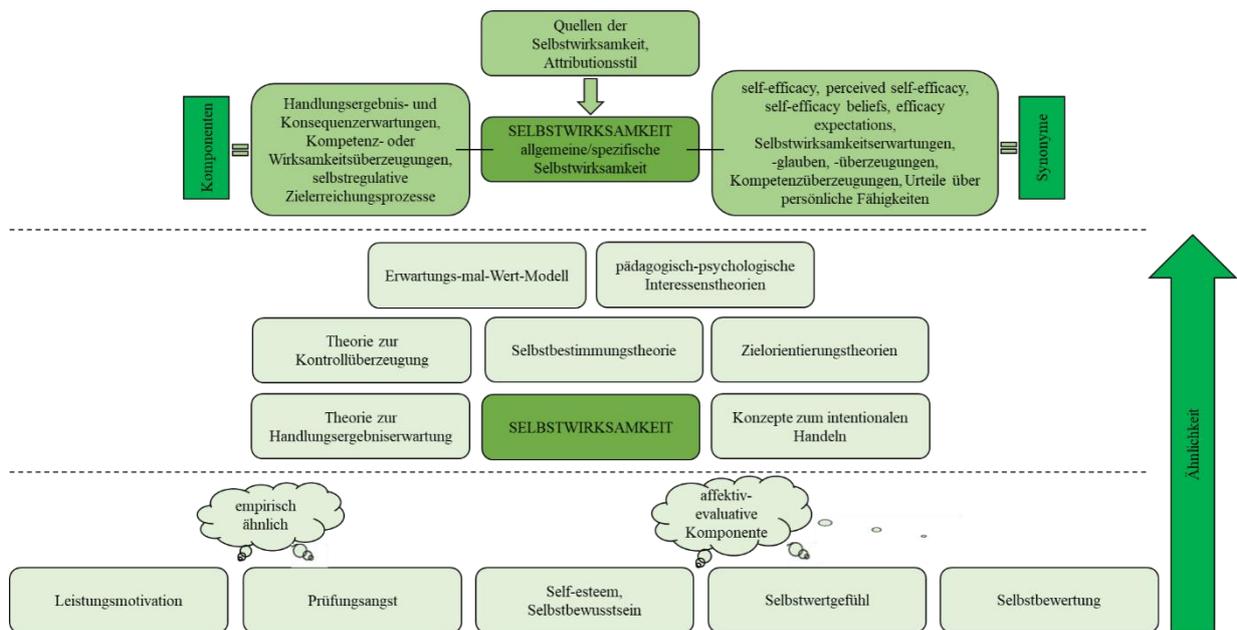


Abbildung 2: Selbstwirksamkeit

Abbildung 2 bietet eine Übersicht über synonyme Verwendungen bzw. Komponenten der Selbstwirksamkeit und Aspekte, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nehmen, die in dem kräftigeren Grün gefärbt sind. Die Theorien und Modelle in dem helleren Grünton bilden ein Naheverhältnis zur Selbstwirksamkeit ab, das auf empirischer Ähnlichkeit bzw. konzeptueller Verwandtheit beruht.

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Leistung bewältigen zu können und [...] beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (1992, 1997, 2001)“ (Schwarzer, Jerusalem 2002:35).

Der Stärke der subjektiven Überzeugung, schwierige Aufgaben auf Grund der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu meistern, wird zentraler Stellenwert beigemessen (vgl. Bandura 1995:204; vgl. Jerusalem 2002:224). Leistungen können wiederum durch die Empfindung der Selbstwirksamkeit entscheidend beeinflusst werden (vgl. Bandura 1997:37). In der Literatur wird zwischen allgemeiner und spezifischer Selbstwirksamkeit unterschieden (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:40). Letztere wird unter anderem in diesem Projekt beforscht und bezieht sich auf die Selbstwirksamkeit der am Projekt teilnehmenden SchülerInnen in

Bezug auf ihr sprachliches Repertoire. In der ursprünglichen Konzeptualisierung von Bandura als individuelles Konstrukt dargestellt, erweitert Bandura (1993, 1997 & 2000) das Konzept der Selbstwirksamkeit später auf die Ebene der kollektiven Erwartungen bzw. Überzeugungen einer Gruppe, die sich aus den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen zu einem gemeinsamen Wirkungspotential entwickeln (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:41). Im Prinzip handelt es sich bei dem Konzept der Selbstwirksamkeit um ein behavioristisches Konzept, da das Auftreten einer Reaktion mit einer Konsequenz einhergeht. Letztere ist dann wiederum ausschlaggebend für das Aufrechterhalten bzw. die Veränderung des ausgeführten Verhaltens. Bandura bezieht aber zusätzlich kognitive Faktoren mit ein, die in behavioristischen Ansätzen nicht berücksichtigt werden (vgl. Krapp, Ryan 2002:55).

Handlungsergebnis- und -konsequenzerwartungen bilden eine wichtige Komponente der Selbstwirksamkeitserwartung bzw. verweisen Schwarzer und Jerusalem in diesem Kontext auch auf sog. Kompetenzüberzeugungen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:35). Bei Konsequenzerwartungen wird der Erwerb von Fertigkeiten für das erfolgreiche Handeln als ursächlich begründet. Bei den Kompetenzerwartungen handelt es sich um die persönlichen Ressourcen, welche die zentralere Komponente in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung darstellen (vgl. Satow 2002:174). Durch selbstregulative Zielerreichungsprozesse spielt die Selbstwirksamkeitserwartung in der Motivations- als auch in der Volitionsphase eine tragende Rolle. In der Motivationsphase steht die Bildung von Handlungsintentionen im Vordergrund, in der Volitionsphase geht es um die konkrete Umsetzung bzw. Aufrechterhaltung des Handelns. Zudem sind die Einflüsse des Selbstwirksamkeitsempfindens relativ unabhängig von den tatsächlichen Leistungskapazitäten einer Person (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:37). In Bezug auf selbstregulative Zielerreichungsprozesse setzen sich Personen mit hoher Selbstwirksamkeit höhere Ziele in der Motivationsphase. Bei Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit ist das Gegenteil der Fall. In der Volitionsphase ist das Selbstwirksamkeitsempfinden auch von Bedeutung für die Umsetzung einer konkreten Handlung. Zusammenfassend stehen die persönliche Einschätzung der eigenen Leistung, sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch schwierige Aufgaben erfüllen zu können, im Vordergrund (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:37,39). Schwarzer und Jerusalem verweisen diesbezüglich auf Ergebnisse empirischer Studien (vgl. Bandura 1997; vgl. Schunk 1995), die zeigen, dass bei gleicher Leistung Kinder mit hohem Selbstwirksamkeitsempfinden bei der Erfüllung von Aufgaben mehr Ausdauer und Anstrengung aufbringen, sich ihre

Arbeitszeit effektiver einteilen, an sich selbst höhere Ansprüche stellen, aktiver nach Lösungen für Probleme suchen, sowie über eine höhere Flexibilität verfügen als Kinder mit niedrigem Selbstwirksamkeitsempfinden (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:37,38).

Ursache für die Unterschiede, die sich zwischen hoch und niedrig selbstwirksamen Personen ergeben, wird neben Attributionsstilen Informationsverarbeitungsprozessen zugesprochen. Im Kontext von Informationsverarbeitungsprozessen wird davon ausgegangen, dass hohe Selbstwirksamkeit mit einem Informationsverarbeitungsstil einhergeht, der positive Aspekte anspruchsvoller Aufgabenstellungen stärker gewichtet, auf Erfolg und das Suchen von Lösungen fokussiert. Bei einem negativen Informationsverarbeitungsstil einhergehend mit niedriger Selbstwirksamkeit, werden selbstwertbedrohliche Versagensängste häufig erlebt, bedingt durch die vermehrte Beachtung von Fremdbewertungen, die besonders negativ im Hinblick auf das eigene Selbst gewichtet werden (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:39; vgl. auch Jerusalem 1991; Schunk 1995). Im Gegensatz dazu bringt hohe Selbstwirksamkeit eine Vielzahl an soziokognitiven Vorteilen mit sich. Demnach sehen Personen, die über starkes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten berichten, schwierige Aufgaben als Herausforderungen, die sie sich zu meistern im Stande fühlen und nicht als Herausforderungen, die auf Grund der Schwierigkeit eher vermieden werden. Diese positive Einstellung gegenüber schwierigen Aufgabenstellungen führt dazu, dass die Bereitschaft, sich voll und ganz der Tätigkeit zu widmen, und wenn nötig auch große Anstrengungen aufzubringen, erhöht wird und man sich selbst auch höhere Ziele setzt. Im Fall von Rückschlägen zeigen diese Personen mehr Ausdauer und eine hohe Selbstverständlichkeit darin, neue Lösungswege zu suchen. Sie bleiben stets aufgabenorientiert, denken strategisch und führen Fehlleistungen nicht auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, sondern auf niedrigere Anstrengung oder äußere Umstände. Sie berichten über das Gefühl, aktiv Einfluss auf bestimmte Situationen zu haben und fühlen sich nicht hilflos ausgeliefert (vgl. Bandura 1997:39).

Das Empfinden von Selbstwirksamkeit kann sich grundsätzlich in verschiedenen Bereichen unterscheiden, aber auch weiter gefasste Überzeugungen nach sich ziehen (vgl. Jerusalem 2002:224). Ein hohes Empfinden der schulbezogenen Selbstwirksamkeit geht in erster Linie mit einem hohen Level an Motivation, einem erfolgreichen Beenden der schulischen bzw. akademischen Laufbahn und einer Entwicklung eines intrinsischen Interesses an intellektuellen Themen bzw. der Weiterbildung einher (vgl. Bandura 1997:174). Die Empfindung von

Selbstwirksamkeit in Bezug auf mathematische Kompetenzen kann aber auch hoch sein und jene in Bezug auf sprachliche Kompetenzen niedrig (vgl. Bandura 1995:203). Zusätzlich wird Selbstwirksamkeit auch als kontextabhängig beschrieben. Zum Beispiel neigen Kinder in kooperativen Klassenstrukturen stärker dazu, ihre Selbstwirksamkeit höher einzuschätzen als in stark wettbewerbsorientierten Klassenstrukturen. In einem auf Diversität ausgerichteten Unterricht wird der soziale Vergleich als weniger dominant erlebt, SchülerInnen neigen dann dazu, sich mehr auf Grund ihrer eigenen Weiterentwicklung zu bewerten und entwickeln so tendenziell ein höheres Empfinden von Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1997:175). Speziell bei SchülerInnen und LehrerInnen wird Selbstwirksamkeit ebenso Bedeutung in Bezug auf die positive Auswirkung auf Depression und Resignation zugesprochen. In diesem Zusammenhang steht auch der Attributionsstil, der auch in diesem Kapitel erläutert wird. Konkret stehen dabei unter anderem die Wiederherstellung von Handlungsautonomie und das verminderte Gefühl der Hoffnungslosigkeit im Zentrum. Zudem soll ein hohes Selbstwirksamkeitsempfinden auch Burnout vorbeugen, da die Verfügung über die eigene Handlungskompetenz besteht (vgl. Edelstein 2002:19). Im nächsten Absatz wird näher beschrieben, wie Selbstwirksamkeit überhaupt entsteht. Bandura definiert dazu vier sogenannte Quellen, welche Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit nehmen. Nicht allen vier Quellen der Selbstwirksamkeit wird dieselbe Beeinflussungskraft zugesprochen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:42). Die Quellen werden nun in absteigender Reihenfolge genannt und beschrieben.

- eigene Erfolgserlebnisse
- stellvertretende Erfahrung (der soziale Vergleich mit Peers prägt die eigenen Erwartungen der Selbstwirksamkeit)
- verbale Ermutigung (sozialer Einfluss durch verschiedene Personen)
- emotionale Erregung (Sie spielt vor allem bei physischen und gesundheitsbezogenen Domänen eine Rolle, wie dem Empfinden von Aufregung bei sportlichen Wettkämpfen, dem Einflüsse auf die Leistung zugesprochen werden (vgl. Bandura 1997:19,106).

Eigenen Erfolgserfahrungen kommt in Bezug auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit die größte Wirkung zu. In Bezug auf Schule müssen den Lernenden im Unterricht Möglichkeiten geboten werden, Erfolge zu erleben, die auf die eigenen Fähigkeiten bzw. Anstrengungen zurückgeführt werden. Einmal entstandene hohe Selbstwirksamkeit ist meist relativ resistent

gegenüber Rückschlägen, die sodann im positiven Sinne als Herausforderung erlebt werden und größere Anstrengung hervorrufen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:42).

Ebenso wird das Selbstwirksamkeitsempfinden stark von stellvertretenden Erfahrungen beeinflusst, die die Beobachtung und Nachahmung von Peers betreffen, die als Modelle fungieren. Die Wirkung von Modellen ist wiederum von der erlebten Ähnlichkeit zum Modell abhängig bezüglich Alter, Geschlecht und ähnlichen relevanten Eigenschaften (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:43), wie in diesem Projekt dieselbe Familiensprache.

Die Kraft verbaler Ermutigung wird im Vergleich zu eigenen und stellvertretenden Erfahrungen als weniger stark in Bezug auf die Entwicklung und Stärkung der Selbstwirksamkeit eingestuft. Folgt nach dem positiven Zuspruch keine positive Erfahrung, wird der Zuspruch oft nicht ernst genommen und verliert somit seine Kraft. Überdies ist die Autorität der Zuspruch tätigen Person ebenso von Relevanz (handelt es sich dabei um einen Mitschüler/eine Mitschülerin im Falle niedriger Autorität oder eine Lehrkraft im Falle hoher Autorität) (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:44). In diesem Projekt wird der nonverbalen Ermutigung auch Relevanz zugesprochen, die während der Beobachtungen durch Applaus, aber auch durch Mimik und Gestik ausgedrückt wurde (siehe dazu Kapitel 13.3.4).

Der gefühlsmäßigen Erregung kommt die schwächste Kraft zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit zu. Demnach können Gefühle der Angst, vor einer Prüfung zum Beispiel, mit einer niedrigen Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, diese Prüfung erfolgreich zu bewältigen, einhergehen. Positive Gefühle verstärken wiederum die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im positiven Sinne (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:45).

Von großer Relevanz für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ist auch der Attributionsstil, der mit der Interpretation von positiven bzw. negativen Leistungserfahrungen einhergeht. Wird eine positive Leistung den eigenen Fähigkeiten zugesprochen, so wirkt sich dies positiv auf das Selbstwirksamkeitsempfinden aus, werden äußere Umstände dafür verantwortlich gemacht, so wird das Selbstwirksamkeitsempfinden negativ stimuliert (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:29). Die Rückführung von negativen Leistungserfahrungen auf äußere Umstände wirkt sich jedoch günstig auf das Selbstwirksamkeitsempfinden bzw. den eigenen Selbstwert aus. Selbstwertdienliche Attributionsmuster wirken langfristig gesehen positiv auf die Motivation und gehen mit einem aktiv-problemorientierten Umgang mit leistungs- und

gesundheitsbezogenen Gegebenheiten einher (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:30, auf die auch Jerusalem 1990 sowie Jerusalem und Schwarzer 1989 verweisen).

Seligmann (1991) ist auf die Theorie zum Attributionsstil gestoßen, als er die Denkmuster depressiver Menschen analysierte und bemerkte, dass diese negative Ereignisse auf ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückführen, während hingegen sie die Ursachen positiver Ereignisse eher in äußeren Umständen begründet sehen. Seligmann, wie von Schwarzer und Jerusalem auch ausgeführt, beschreibt weiters mit „internal“ und „external“ die Zuschreibung auf die Person selbst bzw. auf äußere Umstände und differenziert mit „global“ und „spezifisch“ den Grad der Verallgemeinbarkeit eines bestimmten Ereignisses. Die Erforschung der Denkmuster von depressiven Personen bewirkte in weiterer Folge die Auseinandersetzung mit den Denkweisen von optimistischen Menschen, wobei bei jenen ein besonders selbstwertdienlicher Attributionsstil festgestellt werden konnte (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:31).

Die Wertdimensionen intendierter Handlungen werden von Bandura nicht berücksichtigt, die im Erwartungs-mal-Wert-Modell eine Rolle spielen und in vielen kognitiven Motivationstheorien (Pintrich, Schunk 1996 oder Rheinberg 2000) beachtet werden. Konzepte, die das Selbstwirksamkeitskonzept aufgreifen, sind u.a. die Theorie zu Kontrollüberzeugungen von Rotter 1954 oder Skinner 1996, Konzepte zum intentionalen Handeln nach Heider 1958, oder die Theorie zur Handlungsergebniserwartung von Heckhausen 1989 oder Rheinberg 2000 (vgl. Krapp, Ryan 2002:56,57).

In der Selbstwirksamkeitstheorie wird die Motivation rein in Bezug auf ihre Intensität beachtet. Auch auf die Selbstbestimmungstheorie trifft diese Einschätzung zu, sie greift jedoch allein zu kurz und bezieht noch die Ausrichtung der Motivation mit ein, die die Gründe der Motivation meint. Unterschiedliche Gründe sind demnach für Unterschiede in der Dauerhaftigkeit, das emotionale Erleben und die Art der Handlungsergebnisse ausschlaggebend. Krapp und Ryan weisen auch auf Theorien hin, die Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit ebenfalls aufgreifen, wie die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1985, 1993), die Zielorientierungstheorien nach Pintrich und Schunk 1996 oder Köller 1998 bzw. Köller und Schiefele 2001, sowie die pädagogisch-psychologischen Interessentheorien nach Krapp und Prenzel 1992 und Renninger, Hidi und Krapp 1992 (vgl. Krapp, Ryan 2002:54,55). Zusammen mit der Selbstwirksamkeit stellt die Selbstbestimmung eine Bedingung für

lernbezogene Motivation und Lernfreude oder auch grundlegende Problemlösefähigkeiten dar. Die Selbstbestimmung geht laut Jerusalem et al. nicht nur mit dem Verlangen nach Autonomie, sondern auch mit dem Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit einher. Jerusalem et al. postulieren eine starke Verbindung bzw. gegenseitige Beeinflussung der beiden Konzepte Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (vgl. Jerusalem et al. 2009:6).

„Selbstwirksame Menschen, die überzeugt sind, ihr eigenes Leben aktiv gestalten zu können, empfinden auch häufiger Gefühle von Selbstbestimmung als wenig selbstwirksame Menschen. Sie erleben, dass sie ihre Handlungen frei wählen bzw. mit sich selbst vereinbaren (Autonomie), soziale Beziehungen knüpfen und akzeptiert werden (soziale Eingebundenheit) sowie Handlungen selbst planen und ausführen können (Kompetenzerleben)“ (Jerusalem et al. 2009:6).

In einem Naheverhältnis zur Selbstwirksamkeit und den in diesem Kapitel genannten Konzepten, steht das Selbstkonzept, das mitunter auch mit positiven Erwartungshaltungen einhergeht (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:29,30) und im folgenden Unterkapitel genau erklärt wird. Eine Graphik soll erneut der Veranschaulichung ähnlicher Konzepte und teilweise synonym verwendeter Begriffe dienen.

7.2 Selbstkonzept

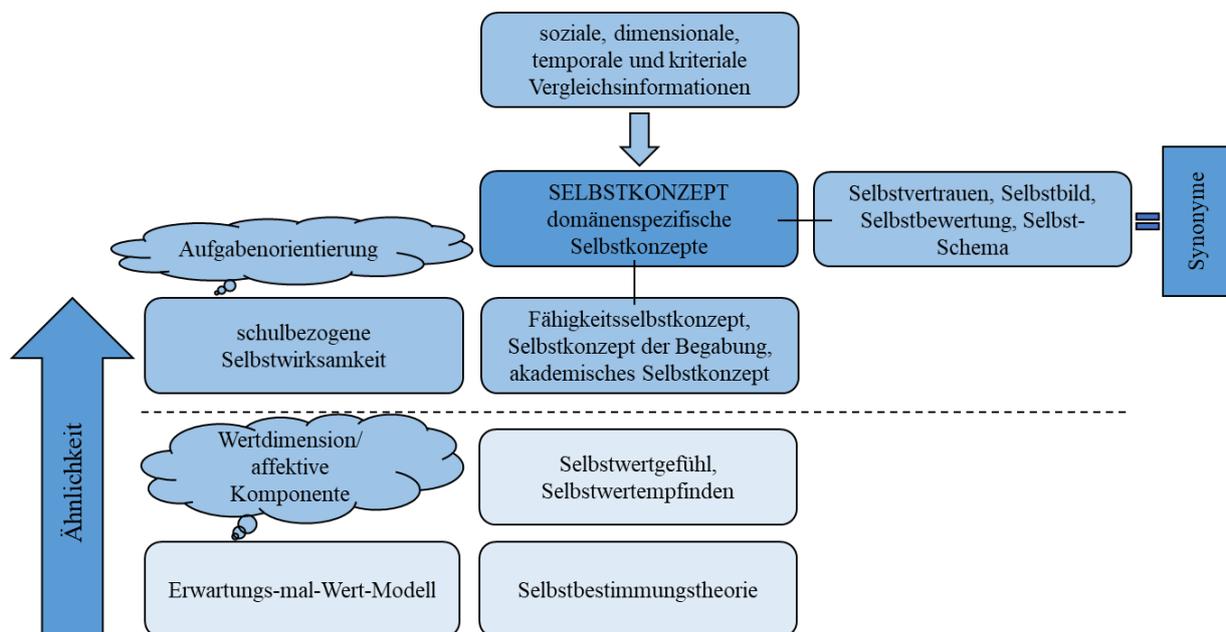


Abbildung 3: Selbstkonzept

Wie in Abbildung 2 bilden in Abbildung 3 die Begriffe in dem kräftigeren Ton Teile des Selbstkonzepts bzw. synonyme Verwendungen sowie Aspekte, die auf das Selbstkonzept Einfluss nehmen, ab. In dem helleren Blauton sind Theorien und Modelle angeführt, die in einem Naheverhältnis zum Selbstkonzept stehen.

William James, der seine Arbeiten bereits Ende des 19. Jahrhunderts verfasste, gilt als Begründer der Selbstkonzeptforschung. Er beschäftigte sich u.a. mit der Frage, warum Personen trotz gleicher Fähigkeiten über unterschiedlich ausgeprägte Zufriedenheit bzw. über unterschiedliche Selbstbilder verfügen. Er differenzierte dabei zwischen der denkenden und handelnden Person „I“, dem Selbstkonzept „Me“ und „self as knower“, dem Wissen, Denken und Empfinden in Bezug auf das Selbst. James zählt auch affektive Einstellungen – das Selbstwertgefühl – zum Selbstkonzept (vgl. Möller, Trautwein 2015:179,180). In seiner Definition sehr weit gefasst, umschreibt Satow das Selbstkonzept als alle selbstbezogenen Kognitionen und die Emotionen, die damit in Zusammenhang stehen (vgl. Satow 2002:174). Luckesch bezeichnet das Selbstkonzept wiederum als sog. „naive“ Theorie und meint mit dem Selbstkonzept das Selbstbild, d.h. die kognitiv-affektive Repräsentation, die Personen von sich selbst aufweisen (vgl. Luckesch 1998:370 nach Rechter 2011:88). Dickhäuser et al. verwenden die Begriffe Fähigkeitsselbstkonzept und akademisches Selbstkonzept synonym und beschreiben drei Bezugsnormen, die darauf Einfluss nehmen: andere Personen, man selbst sowie objektive bzw. sachlich gesetzte Kriterien (vgl. Dickhäuser et al. 2002:394).

Im Laufe des Lebens stabilisiert sich das Selbstkonzept immer mehr, da das auf das eigene Selbst bezogene Wissen stets auf der Basis von bereits vorhandenem Wissen über das Selbst beurteilt wird. Veränderungen treten vor allem in der Pubertät und im Zuge großer Veränderungen in der Biografie auf, kennzeichnen aber mitunter durchaus die gesamte Lebensspanne (vgl. Schneider, Lindenberger 2012:545). Ab dem Schuleintritt differenziert sich das Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf unterschiedliche Domänen (Mathematik, Sprachen, Sport etc.) weiter aus und tritt in den Vordergrund. Neben Intelligenz und Vorwissen werden diesen domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten eine relativ hohe Prädiktorkraft für Leistung zugesprochen. Diese domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte bilden zusammen das akademische Selbstkonzept (vgl. Schneider, Lindenberger 2012:549). Zusätzlich zu dem Begriff des akademischen Selbstkonzepts findet sich im deutschsprachigen Kontext auch häufig der Begriff Selbstkonzept der Begabung oder Fähigkeitsselbstkonzept

wieder (vgl. Möller, Trautwein 2015:179). Neben dem akademischen Selbstkonzept wird in der Literatur noch zwischen emotionalem und physischem Selbstkonzept unterschieden, die im Zuge dieser Arbeit aber nicht näher ausgeführt werden. Vor allem soziale Vergleiche sind für das akademische Selbstkonzept bedeutend, wie u.a. Marsh 1987 mit dem sog. „Big fish little pond effect“ zeigt. Während des zweiten bzw. dritten Schuljahres kennzeichnet sich das Fähigkeitsselbstkonzept durch eine zunehmend realistischere Einschätzung, die kurz nach Schuleintritt noch von einem unrealistischen Optimismus geprägt ist. Dieser Optimismus wird von der Erkenntnis abgelöst, dass Leistungen Fähigkeiten zugrunde liegen, die sich als relativ stabil erweisen. Rückmeldungen zur eigenen Leistung nehmen somit auch eine größere Bedeutung im Hinblick auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ein. Wenige Jahre nach der Einschulung, ungefähr zwischen der zweiten und der sechsten Schulstufe, zeigen Kinder mit hohen Fähigkeiten tendenziell eher Interesse an indirektem Feedback, das sie durch die Bewerkstelligung einer für sie als besonders schwierig eingestuften Aufgabe indirekt erhalten, während sich hingegen Kinder mit weniger hohen Fähigkeiten stärker an sozialen Vergleichsinformationen orientieren (vgl. Schneider, Lindenberger 2012:550).

„Leistungen geben Aufschluß [sic] über die eigene Person im Vergleich zu andern. Sie strukturieren Beziehungen und geben so Gewißheit [sic] über die eigene Position. [...] Durch Vergleich mit anderen wird man über sich selbst klar, orientiert sich, woran man ist und kann so beunruhigende Ungewißheiten [sic] reduzieren. Maßgebend für die selbstwertthematische Frage ‚Wie tüchtig bin ich‘? [sic] ist die soziale Bezugsnorm“ (Heckhausen 1974:32).

Einfluss auf das Selbstkonzept nehmen soziale, dimensionale, temporale und kriteriale Vergleichsinformationen, die sich allerdings oft nur schwer voneinander trennen lassen. Möller und Trautwein liefern dazu ein sehr gut nachvollziehbares Beispiel, das an dieser Stelle zitiert wird (vgl. Möller, Trautwein 2015:187).

„Man nehme einmal den Fall an, dass Anna in der letzten Deutscharbeit die Note 3 erhalten hat. Diese Note enthält soziale Vergleichsinformationen (der Notendurchschnitt der Klasse mag beispielsweise 3,2 gewesen sein), aber auch kriteriale Vergleichsinformationen (die Leistung war ‚befriedigend‘). Sie erlaubt zudem einen temporalen Vergleich (in der letzten Arbeit hat Anna noch eine 2 erhalten) sowie einen dimensional Vergleich (in Mathematik und Englisch steht Anna zwischen 3 und 4).

Welche Auswirkungen die Klassenarbeit auf die Veränderung von Annas Deutschselbstkonzept hat, dürfte von der Gewichtung all dieser Vergleichsinformationen abhängen“ (Möller, Trautwein 2015:187).

Nicht nur die fehlende Trennschärfe von Vergleichsinformationen sticht hervor, die für das Selbstkonzept relevant ist, sondern auch andere Aspekte des Selbstkonzepts werden von ForscherInnen teilweise unterschiedlich aufgefasst. Im folgenden Absatz soll daher abschließend auf Ähnlichkeiten des Selbstkonzepts zu anderen Konzepten und auf diese unterschiedlichen Auffassungen eingegangen werden.

Affektive Inhalte sind laut Dickhäuser et al. nicht Teil des Selbstkonzepts bzw. Fähigkeitsselbstkonzepts (vgl. Dickhäuser et al. 2002:395). Die affektive Komponente ist hingegen für das Selbstwertempfinden von Bedeutung (vgl. Dickhäuser et al. 2002:395). Konzeptuell sehr ähnlich zum Fähigkeitsselbstkonzept ist die (schulbezogene) Selbstwirksamkeit, empirisch ähnlich zum Fähigkeitsselbstkonzept sind wiederum zum Beispiel die Prüfungsangst oder die Leistungsmotivation (vgl. Dickhäuser et al. 2002:401). Ob die affektive Komponente und die Frage der zeitlichen Stabilität bzw. Variabilität des Selbstkonzepts als Teil dessen begriffen werden, ist laut Rechter umstritten (vgl. Rechter 2011:88,89). Frenzel, Reinhard und Pekrun geben auch an, dass in einer leistungsorientierten Gesellschaft wie der unseren, Fähigkeitseinschätzungen fast immer emotionale Anteile einschließen (vgl. Frenzel, Thomas & Pekrun 2015:209). Studien von Helmke (1993) und Pekrun et al. (2007) zeigen, dass ab dem Schuleintritt mehr negative Emotionen im Durchschnitt erlebt werden als zuvor. Starke Emotionen, wie etwa Prüfungsangst, steigen demnach im Laufe der Primarstufe an und bleiben über die Grundschulzeit konstant, während hingegen die Lernfreude ab der Einschulung bis zur Sekundarstufe eher absinkt und sich erst gegen Ende der Sekundarstufe stabilisiert (vgl. Frenzel, Thomas & Pekrun 2015:211).

Innerhalb der Selbstkonzeptforschung wird auch das „self-esteem“, auch „self-evaluation“ genannt, beforscht. In der Literatur werden meist die eben zitierten englischen Begriffe verwendet, eine adäquate Übersetzung ins Deutsche wäre laut Mummendey womöglich „Selbstbewusstsein“ oder „Selbstbewertung“, gemeint ist damit die individuelle Selbstbewertung. Wichtig zu betonen ist dabei, dass das „self-esteem“ auf die affektive bzw. evaluative Komponente des Selbstkonzepts abzielt. Mummendey verwendet an dieser Stelle auch den Begriff „Selbstwertgefühl“. Zudem wird das Self-esteem als relativ stabiles und

überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal angesehen, dessen Ausmaß aber doch relativ stark variieren kann, etwa durch Rückmeldungen zur eigenen Leistung durch Informationen durch die Situation selbst oder durch andere (vgl. Mummendey 2006:69,70).

Das Fähigkeitsselbstkonzept ist auch im Erwartungs-mal-Wert-Modell von Eccles (1983) von Bedeutung. Demnach ist das Fähigkeitsselbstkonzept stark mit der Erwartungskomponente verbunden und nimmt Einfluss auf die Wertkomponente (vgl. Möller, Trautwein 2015:194).

„Schüler, die in einer Domäne überdurchschnittliche Leistungen zeigen und daher ein hohes bereichsspezifisches Selbstkonzept entwickeln, erleben die Auseinandersetzung mit Aufgaben aus diesem Bereich emotional positiver und finden diesen Bereich wichtiger als Schüler, die weniger gute Leistungen bringen. Der Wert, den eine Domäne für jemanden hat, hängt, so betrachtet, zumindest teilweise vom Selbstkonzept ab“ (Möller, Trautwein 2015:195).

Der Wert, den eine bestimmte Domäne für die Person einnimmt, wirkt wiederum auf die Bereitschaft zur Anstrengung. In einem schulischen und familiären Klima, das von Unterstützung gekennzeichnet ist, in dem positive Rückmeldungen regelmäßig verzeichnet werden und positive persönliche Erfahrungen das Erleben prägen, bildet sich auch eher ein hohes Selbstkonzept, das mit einem hohen Wert und somit hoher Lernmotivation und stark ausgeprägtem Interesse für die besagte Domäne einhergeht (vgl. Möller, Trautwein 2015:193). Die Ursachen, die Personen Erfolge bzw. Misserfolge zuschreiben, werden ebenso als entscheidend für das Selbstkonzept gesehen. Die Theorie zur Ursachenzuschreibung bzw. Attributionstheorie von Seligmann spielt auch beim Selbstkonzept eine Rolle, nach der bei Misserfolgen die internal-variable Zuschreibung, z.B. auf geringe Anstrengung, die potenziell einfach verändert werden kann, dabei sehr günstig ist und somit dienlich für das Selbstkonzept (vgl. Möller, Trautwein 2015:188). Während hingegen bei Selbstwirksamkeitserwartungen die Gewissheit bestimmte Aufgaben erfolgreich lösen zu können im Vordergrund steht, beschreibt das Fähigkeitsselbstkonzept breiter gefasst die Fähigkeiten in bestimmten Bereichen, wie z.B. in einem bestimmten Unterrichtsfach. Soziale Vergleichsinformationen spielen für das Selbstkonzept eine große Rolle, während hingegen sie auf das Selbstwirksamkeitsempfinden auch Einfluss nehmen, aber in deutlich geringerem Ausmaß als die eigene Person, die hier die zentrale Bezugsnorm darstellt (vgl. Möller, Trautwein 2015:193).

In Bezug auf Testinstrumente zum Fähigkeitsselbstkonzept konnten Dickhäuser et al. sogar zeigen, dass die Summenwerte der Skalen zum akademischen Selbstkonzept (SASK) mit Skalen zum Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) und jenen zur schulischen Selbstwirksamkeit korrelieren (vgl. Dickhäuser et al. 2002:401). Möller und Trautwein verweisen auf die Existenz einer Vielzahl an unterschiedlichen Fragebögen zur Ermittlung des Selbstkonzepts (gerade auch zum schulbezogenen Selbstkonzept), kritisieren jedoch zeitgleich die mangelhafte theoretische Einbindung und die psychometrischen Kennwerte der Instrumente. In Bezug auf das schulbezogene Selbstkonzept erwähnen sie u.a. die Instrumente von Rost, Sparfeldt 2002 und Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster 2002, die allerdings Unterschiede beinhalten. Die Trennung der affektiven („Ich mag Deutsch.“) und der kognitiv-evaluativen Komponente („Ich bin sehr gut in Deutsch.“) wird diskutiert. Empirisch seien die beiden Komponenten nämlich kaum trennbar (vgl. Möller, Trautwein 2015:186,187).

Zusammenfassend geht aus der Erläuterung der Konzepte Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept hervor, dass diese in ihrer Konzeptualisierung mit einer Vielzahl an anderen Konzepten überlappen. Aus diesem Grund stützt sich die vorliegende Arbeit auf die folgenden einzelnen Aspekte der erläuterten Konzepte, die in erster Linie in den Fragebogenerhebungen und in den Beobachtungen beforscht werden. Es handelt sich dabei um folgende Aspekte:

- Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen
- Ergebniserwartungen (Zuweisung von Schulnoten zu einzelnen Schulfächern bzw. sprachlichen Kompetenzen)
- Situationsorientierung bzw. Aufgabenorientierung (Texte in den Familiensprachen)
- Fokus auf Domänen: sprachliches Repertoire, schulbezogene selbstbezogene Überzeugungen
- die Wertdimension bzw. die affektive Komponente

Der Fokus auf die affektive Komponente bildet die Überleitung zum nächstfolgenden Unterkapitel, das sich mit dem Klassenklima und der erlebten Lernfreude auseinandersetzt. Zusätzlich zeigt das Kapitel auch, dass in der Literatur auf eine Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Klassenklima hingewiesen wird, auf Grund dessen das Klassenklima in dieser Arbeit auch von Interesse ist. Zusätzlich macht Schader u.a. darauf aufmerksam, dass das Klassenklima eine Voraussetzung für einen Unterricht darstellt, in dem

SchülerInnen ihr gesamtes sprachliches Repertoire einbringen können und schafft somit eine Verbindung zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht (vgl. Schader 2013:28).

7.3 Aspekte des Klassenklimas

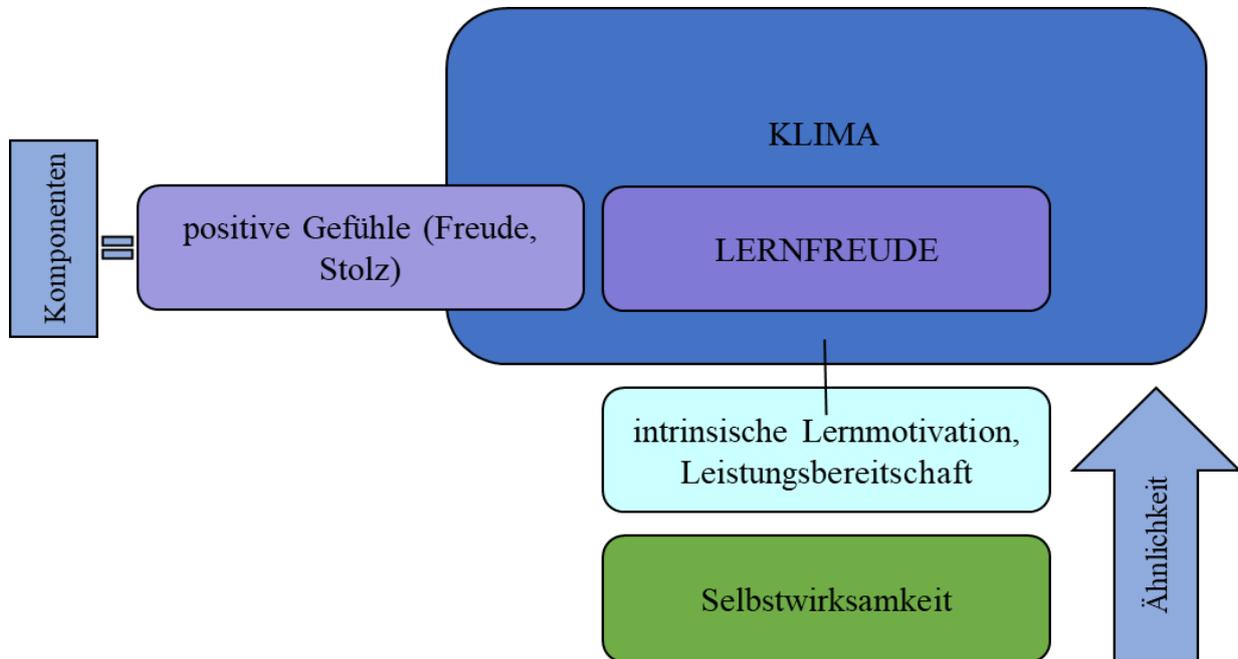


Abbildung 4: Klassenklima

Abbildung 4 zeigt das Naheverhältnis zwischen Klima und Motivation. Die Lernfreude stellt einen Aspekt des Klassenklimas dar. In Abbildung 4 wird auch die Verbindung zwischen dem Klassenklima und der Selbstwirksamkeit angedeutet. Selbstwirksamkeit steht wiederum in starker Verbindung zur intrinsischen Lernmotivation bzw. zur Leistungsbereitschaft. Einleitend erfolgt eine Definition des Klimabegriffes; die Verbindungen zwischen den besagten Konzepten werden im Verlauf des Kapitels dargestellt.

„Die erlebte Lernumwelt wird allgemein als Klassenklima oder Unterrichtsklima bezeichnet. So versteht Eder (1996) unter dem Klassenklima die individuelle Wahrnehmung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern sowie des Verhältnisses der Schüler untereinander. Man kann zumindest drei Klimafacetten unterscheiden: Das Klima zwischen den Schülern, das Klima zwischen Lehrern und Schülern, sowie das durch allgemeine Rahmenbedingungen verursachte Klima“ (Satow 2002:178).

Eder verweist in seiner Definition des Klimabegriffes auf drei Facetten:

- Das Klima beschreibt die emotionale Grundtönung der pädagogischen Gesamtatmosphäre.
- Es charakterisiert die von den AkteurInnen im Feld wahrgenommene Lernumwelt.
- Es trägt zur Definition der Grundorientierungen und Werthaltungen bei, die in Lernumwelten zu tragen kommen (vgl. Eder 1996:21).

Die individuelle Wahrnehmung des Individuums, die gängig in Berichten des Individuums erhoben wird, spielt in Bezug auf die Bestimmung des Klimas eine zentrale Rolle. Das Klima konstituiert sich respektive aus den wahrgenommenen Charakteristika der jeweiligen Umwelt (vgl. Eder 1996:25). Diese phänomenologischen Sichtweisen der in einer bestimmten Umwelt agierenden Personen bilden zusammen das „Klima“ (vgl. Eder 1996:26). In Bezug auf die Schule beschreibt Eder das Klima als:

„[...] die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder 1989:111).

Zusätzlich fasst Eder zusammen, dass die Operationalisierung des Klimas in der Forschung auch durchaus sehr unterschiedlich erfolgt und die Inhalte des Klimas mitunter stark divergieren. Dementsprechend werden im Kontext des Schul- und Unterrichtsklimas zum Beispiel Merkmale, wie die berichtete Zufriedenheit oder Angst der SchülerInnen u.a. als Indikatoren für die Beschreibung des Klimas herangezogen (vgl. Eder 1996:54). Seit den 1970er Jahren zählt das Klima in Schulklassen zu den Schwerpunkten der Schul- und Unterrichtsforschung. Sozialen Beziehungen werden innerhalb dieser Disziplin in Bezug auf die Leistungsentwicklung und auf die emotionale Befindlichkeit große Bedeutung beigemessen. Eder (2001:582) verweist demnach auf eine zwar niedrige, allerdings konsistent nachgewiesene Verbindung zwischen dem Klassenklima, der gemessenen und der eingeschätzten Schulleistung (vgl. Maschke, Stecher 2010:53). Satow wirft die Hypothese auf, dass das Klassenklima in Bezug auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit eine Rolle einnimmt. Einerseits wird es als zentral dafür angesehen, dass SchülerInnen sich die Erfüllung

neuer bzw. herausfordernder Aufgaben zutrauen. Zudem führt ein Klima, in dem die Leistungen der SchülerInnen von Wichtigkeit sind, eher dazu, dass SchülerInnen mit einer hohen schulbezogenen Selbstwirksamkeit die Überzeugung erlangen, auch anderen Anforderungen des Lebens gewachsen zu sein. Der schulbezogenen Selbstwirksamkeit wird somit auch ein Transfer auf die allgemeine Selbstwirksamkeit zugesprochen (vgl. Satow 2002:177). Folgender Klimakonstellation, von Satow bezeichnet als „Mastery-Klima“, in Anlehnung an Ames (1992, 1995), wird überdies besondere Relevanz in Bezug auf die Selbstwirksamkeitsdynamik, d.h. auf die Wechselwirkung zwischen spezifischer und allgemeiner Selbstwirksamkeit zugeschrieben (vgl. Satow 2002:178, 179). Die Bezeichnung „Mastery-Klima“ spielt auf das Klima als Grundlage für das in der Klasse gemeinsame Meistern unterrichtlicher Anforderungen an (vgl. Satow 2002:179).

„Ein Klima, das den Schülerinnen und Schülern Freiräume gewährt, die Eigenverantwortlichkeit und Risikobereitschaft fördert, nicht allein die Leistung in den Vordergrund stellt, sollte [...] eine Ausdifferenzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen“ (Satow 2002:178).

Die folgenden Inhalte werden laut Satow als wesentlich für das Mastery-Klima beschrieben:

- eine offene und fürsorgliche Haltung der Lehrperson
- Die Lehrperson sollte sich zudem auf eine individuelle Bezugsnormorientierung stützen.
- Das Vorherrschen einer vertrauensvollen und unterstützenden Beziehung zwischen den SchülerInnen, die sie ohne Angst vor sozialer Demütigung im Unterricht agieren lässt.
- Förderliche Rahmenbedingungen, die allgemeine Unterrichtszufriedenheit mit sich bringen, wie zum Beispiel eine von Seiten der Lehrperson für die SchülerInnen ansprechende Unterrichtsgestaltung und ein gut ausgestattetes Klassenzimmer. In diesem Punkt wird auf die Ausstattung mit ausreichend Materialien, technischen Geräten und Hilfsmitteln verwiesen (vgl. Satow 2002:178).

Das Mastery-Klima gilt Satow zur Folge als Basis, dass SchülerInnen sich schulischen Herausforderungen stellen, Motivation entwickeln, Unterstützung bzw. positiven Zuspruch von Lehrkräften und MitschülerInnen erleben und ihre Fähigkeiten im Unterricht erproben (vgl. Satow 2002:179). Maschke und Stecher berufen sich in ihrer Abhandlung auf Eder (2001:581),

der zentrale Aspekte zusammenfasst, die in den meisten Testinstrumenten zur Messung des Klimas vorkommen:

- die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen; von besonderer Bedeutung ist diesbezüglich die Beteiligung von SchülerInnen am Unterricht und das Unterstützungsverhalten (vgl. Moos 1979:176, nach Maschke, Stecher 2010:54)
- die Unterrichtsqualität (darunter fallen mehrere Aspekte, wie u.a. die Disziplin im Unterricht, der erlebte Leistungsdruck oder das didaktische Vermittlungsvermögen der Lehrperson)
- die Beteiligung und Mitarbeit am Unterricht von Seiten der SchülerInnen
- die Beziehung zwischen den SchülerInnen (vgl. Maschke, Stecher 2010:54)

Interessant ist, dass das Klima häufig über die Schul- bzw. Lernfreude gemessen wird, da diese im Zusammenhang mit Leistungsbereitschaft steht und somit eine Mediatorvariable für den schulischen Erfolg darstellt. Erfolge ziehen wiederum Spaß und Stolz nach sich und stehen somit in Verbindung mit der Empfindung von Lernfreude (vgl. Maschke, Stecher 2010:87). Je ausgeprägter die positiven Erfahrungen und damit verbundenen Gefühle, desto mehr bildet sich auch die intrinsische Lernmotivation aus (vgl. Maschke, Stecher 2010:91). Maschke und Stecher betonen ebenfalls, dass in der quantitativen Forschung die Frage, ob die SchülerInnen Freude am Lernen empfinden, noch eine eher untergeordnete Rolle eingenommen hat (vgl. Maschke, Stecher 2010:91). Wichtig hervorzuheben ist aber auch, dass es sich dabei um wiederkehrende Erfahrungen bzw. Empfindungen handelt und nicht um einmalige Erlebnisse bzw. Gefühlsregungen (vgl. Maschke, Stecher 2010:94). Emotionen, wie Lernfreude oder Angst, zählen zu den aktivierenden Emotionen (das Gegenteil wären deaktivierende Emotionen, wie z.B. Langeweile). Lernfreude bewirkt demnach, dass die Aktivität, d.h. das Lernen an sich, positiv auf die intrinsische Motivation wirkt, als lohnend empfunden und somit mit positiven Gefühlen assoziiert wird. Die extrinsische Motivation steht in enger Verbindung mit der intrinsischen Motivation, wenn die Lernbereitschaft auch noch durch die Vorfreude auf ein besonders gutes Ergebnis motiviert wird (vgl. Frenzel, Thomas & Pekrun 2015:219). Die Lernfreude wird als eindeutiger Indikator für die intrinsische Motivation beschrieben, demnach bedingt hohe intrinsische Motivation Lernfreude (vgl. Frenzel, Thomas & Pekrun 2015:220). Resümierend werden nun die folgenden definierten Aspekte des Klassenklimas in dieser Arbeit näher untersucht:

- die Lernfreude
 - Zufriedenheit oder Angst, Frustration oder Aggression der SchülerInnen
- die Beteiligung der SchülerInnen am Unterricht
- die Unterrichtsqualität
 - die Disziplin im Unterricht und die Umsetzung von Translanguaging im Unterricht durch die Lehrperson
- die Haltung der Lehrperson (zu Translanguaging im Unterricht, zu den SchülerInnen)
- Unterstützung bzw. positiver Zuspruch an SchülerInnen von Lehrkräften und MitschülerInnen

Die theoretische Abhandlung findet an dieser Stelle ihren Abschluss. Zusammenfassend geht aus den Theorieteilen hervor, dass Translanguaging als „praxisorientierte Sprachtheorie“ [„practical theory of language“] (vgl. Li 2018:9,10) in der vorliegenden Arbeit einerseits als pädagogisches Konzept und andererseits als kommunikative Praxis von Bedeutung ist. Die Verbindung zu den selbstbezogenen Überzeugungen gründet in dem Verständnis jener als Überzeugungen bzw. Wahrnehmungen der eigenen Kompetenzen bezogen auf das sprachliche Repertoire. Die wertende, affektive Komponente selbstbezogener Überzeugungen schafft das Bindeglied zu einzelnen Aspekten des Klassenklimas, die in erster Linie den Einfluss der Lehrpersonen und der MitschülerInnen auf die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen während der Intervention kennzeichnen.

Die im 8. und im 9. Kapitel angeführten Forschungsfragen leiten sich aus dem kurz erläuterten Forschungsstand und den theoretischen Ausführungen dieses Kapitels ab, in dem auf eine Lücke hingewiesen wurde in Bezug auf Arbeiten, die sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Schule unter Berücksichtigung selbstbezogener Überzeugungen und Aspekten des Klassenklimas auseinandersetzen.

8 Übergeordnete Forschungsfragen

Die folgenden übergeordneten Forschungsfragen leiten den Forschungsprozess:

- Wie wirkt die Verwendung von Translanguaging in der Arbeit in der Klasse?
- Welche Bezüge ergeben sich zu selbstbezogenen Überzeugungen und dem Klassenklima?

Alle drei Datenquellen des im Methodenteil (Kapitel 12) beschriebenen parallelen Mixed Methods Forschungsdesigns, in dem eine Triangulationsstrategie angewendet wird, tragen zur Beantwortung der beiden übergeordneten Fragestellungen bei. Unterschiedliche Erhebungsmethoden werden zum Teil für die nun dargelegten untergeordneten Fragestellungen verwendet.

9 Untergeordnete Forschungsfragen

- Wie stellen sich die selbstbezogenen Überzeugungen im Erleben der SchülerInnen dar und inwiefern unterscheiden sich die selbstbezogenen Überzeugungen zu Beginn und am Ende der Intervention? (Fragebogenerhebungen, Beobachtungen)
- Wie stellt sich das Klassenklima dar und inwiefern unterscheidet es sich zu Beginn und am Ende der Intervention? (Fragebogenerhebungen, Beobachtungen)
- Wie wird Pädagogisches Translanguaging in der Intervention praktiziert bzw. welche Formen von Translanguaging werden in der Intervention beobachtet? (Beobachtungen)
- Inwiefern wird Translanguaging außerhalb des Unterrichts praktiziert (Pausen, Schulhof)? (Beobachtungen)
 - Lassen sich Muster feststellen?
 - Welche Beobachtungen werden als besonders kritisch bzw. konfliktreich wahrgenommen?
- In welchem Zusammenhang steht die Intervention mit.... (Fragebögen, Beobachtungen)
 - den selbstbezogenen Überzeugungen der SchülerInnen?
 - dem Klassenklima?
- Wie positionieren sich die LehrerInnen zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht bzw. in der Schule? (Interviews)
 - Welche Herausforderungen sehen die LehrerInnen?
 - Welche Chancen sehen die LehrerInnen?
 - Wie positionieren sich die LehrerInnen zum Unterricht mit Translanguaging-Elementen?

10 Grundannahmen

Bei den sog. Grundannahmen handelt es sich nicht um Hypothesen aus einer etischen Perspektive, sondern lediglich um Grundannahmen, die sich aus der Literatur und aus der

gesellschaftlichen Darstellung der Situation migrationsbedingt mehrsprachiger SchülerInnen ergeben. Diesbezüglich handelt es sich um Grundannahmen, die die gesamte Arbeit in den Blick nehmen. An dieser Stelle soll aber trotz der Grundannahmen auf eine offene, explorative Herangehensweise verwiesen werden, der über die Entscheidung für ethnographische Beobachtungen nachgegangen wird. Die Grundannahmen lauten wie folgt:

- Migrationsbedingt mehrsprachige SchülerInnen verfügen eher über negative selbstbezogene Überzeugungen in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire, da sie im Laufe ihrer Schullaufbahn die Erfahrung verzeichnen, dass ihr sprachliches Repertoire im schulischen Kontext nicht als nützlich wahrgenommen wird und in Bezug auf den Erwerb der Landes- und Bildungssprache Deutsch gesamtgesellschaftlich gesehen eher hinderlich als vorteilhaft wahrgenommen wird.
- Die Erfahrung, im Unterricht das gesamte oder zumindest einen erweiterten Teil des sprachlichen Repertoires nutzen zu können, könnte positiv auf die selbstbezogenen Überzeugungen der SchülerInnen in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire wirken.
- Das Klassenklima bzw. die Lernfreude könnten somit ebenso durch Translanguaging im Unterricht positiv beeinflusst werden.

Um die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht im Rahmen der Interventionsphase des vorliegenden Projektes einzugliedern, wurden verschiedene Strategien von den Lehrkräften verwendet. Wie in der Informationsveranstaltung vor dem Projekt besprochen wurde, erhielten die Lehrenden unterschiedliche mehrsprachige bzw. verschiedensprachige Texte und Anregungen, wie bzw. in welchen Situationen sie zum mündlichen Gebrauch der Familiensprachen anregen können. Im nächsten Kapitel wird die Gestaltung der Intervention genauer erklärt, die grundsätzlich jedoch relativ offen blieb, da den Lehrkräften lediglich Anregungen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung gegeben wurden, ihre pädagogische Freiheit aber gleichzeitig betont wurde. Aus diesem Grund erfolgt die detailliertere Beschreibung der Umsetzung der angewendeten Methoden im Laufe der dichten Beschreibung der ethnographischen Beobachtungen.

11 Translanguaging während der Intervention

Die mehrsprachige Zeitschrift Trio⁷ und Begleitmaterialien dazu wurden während der Intervention regelmäßig für die kooperierenden Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, mir ihre Jahresplanungen vor Beginn der Intervention zukommen zu lassen, um eine Übersicht an den Themen erstellen zu können, die in den Trios behandelt werden und sich auch in den Jahresplanungen der Lehrkräfte wiederfinden. In jeder Ausgabe von Trio sind unterschiedliche Themen in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und Deutsch enthalten. Inhaltlich passen die Themen zu den Richtlinien aus dem Lehrplan der VS und der NMS (2.-6. Schulstufe). Fast jede Ausgabe beinhaltet auch eine Gastsprache, wie zum Beispiel Albanisch oder Ungarisch. Für LehrerInnen gibt es auch zu jedem Heft eine komplett deutsche Version, die online⁸ heruntergeladen werden kann. Im Inhaltsverzeichnis der jeweiligen Ausgabe stehen die Sprachen, in denen ein bestimmter Text vorhanden ist. Die Ausgaben sind ähnlich aufgebaut und beinhalten Gedichte, Kurzgeschichten, Märchen oder Fabeln, Beschreibungen von bestimmten Berufen, Informationen zu bestimmten Tieren, zu Ländern und Städten, Anleitungen für meist naturwissenschaftliche Experimente, Rezepte, Beiträge zum Thema Sport, Rätsel zu den Themen, die in der jeweiligen Ausgabe behandelt werden und auch Vorschläge zu Büchern, Liedern und Witzen. Die Ausgaben Trio „Hallo Österreich!“ bieten zudem die besagten Beiträge auf Englisch, Dari, Farsi und Arabisch. Trio kann für Schulen kostenfrei bestellt werden (lediglich die Portogebühr ist zu entrichten). Zusätzlich wurden im Zuge des Projektes aber auch mehrsprachige Bücher aus Büchereien in Wien⁹ für die Unterrichtsgestaltung verwendet, um einerseits den Lehrkräften eine größere Auswahl an Materialien bieten zu können und um andererseits auch in den Sprachen Texte zur Verfügung zu stellen, die in Trio nicht bzw. kaum präsent sind. Vor allem mehrsprachige Märchen- und Liederbücher (mit CD's) wurden von den Büchereien bezogen.

Die folgenden Methoden wurden den Lehrkräften vorgeschlagen, um die Familiensprachen der SchülerInnen im Unterricht zu verwenden.

⁷ vgl. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=16> [01.03.2020]

⁸ vgl. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=18> [21.9.2017]

⁹ vgl. <http://www.whoiam.at/who-i-am-childrens-world-library.html> [17.03.2020];

vgl. <https://www.baobab.at/schwerpunkt-sprachfoerderung> [17.03.2020]

- Arbeit mit Texten:
 - leises Lesen in Einzelarbeit, einzelne Absätze des Gelesenen werden im Plenum oder in Gruppen besprochen
 - kooperatives Lesen: einzelne Textstellen werden von unterschiedlichen SchülerInnen gelesen und dann auf Deutsch besprochen, im Plenum oder in der Gruppe
 - Buchprojekte: kurze Referate zu Büchern in den Familiensprachen und auf Deutsch mit einer „Leseprobe“ in den Familiensprachen
 - Singen von Liedern in den Familiensprachen
 - Lesen von Gedichten in den Familiensprachen
 - Lesen und theaterpädagogische Inszenierungen von kurzen Sketches, Märchen, Fabeln oder auch Kurzgeschichten in den Familiensprachen
- Partner- oder Gruppenarbeiten in „Sprachgruppen“ (unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen wurden empfohlen)
- Übersetzen kurzer Texte oder Begriffe (z.B. Antwortsätze bei Textbeispielen in Mathematik)
- freie Sprachwahl bei Freiarbeiten, wenn es darum geht, sich private Notizen anzufertigen
- Rechercharbeiten, z.B. die Internetrecherche nach einem kurzen Text (z.B. Gedicht, Märchen oder Fabel) in den Familiensprachen
- Spiele in den Familiensprachen
- Anfertigen von Wortlisten in den Familiensprachen mit Übersetzungen
- Arbeit mit Wörterbüchern
- Maldiktate in den Familiensprachen bzw. auf Deutsch oder Englisch für die Gesamtklasse
- Anfertigen von Plakaten für die Klasse, um Klassenregeln oder Begrüßungsformeln in unterschiedlichen Sprachen sichtbar zu machen etc.

Diese Liste erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Im Zuge der Intervention haben die LehrerInnen auch noch eigene Ideen eingebracht, auf die in der dichten Beschreibung (Kapitel 13.3.4) näher eingegangen wird. Im nächsten Kapitel werden dazu die in der Arbeit

verwendeten Methoden genau erläutert, eingeleitet von meiner wissenschaftstheoretischen Positionierung, bevor der empirische Teil folgt.

12 Methodenteil

12.1 Erläuterung meiner wissenschaftstheoretischen Positionierung

Wissenschaftstheoretisch ist diese Arbeit einer pragmatischen bzw. sozialkonstruktivistischen Sicht zuzuordnen, aus der geeignete Forschungsmethoden gewählt werden müssen, um dem Erkenntnisinteresse, das in erster Linie in den Forschungsfragen zum Ausdruck kommt, nachzugehen (vgl. Friedmann 2012:186). Die Kombination unterschiedlicher Methoden und somit unterschiedlicher Paradigmata wird in der Forschung zwar zunehmend praktiziert, ist aber aus einer paradigmatischen Sicht durchaus umstritten. Verschiedene Methoden, Paradigmata bzw. Herangehensweisen miteinander zu kombinieren, geht daher mit einer pragmatischen Sicht einher (vgl. Angouri 2010:29,30). Miles und Huberman ziehen aus der kontroversen Debatte dazu den Schluss, dass es weniger darum geht, ob man quantitative und qualitative Daten mischen darf, sondern warum und wie diese miteinander vereint werden (vgl. Miles, Huberman 1994:41). Angouri greift diesbezüglich Tashakkori and Creswells (2007:4) Unterscheidung zwischen der Kombination und der Integration von qualitativen oder quantitativen Daten auf (vgl. Angouri 2010:33). In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Integration quantitativer Daten in eine Arbeit mit qualitativer Ausrichtung, folglich bedient sich die Arbeit der qualitativen Qualitätsstandards der Nachvollziehbarkeit und der detaillierten Beschreibung. Aus einer hermeneutisch-dialektischen Position werden gesellschaftliche Verhältnisse nicht losgelöst von dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand betrachtet, daher ist auch die Reflexion der Position der Forscherin unabdingbar (vgl. Kroomrey, Roose & Strübing 2016:57,58). Das abduktive Schließen spielt dabei im Erkenntnisprozess eine besondere Rolle und wird als tentativ-praktisches Schlussverfahren definiert, welches das kreative, interpretative Vorgehen des Forschers/der Forscherin meint (vgl. Kroomrey, Roose & Strübing 2016:59,62).

Der Einsatz eines Mixed Methods Designs, in dem eine Triangulationsstrategie angewendet wird, scheint in dieser Studie im Hinblick auf das Forschungsinteresse vielversprechend. Das

Anliegen bezieht sich auf die Aufnahme mehrsprachiger Verfahren im Unterricht und die Frage, wie dies von den HauptakteurInnen (LehrerInnen und SchülerInnen) verhandelt wird. Durch die Verwendung des hier eingesetzten Mixed Methods Designs werden Daten generiert, die die unterschiedlichen Perspektiven aller am Projekt beteiligten AkteurInnen miteinbeziehen. Gerade im Bereich komplexer Phänomene, wie dem schulischen Unterricht, werden Mixed Methods oder triangulatorische Designs als besonders aufschlussreich beschrieben (vgl. Angouri 2010:35). Auf das Forschungsdesign wird im nächsten Unterkapitel näher eingegangen, das zuerst graphisch veranschaulicht wird, bevor die einzelnen Komponenten erläutert werden.

12.2 Mixed Methods Forschungsdesign mit Triangulationsstrategie

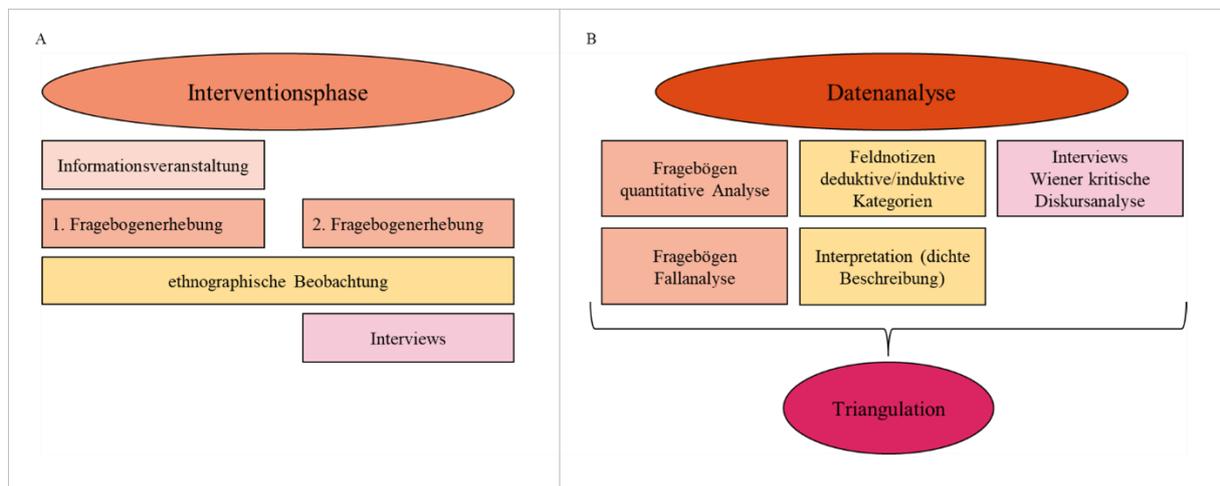


Abbildung 5A: Ablauf der Interventionsphase / Abbildung 5B: Datenanalyse

Die Phase der Datensammlung überschneidet sich zeitlich mit der Interventionsphase (ein Semester). Vor der Interventionsphase wurde ein Pre-Test (Anfang September 2017) und an deren Ende ein Post-Test (Ende Jänner 2018) in Form einer quantitativen Fragebogenerhebung durchgeführt. Die quantitative Fragebogenerhebung wurde gewählt, um Daten von allen am Projekt beteiligten SchülerInnen (n=45) zu erhalten. Außerdem stehen Selbstauskünfte sowie Selbsteinschätzungen der SchülerInnen im Zentrum des Interesses. Die untersuchten theoretischen Konzepte werden auch in der psychologischen Forschung weitreichend mit Fragebögen beforcht. Bei der Wahl von Interviews wäre eine Verkleinerung des Samples

sowie eine Verkleinerung des Fragenkataloges notwendig gewesen, eine Verringerung der Fragen wäre allerdings dem Erkenntnisinteresse nicht entgegengekommen.

Während der Interventionsphase erfolgten regelmäßig (ca. ein- bis zweimal pro Woche in jeder Projektklasse, für ca. drei bis fünf Stunden) Feldbeobachtungen in den Projektklassen, die in Form von Feldnotizen in die Datenauswertung einfließen. Ethnographische Beobachtungen ermöglichen tiefe – d.h. detaillierte, umfassende und vielschichtige Einblicke in das Feld, die in Bezug auf die Erforschung von schulischem Unterricht hier ebenso als unverzichtbare methodische Komponente angesehen werden. Empirische Studien, die Translanguaging im Kontext von Schule und Unterricht beforschen, stützen sich ebenso häufig auf die Kombination der hier gewählten Erhebungsmethoden (Fragebögen, ethnographische Beobachtungen und Interviews), siehe dazu u.a. Ganuza und Hedman 2017 oder Straszer 2017. Zusätzlich ermöglicht die ethnographische Vorhergehensweise besonders umfassende Primärdaten. Auf die Verwendung eines Beobachtungsleitfadens wurde bewusst verzichtet, um mit einer gewissen Offenheit und einer ganzheitlichen Sicht auf das Feld dem Forschungsinteresse nachzugehen.

Am Ende der Interventionsphase wurden die beiden semi-strukturierten Interviews abgehalten, für die in der NMS auch eine Lehrerin ausgewählt wurde, die Translanguaging im Vergleich zu den anderen kooperierenden Lehrkräften besonders intensiv in den Unterricht einbezogen hatte. Das in dieser Arbeit konzipierte Mixed Methods Design enthält somit sequenzielle Elemente, da die Feldforschung die Basis für die Erstellung des Leitfadens bildet und auch zu der Entscheidung der Durchführung einer Fallanalyse der Fragebögen geführt hat. Die Entscheidung, einen Leitfaden zu verwenden und die Interviews semi-strukturiert aufzubauen, wurde getroffen, um relevante Aspekte zu berücksichtigen, die sich aus den Beobachtungen ergaben. Die Interviews geben letztendlich Aufschluss über die Sicht der LehrerInnen auf die Intervention. Bezüglich des Verständnisses von Interventionsforschung werden grundsätzlich zwei Arten unterschieden. Es handelt sich dabei zum einen um Projekte, die sich im theoretischen Sinn mit Interventionsstudien auseinandersetzen und verschiedene Formen und Strategien analysieren, die in Interventionen zum Einsatz kommen. In der vorliegenden Arbeit ist die zweite, sogleich definierte Art von Interesse, die selbst Interventionen plant, durchführt und analysiert. Die Absicht zur Weiterentwicklung bestimmter Systeme beizutragen, steht dabei im Vordergrund (vgl. Krainer, Lerchster 2012:9). Da die Lehrkräfte maßgeblich an dem

Verlauf und der Gestaltung der Intervention beteiligt waren, erschließt sich ihre Perspektive und ihre Positionierung gegenüber der Intervention und der untersuchten Konzepte in einem weiteren Sinne ebenfalls als unabdingbar.

An die Phase der Datensammlung schließt jene der Datenaufbereitung an, in der die Fragebogendaten in die Statistiksoftware „SPSS“ eingegeben, die Feldnotizen noch einmal ergänzt (sie wurden auch bereits unmittelbar nach den Beobachtungen vervollständigt) und die Interviewdaten unter Verwendung der Transkriptionssoftware „Exmaralda“ transkribiert wurden. Die Verwendung von Tools, wie „SPSS“ und „Exmaralda“, kam den spezifischen Anliegen der vorliegenden Arbeit entgegen. Die Verwendung von „SPSS“ ermöglichte eine Übersicht der Fragebogendaten und eine unkomplizierte Anwendung unterschiedlicher statistischer Verfahren. Die Fragebögen wurden vorwiegend deskriptiv ausgewertet, bei hohen Mittelwertsunterschieden wurde zusätzlich ein T-Test durchgeführt. Inferenzstatistische Verfahren wurden bewusst nicht verwendet, da die Anzahl der TeilnehmerInnen zu gering ist (VS n=22, NMS n=23). Das softwaregestützte Transkribieren mit „Exmaralda“ erlaubt, Überlappungen im Gespräch festzuhalten und die Merkmale der sprachlichen Realisierungen über unterschiedliche Konventionen festzuhalten. Die „halbinterpretative Arbeitstranskription“ (HIAT) ermöglicht eine sprachliche Verschriftung der Aufnahme, die die nötigen sprachlichen Feinheiten im Transkript für die Analyse über die Wiener Kritische Diskursanalyse visuell festhält. Die transkribierten Interviewdaten wurden in einem zyklischen Prozess mit Hilfe der Wiener Kritischen Diskursanalyse ausgewertet, d.h. sie wurden mehreren Analysedurchgängen unterzogen, die letztlich zu der in Kapitel 13.4 einsehbaren Verschriftung der Analyse führten. Die Feldnotizen wurden mittels deduktiver Kategorienanwendung und induktiver Kategorienbildung in eine thematische Ordnung gebracht und in Form einer dichten Beschreibung nach Geertz 1983, 2006 dargestellt. Die Wahl für diese deskriptive Herangehensweise gründet aus dem Anspruch, den engeren Kontext der Studie möglichst detailliert und vielschichtig darzustellen und Themen herauszuarbeiten, die sich als besonders relevant darstellen. Nach der Analyse der unterschiedlichen Daten erfolgt die Triangulation der Ergebnisse, die in der vorliegenden Arbeit als kontrastives Verfahren eingesetzt wurde, um die analysierten Daten miteinander in Relation zu setzen und Widersprüche bzw. unterschiedliche Darstellungen bestimmter Themen herauszuarbeiten, die sich aus den Analysen ergeben. An die Skizzierung des Forschungsprozesses schließt die theoretische Erläuterung der verwendeten Methoden an, die von der Entwicklung der Mixed Methods Forschung eingeleitet wird. Die

Triangulation erfolgt im Forschungsprozess zwar erst nachdem alle Analysen durchgeführt wurden, die theoretische Erläuterung zur Triangulation ergibt sich direkt nach jener zur Mixed Methods Forschung als inhaltlich passend, da diese Verfahren auf Grund der Kombination von Methoden zu einem bestimmten Zweck in einem Naheverhältnis zueinander stehen.

Interesse, qualitative und quantitative Methoden miteinander zu kombinieren, wurde erstmals ab den 1950er Jahren verzeichnet. Die Formationsperiode der Mixed Methods Forschung erstreckt sich laut Creswell und Plano Clark bis in die 1980er Jahre. In dieser Zeit wurden somit Debatten laut, die die Möglichkeit in Betracht zogen, qualitative und quantitative Daten, und damit unterschiedliche Paradigmen, miteinander zu vereinen. Nachdem der Pragmatismus eine gewisse Offenheit gegenüber unterschiedlichen Paradigmen vertritt, wird dieser von Creswell und Plano Clark der Mixed Methods Forschung zugesprochen, die auf Biesta (2003) verweisen (vgl. Creswell, Plano Clark 2007:13,15). Qualitative und quantitative Daten interagieren in Mixed Methods Designs miteinander, sie tragen gemeinsam zu einer differenzierteren Betrachtung des Forschungsfeldes bei und ermöglichen eine Theorienbildung, die aus der Zusammenschau beider Seiten erwächst (vgl. Dörnyei 2007:43). Der Mix qualitativer und quantitativer Daten generiert ein Verständnis des Forschungsgegenstandes, das über die Generierung ausschließlich einer Art von Daten nicht möglich wäre (vgl. Creswell, Plano Clark 2007:7). In der vorliegenden Arbeit wird diese komplementäre Funktion des Untersuchungsdesigns ebenfalls als Stärke wahrgenommen. Die Untersuchung unterschiedlicher Bereiche mit unterschiedlichen Methoden kann einen differenzierteren Blick auf das zu untersuchende Phänomen gewährleisten (vgl. Dörnyei 2007:164,165). Erhebung und Analyse qualitativer und quantitativer Daten, ohne gezielte Methoden der Verbindung (Mixing) der Daten anzuwenden, würde dem Anspruch eines Mixed Methods Designs nicht genügen. Der Prozess des Mixings wird von Creswell und Plano Clark als zentral hervorgehoben. Mehrere Designmöglichkeiten stehen dabei zur Wahl (vgl. Creswell, Plano Clark 2007:7). Die Vielfalt an möglichen Kombinationen der qualitativen und quantitativen Daten und somit an unterschiedlichen Formen von Mixed Methods Designs, ist generell enorm (vgl. Dörnyei 2007:44,45). Bei einem parallelen Design, so wie es in dieser Dissertation verwendet wird, werden die qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente separat voneinander eingesetzt und deren Ergebnisse am Ende einander gegenübergestellt und verglichen. Wichtig ist an dieser Stelle noch zu betonen, dass das Adjektiv „qualitativ“ sich in der vorliegenden Arbeit auf die Erhebungsmethoden Interview und Beobachtung und deren Analysemethoden

(Wiener Kritische Diskursanalyse und Kategorienbildung/Kategorienanwendung und das Erstellen einer dichten Beschreibung) bezieht, aber auch auf die paradigmatische Ausrichtung, die Qualitätsstandards der Arbeit, die Forschungsfragen und die Schlussfolgerungen. Als quantitativ werden lediglich die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Fragebogenerhebungen und deren statistische Analyse bezeichnet. Die Bezeichnung quantitativ bezieht sich also auf die numerischen Daten, die auf diese Weise generiert werden. Der quantitative Teil der Forschung orientiert sich aber nicht an einer nomologisch-analytischen Ausrichtung, sondern an der Beschreibung der ForschungspartnerInnen im Hinblick auf die fokussierten Aspekte. Zusätzlich wird mit den Daten aus den Fragebogenerhebungen auch eine Fallanalyse durchgeführt, im Zuge dieser einzelne SchülerInnen im Hinblick auf einzelne Fragen gesondert betrachtet wurden, die sich in den ethnographischen Beobachtungen in Bezug auf das Forschungsinteresse besonders auffällig zeigten, da sie eine Sprache als ihre sog. Muttersprache angeben, die sonst niemand in der Klasse teilt oder nur wenige SchülerInnen der Klasse teilen. Das Kriterium des dahingehend auffälligen Verhaltens während der Feldforschung stellt das einzige Kriterium für die Fallanalyse dar. Alle Erhebungsinstrumente und die damit gesammelten Daten werden gleich gewichtet (vgl. Kuckartz 2014:67). Die numerischen Daten werden den anderen beiden Datensätzen in ihrer Wichtigkeit für das Erkenntnisinteresse nicht untergeordnet, auch wenn die Arbeit eine starke qualitative Ausrichtung aufweist, auf die im folgenden Unterkapitel zur Triangulation von Forschungsergebnissen näher eingegangen wird. Der Begriff „Triangulation“ wird in dieser Arbeit gegenüber dem Begriff „Mixing“ bevorzugt, da mit der Triangulation, wie im folgenden Kapitel ersichtlich, eine konkretere methodisch-theoretische Auffassung einhergeht.

12.3 Triangulation von Forschungsergebnissen

Bei der Triangulation handelt es sich im Gegensatz zu Mixed Methods Designs um eine allgemeine Konzeption, die auch innerhalb rein qualitativer oder rein quantitativer Studien eingesetzt werden kann. Die Mixed Methods Forschung fokussiert stärker konkrete Umsetzungs- und Designformen (vgl. Kuckartz 2014:49,50). Der Begriff Triangulation kommt ursprünglich aus der Vermessungskunde und beschreibt ein präzises Verfahren, um die Position eines Objektes in einem dreidimensionalen Raum zu ermitteln (vgl. Kuckartz 2014:45).

„In der Sozialforschung wird mit dem Begriff <Triangulation> die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet. In der Regel wird dies durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert“ (Flick 2007:309).

Nach ursprünglichem Verständnis werden die Forschungsfragen aus mehr als einer Perspektive untersucht, um auf diese Weise die Validität zu erhöhen. Aktuelleren Auffassungen zur Folge steht das Desiderat im Vordergrund, den Forschungsgegenstand in seiner Tiefe zu erfassen (vgl. Kuckartz 2014:47,49,50). Aussagekräftige Bezüge zwischen den unterschiedlichen Daten sollen aus der Triangulation der Daten hervorgehen. Diese können auf der Ebene des Einzelfalles oder über die Datensätze hinweg erfolgen (vgl. Flick 2011:326). Letzteres wird in der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Denzin beschreibt vier unterschiedliche Formen der Triangulation (vgl. Denzin 1970:297). Die Daten-, die Theorien- und die Methoden-Triangulation kommen in dieser Arbeit zum Tragen, die Investigatoren-Triangulation (mehrere ForscherInnen vollziehen dieselben Analysen) hingegen nicht. Unter Datentriangulation versteht Denzin, Daten aus unterschiedlichen Quellen zu generieren. Dies ist nicht zwingend mit der Verwendung unterschiedlicher Methoden gleichzusetzen (vgl. Denzin 1970:301). In der vorliegenden Arbeit beläuft sich die Datentriangulation ferner auf die Verwendung von quantitativen und qualitativen Daten. Im Detail handelt es sich um elizitierte Daten bei den Fragebögen (quantitativ) und bei den Interviews (qualitativ) und um ethnographische Daten (qualitativ) im Falle der Beobachtungen. Unterschiedliche Theorien zeigen im Zuge der Theorientriangulation unterschiedliche Perspektiven auf, die den Forschungsgegenstand von mehreren Seiten beleuchten (vgl. Denzin 1970:303). Diese Arbeit stützt sich ebenso auf Theorien aus unterschiedlichen Bereichen, nämlich der angewandten Linguistik in Bezug auf Translanguaging, und der Psychologie in Bezug auf die selbstbezogenen Überzeugungen und das Klassenklima. Innerhalb der Methodentriangulation unterscheidet Denzin schließlich zwei unterschiedliche Typen. Die sogenannte „within-method“ Triangulation, wenn mehrere Strategien innerhalb einer Methode zum Einsatz kommen, und die sogenannte „between“ oder „across-method“ Triangulation (vgl. Denzin 1970:307,308), die in dieser Arbeit verwendet wird und für die unterschiedliche Methoden herangezogen werden. Bei der Praxis der Triangulation wurden die einzelnen Forschungsergebnisse, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, in einem kontrastiven Verfahren einander gegenübergestellt und die Widersprüche, die sich teilweise daraus ergeben bzw. die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen

untersuchten Themenfelder, zusammengefasst und in der Beantwortung der Forschungsfragen erörtert. In weiterer Folge erfolgt die genaue Erklärung der einzelnen Datenerhebungsinstrumente und der diesbezüglich relevanten Aspekte.

12.4 Fragebogenerhebungen

Für die Fragebogenerhebungen wurden keine bereits existierenden Fragebögen herangezogen. Es gibt zwar viele Fragebögen (vgl. z.B. Jerusalem, Schwarzer 2003), die Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Klassenklima oder Lernfreude erheben, diese beziehen sich aber weder auf die besagten Konzepte in Bezug auf migrationsbedingt mehrsprachige SchülerInnen noch auf Unterrichtskonzepte mit mehrsprachigen Elementen. Außerdem wurde im Theoriekapitel auf die konzeptuelle Nähe bzw. die Überlappungen der besagten Konzepte hingewiesen, die ebenso dazu führen, dass vorgefertigte Fragebögen nicht verwendet wurden. Die existierenden Fragebögen fungierten jedoch als Orientierungsgrundlage für die Erstellung der Fragebögen. Als Orientierung dienten zum Beispiel die „Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen“, die von Jerusalem und Schwarzer 1999 in einem auf Selbstwirksamkeit in der Schule bezogenen Projekt eingesetzt wurden. Die oben erörterten theoretischen Hintergründe, die vertretenen Annahmen und die Forschungsfragen stellten außerdem den Bezugsrahmen für die Erstellung der Fragebögen dar.

Der zusammengestellte Fragebogen besteht aus 24 geschlossenen Fragen (quantitative Daten) und einer offenen Frage (qualitative Daten), die den SchülerInnen am Ende des Fragebogens die Möglichkeit bietet, sich gegebenenfalls zum Thema Sprache/n zu äußern. Dieses Kommentarfeld wurde aber von den SchülerInnen nicht genutzt und ist somit nicht Gegenstand der Analyse. In den Sozialwissenschaften werden Fragebögen vermehrt eingesetzt, da sie vielseitig verwendet werden können und in sehr kurzer Zeit eine große Menge an Informationen generieren (vgl. Dörnyei 2007:101). Der Formulierung der Fragen und der Wahl einzelner Begriffe wird besonders großer Einfluss im Hinblick auf die Antworten zugesprochen. Die Fragen sollten möglichst einfach formuliert und nicht zu lang sein (vgl. Dörnyei 2007:108; vgl. Kromrey et al. 2016:346,347). Bezüglich des Formates ist u.a. auf eine kurze Einleitung, die Länge (max. 6 Seiten) und ein übersichtliches Layout zu achten (vgl. Dörnyei 2007:108,109). Die einfache Formulierung der Fragen bzw. die formale Gestaltung des Fragebogens ist in dieser Arbeit besonders wichtig, da es sich bei den untersuchten Personen um Kinder zwischen 9 und 13 Jahren handelt.

Inhaltlich setzt sich der entwickelte Fragebogen aus faktenbezogenen, auf das Verhalten, die Wahrnehmung bzw. die Eigenschaften der TeilnehmerInnen spezialisierten Fragen zusammen (vgl. Dörnyei 2007:102). Zu Beginn und gegen Ende der Interventionsphase wurde fast derselbe Fragebogen im Sinne eines Pre-/Posttest Designs eingesetzt. Nur der faktenbezogene Teil des Fragebogens wurde ausschließlich bei der ersten Erhebung verwendet. Dieser erhebt demographische Daten und Angaben zu(r) so bezeichneten Muttersprache(n) der SchülerInnen. Die beiden Fragebogenerhebungen zielen darauf ab, selbstbezogene Überzeugungen und das Klassenklima, das in erster Linie über die Lernfreude erhoben wird und die Entwicklung dieser Aspekte über die Intervention zu ermitteln. Im Fokus stehen dabei auch Merkmale und Empfindungen in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit, auf die Mehrsprachigkeit der MitschülerInnen und die Einstellungen und Empfindungen bezüglich des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen.

Bei den ForschungsteilnehmerInnen, in der quantitativen Forschung mehrfach als „Sample“ bzw. auch als „Stichprobe“ bezeichnet, handelt es sich um die Gruppe der im Zuge der Forschungsarbeit untersuchten Personen. In der vorliegenden Arbeit wird mit der Angabe von 45 ForschungsteilnehmerInnen in Bezug auf die Analyse der Fragebögen ausschließlich auf die SchülerInnen verwiesen, da sich die Fragebogenerhebung nur an die SchülerInnen richtet. Zusätzlich nahmen aber insgesamt sieben Lehrende an dem Projekt teil. Dörnyei zur Folge ist eine gute Stichprobe im rein quantitativen Sinn der Population im Hinblick auf zentrale Charakteristika relativ ähnlich, wie zum Beispiel Alter, Geschlecht oder Nationalität. Sie repräsentiert die Gesamtpopulation, indem sie einen Querschnitt dieser darstellt. Mehrere Möglichkeiten werden in Bezug auf die Generierung einer Stichprobe unterschieden. Bei dem hier beschriebenen Dissertationsprojekt handelt es sich nicht um eine Stichprobe im rein quantitativen Sinn. Da es sich um eine Mixed Methods-Studie handelt, die qualitativ orientiert ist, folgt die Auswahl der Stichprobe keinen genau vorab festgelegten Kriterien (vgl. Dörnyei 2007:96). In qualitativen Studien sind kleinere Samples üblich, als Referenz nennt Friedman in Bezug auf schul- und unterrichtsbezogene Forschungsprojekte ein Sample von ein oder zwei Schulklassen. Meist, wie auch in dieser Studie, handelt es sich dabei um ein sog. convenience sampling, die Auswahl erfolgt auf Basis der Teilnahmebereitschaft (vgl. Friedman 2012:185). Da die intensive Kooperation mit den Lehrkräften in diesem Projekt von so großer Wichtigkeit für dessen erfolgreiche Durchführung war, stand die hohe Bereitschaft zur Teilnahme im Hinblick auf Auswahlkriterien im Vordergrund. Obendrein ist Mehrsprachigkeit im Wiener

Pflichtschulbereich allgegenwärtig¹⁰, daher wurden die beiden Partnerschulen auch nicht auf Grund von speziellen Kriterien ausgewählt. Die Wahl für die 4. und die 5. Schulstufe gründet aus der Tatsache, dass die mehrsprachigen Texte hauptsächlich von der 2. bis zur 6. Schulstufe verwendbar sind und sich größtenteils aber an die Gruppe der jüngeren Kinder richten. Der Einbezug von zwei Schulen unterschiedlicher Schultypen bzw. Schulstufen bietet zudem Vergleichsmöglichkeiten. Zu betonen ist auch, dass die meisten Forschungsprojekte, die sich auf Mehrsprachigkeit in der Schule konzentrieren, den Elementar- bzw. den Primarbereich fokussieren. Die Sekundarstufe I in die Untersuchung miteinzubeziehen, ergänzt somit das Forschungsfeld.

Dörnyei verweist auf die Relevanz der Pilotierung von Fragebögen, da vor allem die Wortwahl, die Länge des Fragebogens und die Klarheit der Instruktionen eine Rolle spielen. Die Testgruppe sollte dabei den eigentlichen Versuchspersonen relativ ähnlich sein. Mehrere Pilotierungsdurchgänge sind empfehlenswert, da sie zur Optimierung des Fragebogens beitragen (vgl. Dörnyei, Taguchi 2009:53). Im Juni 2017 fand die Pilotierung der Fragebögen im Zuge dieser Arbeit statt. Die Fragebögen wurden dazu in zwei anderen Schulen (derselbe Schultyp, dieselbe Schulstufe) getestet. Die beiden Schulen wurden für die Pilotierung erneut auf Grund der Freiwilligkeit ausgewählt. Die Pilotierungen führten zu geringfügigen Adaptionen des Fragebogens, welche sich ausschließlich auf Umformulierungen einzelner Fragen bezogen. Der Fragebogen, wie er bei der Erhebung verwendet wurde, ist im Anhang einzusehen. Zur Nachvollziehbarkeit sollen die einzelnen Fragen aus dem Fragebogen Aspekten zugeordnet werden, die über die jeweiligen Fragen untersucht werden:

Frage 1-3: Angaben zu Alter, Geschlecht und Geburtsort

Frage 4: Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung, Ergebniserwartung

Frage 5: Muttersprache/n

Frage 6: Sprachverwendung Familie/Schule

Frage 7: Sprachverwendung Medien

¹⁰ vgl. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [22.04.2020]

Frage 8: Interesse an Sprachen

Frage 9: Wertdimension bzw. affektive Komponente

Frage 10: Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung, Ergebniserwartung

Frage 11: Situations- bzw. Aufgabenorientierung, Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung, Ergebniserwartung

Frage 12-14: Wertdimension bzw. affektive Komponente, Lernfreude

Frage 15-16: Unterricht (mit Translanguaging-Elementen)

Frage 17-19: negative Gefühle (Lernfreude), Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung, Aufgabenorientierung

Frage 20: Unterricht (mit Translanguaging-Elementen)

Frage 21: Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung

Frage 22-24: Angaben zu den Eltern (Hinweise auf sozioökonomischen Status bzw. Interesse der Eltern an der Schule)

12.5 Auswertung von Fragebögen

Die Fragebögen wurden mittels Statistiksoftware „SPSS Statistics“ ausgewertet. Ursprünglich stand das Akronym „SPSS“ für „Statistical Package for Social Sciences“. Die Software wird wegen seiner NutzerInnenfreundlichkeit weltweit in unterschiedlichen Bereichen verwendet, daher steht die Abkürzung auch heute für „Superior Performing Software System“ (vgl. Eckstein 2000:2). Grundsätzlich wird zwischen deskriptiver Statistik und inferenzieller Statistik unterschieden. Werte deskriptiver Statistik dienen primär der Beschreibung der Stichprobe. Sie geben Aufschluss über die Verteilung der Daten. Aussagen über die Gesamtbevölkerung können über deskriptive Verfahren nicht getätigt werden, dafür werden inferenzstatistische Verfahren herangezogen. In der vorliegenden Arbeit wurden die Fragebögen hauptsächlich mit deskriptiven Verfahren ausgewertet und somit zentrale Messwerte (Häufigkeitsauszählungen, Mittelwerte) bestimmt. Auf Grund der stark qualitativen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit und der explorativen Vorgehensweise, die qualitative Arbeiten kennzeichnet, wurden vorab keine Hypothesen formuliert, die über die Fragebogenerhebung systematisch getestet werden. Die Fragebogenerhebung dient in dieser Arbeit der umfassenden Beschreibung der SchülerInnen (in welchen Sprachen geben sie an unterschiedliche Kenntnisse aufzuweisen, welchen sozioökonomischen Status weisen sie auf, wann, wo und mit wem verwenden sie ihre Familiensprachen in und außerhalb der Schule etc.).

Zusätzlich werden auch die untergeordneten Forschungsfragen zum Teil über die Fragebogenerhebungen beantwortet. Sie liefern somit auch Informationen aus der Sicht der SchülerInnen, die vor allem Aufschluss über deren selbstbezogene Überzeugungen und die Lernfreude bzw. das Klassenklima geben und Veränderungen nach der Intervention zeigen.

12.6 Ethnographische Beobachtungen

Während des gesamten Untersuchungszeitraumes wurden regelmäßig, d.h. ca. ein- bis zweimal pro Woche in jeder Projektklasse (für ca. jeweils 2-4 Stunden), ethnographische Beobachtungen durchgeführt. Sie wurden mittels Feldnotizen direkt während der Beobachtungen festgehalten und unmittelbar danach noch ergänzt bzw. detaillierter ausformuliert. Geertz beschreibt ethnographisches Arbeiten als:

„[...] die Herstellung einer Beziehung zu den Untersuchten, die Auswahl von Informanten, die Transkription von Texten, die Niederschrift von Genealogien, das Kartographieren von Feldern, das Führen eines Tagebuches und so fort“ (Geertz 2006:10).

Ihren Ursprung findet die ethnographische Forschung in der Kulturanthropologie. Ziel war das Beschreiben und die Analyse von Praktiken und Einstellungen bestimmter Kulturen. Der Begriff „Kultur“ meint dabei nicht nur ethnische Gruppen, er bezieht sich auch auf diverse Gruppen und Organisationen (vgl. Dörnyei 2007:130). Geertz stützt sich auf die Auffassung von Max Weber, nach dem der Mensch Teil einer Kultur ist, die er als selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe charakterisiert, das der Forscher/die Forscherin über einen interpretierenden Zugang erschließt (vgl. Geertz 1983:9). Arbeiten, die sich im Allgemeinen auf die Erforschung von Schule und Unterricht konzentrieren, setzen ethnographische Forschung bereits in den 1960er Jahren ein (vgl. Friedman 2012:183). In der angewandten Linguistik wird die ethnographische Forschung etwa seit den späten 1980er Jahren verstärkt unter ForscherInnen betrieben, die den sozialen Praktiken in Bezug auf Sprache/n große Bedeutung beimessen (vgl. Dörnyei 2007:130). Idealtypischerweise wird der ethnographische Forscher/die ethnographische Forscherin Teil der Gruppe und taucht voll und ganz in das Forschungsfeld ein (vgl. Dörnyei 2007:130). Nach Blommaert wird bei der ethnographischen Forschung das Feld in seiner Gesamtheit erfasst (vgl. Blommaert 2010a:29). Um diesem Ziel möglichst nahe zu kommen, empfiehlt Dörnyei eine minimale Aufenthaltszeit in der

fokussierten Gruppe von ca. 6-12 Monaten (vgl. Dörnyei 2007:131). Dieser auf längere Zeit ausgerichtete Aufenthalt im Forschungsfeld unterscheidet die Ethnographie zudem auch von anderen Formen der Beobachtung (vgl. Friedman 2012:183). Dem ganzheitlichen Ideal wird in dieser Arbeit damit begegnet, dass Beobachtungen nicht nur in Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, sondern auch in Einheiten, in denen keine mehrsprachigen Aktivitäten geplant sind. Zusätzlich werden auch die Situationen in Pausen in und außerhalb des Klassenraumes und bei Lehrausgängen beobachtet, die nicht zwingend mit dem Projekt in Zusammenhang stehen müssen. Die von Dörnyei beschriebenen Phasen der ethnographischen Forschung bestehen aus einer Annäherungsphase an die fokussierte Gruppe, einer Phase der ersten Datensammlung und /-auswertung (um Beobachtungsschwerpunkte zu definieren und induktiv erste Annahmen aus den Daten zu formulieren), einer intensiveren Forschungsphase und einer Phase des Rückzuges (vgl. Dörnyei 2007:132). Da die SchülerInnen daran gewöhnt sind, dass Studierende oder auch andere Lehrkräfte im Unterricht Hospitationen durchführen, war eine Annäherungsphase, entgegen der Einhaltung der anderen Phasen, in diesem Kontext nicht notwendig. Die Beobachtungsschwerpunkte entstanden einerseits im Zuge der ersten Phase der Datensammlung (ohne vollständige erste Auswertung) und andererseits aus der Theorie und den Forschungsfragen. Ziel war in der vorliegenden Arbeit jedoch, möglichst offen und unvoreingenommen zu beobachten. Aus diesem Grund wurden auch keine zu detaillierten Schwerpunkte vorab festgesetzt (vgl. Blommaert 2010a:29,31). In der Ethnographie kommt eine holistische Orientierung zu tragen, demnach werden alle Aspekte der Beobachtung im Feld als relevant für die Analyse angesehen (vgl. Friedman 2012:184). Weiters handelt es sich um induktives Arbeiten, da der Input, der durch die Beobachtungen generiert wird, nach und nach Anlass für neue Beobachtungsschwerpunkte liefert (vgl. Blommaert 2010a:29,31). Während der ersten Phase der Datensammlung ergab sich eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf die in den Klassen mehr- und minderheitlich geteilten Sprachen. Erstes Sichten, genaues Lesen und Ausformulieren bzw. Ergänzen der Feldnotizen aus dem Gedächtnis führten zu Annahmen im Hinblick auf diesen Themenbereich:

- Die sprachenbezogenen Mehr- und Minderheitsverhältnisse haben Auswirkungen auf SchülerInnen im sozial-emotionalen Bereich zur Folge.
- SchülerInnen, welche in den mehrheitlich geteilten Sprachen Kenntnisse aufweisen, profitieren in Bezug auf ihre selbstbezogenen Überzeugungen stärker von der

Intervention als SchülerInnen, welche in den minderheitlich geteilten Sprachen Kenntnisse aufweisen. Diese Situation nimmt auch Einfluss auf das Klassenklima.

In Bezug auf die Merkmale des Klassenklimas stellte sich in der ersten Phase der Datensammlung ebenfalls heraus, dass disziplinäre Schwierigkeiten ein vordergründig sichtbares Merkmal aus der Sicht der LehrerInnen darstellt, das damit einhergeht, dass jene unter diesen Umständen seltener Unterrichtssequenzen inszenieren, in denen SchülerInnen ihr sprachliches Repertoire nutzen können. Aus dieser Beobachtung entstand die nachfolgende Annahme:

— Das Klassenklima erweist sich möglicherweise als Voraussetzung für die Gelingensbedingungen von Unterricht mit Translanguaging-Elementen.

Zusätzlich zu Beobachtungen werden häufig auch andere Methoden der Datensammlung herangezogen, um das Forschungsfeld in seiner Gesamtheit zu erfassen (vgl. Dörnyei 2007:130). Friedman nennt mehrere zusätzliche Methoden der Datensammlung, die im Zuge ethnographischer Arbeiten häufig eingesetzt werden (vgl. Friedman 2012:184). In dieser Arbeit wurden zusätzlich zu den Beobachtungen Gespräche mit den Lehrkräften und mit einzelnen SchülerInnen in den Feldnotizen dokumentiert. Die Interviews geben Aufschluss über die Positionierungen zur Intervention und zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule in einem weiteren Sinn von jeweils einer Lehrerin aus jeder Projektklasse. Überdies erfüllen sie eine wichtige Funktion für die Triangulation, da Erkenntnisse aus den ethnographischen Beobachtungen und aus den Fragebogenerhebungen mit den Konstruktionen der Lehrerinnen kontrastiert werden. Ein Artefakt in Form eines mehrsprachigen Gedichtbandes liegt auch vor, den die SchülerInnen der Projektklasse der Volksschule im Zuge des Unterrichts gestalteten. Auf audio- oder videografierte Sequenzen des Unterrichts, die mit Sicherheit sehr vielversprechend gewesen wären, musste leider aus ethischen Gründen verzichtet werden (Vorgabe des Stadtschulrates für Wien während des Untersuchungszeitraumes). Die Eindrücke, die während der Beobachtung entstanden, werden in der vorliegenden Arbeit in Form von Feldnotizen festgehalten, deren Charakteristika anschließend genauer erläutert werden. Blommaert bezeichnet Feldnotizen treffend als „Forschungs-Archiv“. Alle Erinnerungen und Eindrücke, die während der Feldforschung entstehen, werden in Form von Feldnotizen in einer Art Tagebuch festgehalten. Sie sind oft unstrukturiert und konfus und sollten während bzw. unmittelbar nach der Beobachtung verschriftet werden, da sonst Erinnerungslücken das Bild

trüben könnten (vgl. Blommaert 2010a:37,38). Subjektivität und Emotionalität sollten in wissenschaftlichen Texten nicht zu lesen sein, in Feldnotizen gibt es dahingehend jedoch keine Einschränkungen. Feldnotizen sind sogenannte „private Dokumente“, die das Abbild eines Lernprozesses widerspiegeln – den des Forschers/der Forscherin über das Forschungsfeld. Auch Anekdoten und Gedankengänge werden darin nach Belieben festgehalten (vgl. Blommaert 2010a:38). In den Feldnotizen wird sozusagen der „soziale Diskurs“ festgehalten, um flüchtige Ereignisse zu archivieren, um sie wieder aufgreifen zu können (vgl. Geertz 1983:28).

12.7 Auswertung von Feldnotizen

Der erste Schritt bei der Auswertung der Feldnotizen ist das genaue Lesen der Notizen und die Sichtung und Einteilung des Materials in beobachtete Sachverhalte und subjektive Interpretationen (vgl. Blommaert 2010a:67). Das als Tagebuch bezeichnete Dokument, das sich aus den Aufzeichnungen/Notizen und Gedanken zu den Beobachtungen zusammensetzt, wurde mittels deduktiver Kategorienanwendung und induktiver Kategorienbildung analysiert (vgl. Kuckartz 2018). Mehrere Sichtungsdurchgänge tragen dazu bei, dass sich die Kategorienanwendung bzw. -bildung als sinnvoll erschließt. Die Kategorien sind wiederum thematisch miteinander verbunden. Als Kodierung wird in der qualitativen Forschung der analytische Prozess bezeichnet, welcher der Organisation der Daten in einzelne Themenfelder dient. Diese Themenfelder werden als Codes bezeichnet und umfassen meist mehrere beobachtete Gegebenheiten und Phänomene, die zu einem bestimmten Themengebiet zusammengefasst werden können. Grundsätzlich wird zwischen quantitativer (u.a. Häufigkeitsanalysen beobachteter Phänomene) und qualitativer Kodierung unterschieden – die qualitative Kodierung ist in dieser Forschungsarbeit von Interesse. Bei der qualitativen Kodierung handelt es sich um eine interpretative Herangehensweise, bei der das Material in mehreren Zyklen immer wieder gesichtet wird. Die gebildeten Themenfelder und die zugeordneten Textstellen werden immer wieder miteinander verglichen, reflektiert und kritischen Fragen unterzogen, die sich der Forscher/die Forscherin bei der Analyse stellt. Erklärungen und Theorien bezüglich der untersuchten Phänomene werden nach mehreren Zyklen abgeleitet (vgl. Geertz 2006:10).

In dieser Arbeit wird der Kategorienanwendung bzw. -bildung nach Kuckartz 2018 nachgegangen. Bei der deduktiven Kategorienanwendung nach Kuckartz handelt es sich darum,

Kategorien nicht in Abhängigkeit von den Daten zu bilden, sondern sie vorab zu bilden. Diese Bildung kann auf Basis von Theorie erfolgen oder sich auch an Leitfragen anlehnen. Kuckartz betont, dass die „a priori-Kategorienbildung“ bzw. die deduktive Kategorienanwendung sich aus seiner Sicht in der Anwendung weniger stark von der induktiven Kategorienbildung unterscheiden als gängig angenommen (vgl. Kuckartz 2018:64). Kuckartz präferiert den Begriff „a priori-Kategorienbildung“ gegenüber jenem der deduktiven Kategorienbildung, da der Begriff „deduktiv“ aus seiner Sicht suggeriert, dass man zu einer logischen Ableitung einer Kategorie über bestimmte Teile im Datenmaterial gelangt, sofern man nach den entsprechenden Regeln vorgehen würde (vgl. Kuckartz 2018:64,65). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der Begriff „deduktiv“ als Gegenpol zu „induktiv“ bevorzugt, da somit auch stärker begrifflich auf die Anwendung des Theoriengerüsts auf das Datenmaterial verwiesen wird. Das Datenmaterial vollständig zu kategorisieren stellt ein Anliegen dar, dem sich bei der deduktiven Kategorienbildung durch eine Restkategorie nachgehen lässt, die alle Textstellen zusammenfasst, die keinen vorab festgelegten Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Kuckartz 2018:67). Dabei kann jedoch passieren, dass zu viele Stellen im Text mit der besagten Restkategorie vermerkt werden, daher ist es evident, die Kategorien zu verändern oder neue Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial zu bilden. Diese Kategorien zu bilden, liegt Kuckartz Ansicht nach in der individuellen Kompetenz des Forschers/der Forscherin. Aus diesem Grund lehnt er auch den Anspruch einer intersubjektiven Übereinstimmung ab, der in diesem Projekt auch nicht nachgegangen wurde, da die intensive Auseinandersetzung mit dem Feld im Rahmen der ethnographischen Beobachtungen zu einer Sicht auf das Feld geführt hat, die sich in der Kategorienbildung abzeichnet (vgl. Kuckartz 2018:72).

In der vorliegenden Arbeit wurden die Feldnotizen, die aus den Aufzeichnungen/Notizen, vorläufigen Interpretationen und Gedanken zu den Beobachtungen bestehen, nach mehrmaligem Lesen in beobachtete Sachverhalte und Gedanken, Kommentare und vorläufige Interpretationen im Text unterteilt. In einem zweiten Schritt erfolgten die deduktive Kategorienanwendung und die induktive Kategorienbildung. Die deduktiven Kategorien, die auf der Literatur basieren, wurden im Text „gesucht“ und einzelne Stellen markiert, an denen sie beschrieben werden. Sie wurden in weiterer Folge jedoch nur in Bezug auf einen Aspekt adaptiert, weil die besagten Stellen in den Feldnotizen weitgehend als passend empfunden wurden. Für die deduktiven Kategorien dienten die in Theorieteil B beschriebenen Quellen der Selbstwirksamkeit als Operationalisierung selbstbezogener Überzeugungen, sie wurden

induktiv nur um die Kategorie der nonverbalen Ermutigung erweitert, die aus dem Datenmaterial gründet. Die induktiven Kategorien wurden aus dem Datenmaterial gebildet. Während des intensiven Lesens wurden Textstellen mit thematischen Codes versehen. Nach und nach fanden sich Textstellen, die demselben thematischen Code bzw. der Kategorie zuzuordnen sind. Dieses Kategoriensystem wurde nach zyklischem, gründlichem Lesen mehreren Überarbeitungen unterzogen. Die induktive Kodierung ergibt, nachdem nach den mehrmaligen Analyseprozessen ab einem gewissen Zeitpunkt keine Veränderungen mehr getätigt wurden, unterschiedliche induktiv gebildete Kategorien, die neben den deduktiven Kategorien angeführt werden.

Stärke und sogleich Herausforderung liegt in der ethnographischen Forschung laut Geertz später in der sogenannten „Dichten Beschreibung“ der Beobachtungen, die schlussendlich das Endprodukt der Analyse darstellt (vgl. Geertz 2006:10). Die dichte Beschreibung bezeichnet Geertz auch als „besondere geistige Anstrengung“ bzw. mit den Worten von Gilbert Ryle als „kompliziertes intellektuelles Wagnis“ (vgl. Geertz 1983:10). In der ethnographischen Forschung geht es darum, Hierarchien sog. bedeutungsvoller Strukturen zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Geertz 1983:12). Geertz bezeichnet die meist relativ unstrukturierten Beschreibungen in den Feldnotizen als „dicht“, da es sich bei der Niederschrift der Beobachtungen bereits um Interpretationen und Auslegungen handelt.

„Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von >>eine Leseart entwickeln<<), das fremdartig, verblaßt [sic], unvollständig, voll von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist“ (Geertz 1983:15).

Die Interpretation beginnt nicht erst mit der Analyse, sondern ist Teil der Beobachtung und prägt diese (vgl. Geertz 1983:14). Bei der Analyse geht es sodann um das „Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen“ bzw. Codes. (vgl. Geertz 1983:15), das in der vorliegenden Arbeit auf Grund der Unstrukturiertheit der Feldnotizen und der teilweise sehr unspezifischen Feldnotizen als herausfordernd wahrgenommen wurde. Im anschließenden Unterkapitel erfolgt die Charakterisierung der semi-strukturierten Interviews, die in erster Linie die Wahrnehmung einzelner am Projekt beteiligter Lehrender und ihre Positionierungen fasst.

12.8 Semi-strukturierte Interviews

Gegen Ende der Interventionsphase wurden Interviews mit jeweils einer Lehrkraft aus den beiden Kooperationsschulen durchgeführt. Die Lehrerinnen, welche die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen am intensivsten im Unterricht einbezogen, wurden, wie kurz bereits erwähnt, für die Interviews ausgesucht. In Bezug auf qualitative Samplingstrategien schlägt Dörnyei vor, Personen zu wählen, die reichhaltige und unterschiedliche Informationen über den Untersuchungsgegenstand bereitstellen. Da die Lehrerinnen aus beiden Projektklassen stammen und im Unterricht und in den Gesprächen während der Intervention auch sehr unterschiedlich agierten, waren demgemäß unterschiedliche Informationen und Perspektiven zu erwarten. Es handelt sich hierbei um ein semi-strukturiertes Interview. Die Leitfragen, die dazu entwickelt wurden, galten daher als Orientierungsgrundlage, dabei wird weder an einer Fragenabfolge noch an einem zuvor definierten Zeitlimit festgehalten. Der Interviewer/die Interviewerin lenkt lediglich das Gespräch, räumt dem Interviewee aber die Möglichkeit ein, bestimmte Gedanken näher auszuformulieren. Das explorative Vorgehen erlaubt das Abweichen von den Leitfragen und gibt eventuell Anlass für spontane Fragestellungen (vgl. Dörnyei 2007:136).

Grundsätzlich handelt es sich bei Interviews um elizitierte Daten. Elizitierte Daten beinhalten stets ein Erhebungsinstrument, wie etwa einen Interview-Leitfaden mit vorgefertigten Fragen oder einen Fragebogen (vgl. Friedman 2012:187). Sie können aber auch der ethnographischen Forschung zugeordnet werden, Blommaert betont aber, dass Interviews nicht per se zur Ethnographie zählen. Einigen Parametern ist bei der Verwendung von Interviews generell Folge zu tragen. Bei Interviews handelt es sich um Unterhaltungen zwischen Personen, auf Grund dessen sollten sie nie zu mechanisch ablaufen, indem eine Frage nach der anderen abgearbeitet wird. Sie sollten wie natürliche Gespräche wirken, in denen nicht immer nur eine Person Fragen stellt und die andere antwortet (vgl. Blommaert 2010a:44). Im Optimalfall besteht das Interview auch aus längeren narrativen Passagen der interviewten Person. Unterstützendes Feedback in Form von interessiertem Nicken oder Ausrufen wie „mhm“ durch den Forscher/die Forscherin kann zudem den Redefluss begünstigen. Geschlossene Fragen, die „Ja-Nein-Antworten“ implizieren, sollten vermieden werden. Es empfiehlt sich, die Fragen möglichst offen und nicht zu komplex zu formulieren. Genauso sollten Fragen, die in eine bestimmte Antwortrichtung drängen (womöglich eine erwünschte Richtung), ebenfalls ausgeklammert werden (vgl.

Friedman 2012:188,189). Zwischenfragen, Kommentare und Stellungnahmen innerhalb des Antwortprozesses sind Teil einer natürlichen Gesprächssituation. Der Interviewer/die Interviewerin sollte vermeiden, die Leitfragen immer vor sich zu haben und sie abzulesen, da dies die natürliche Gesprächssituation beeinträchtigt. Durch das Herstellen einer natürlichen Gesprächssituation kann den TeilnehmerInnen die Nervosität genommen werden, eine entspannte Atmosphäre trägt zudem zu größerer Redseligkeit bei (vgl. Blommaert 2010a:44). Kooperationsbereitschaft von Seiten der TeilnehmerInnen beeinflusst ebenso positiv die Ausführlichkeit eines Interviews. Der Wunsch des gegenseitigen Austausches muss bei TeilnehmerInnen und InterviewerInnen gleichermaßen gegeben sein (vgl. Blommaert 2010a:44). Sprechpausen sollten auch auf jeden Fall aufgezeichnet werden, da sie Teil der Kommunikation sind und auch Informationen bereitstellen. Pausen passieren immer dann, wenn man nachdenken muss, da es sich um eine komplizierte, emotionale, kontroverse Angelegenheit handelt, oder man aus bestimmten Gründen keine Antwort geben möchte. Auch für den Interviewer/für die Interviewerin ist es wichtig, Pausen einzulegen und nach der Antwort des Teilnehmers/der Teilnehmerin ihm/ihr damit noch Zeit zu geben, das eben Gesagte noch weiter auszubauen oder eventuell noch etwas hinzuzufügen (vgl. Blommaert 2010a:45,46). Friedman schlägt zudem die Pilotierung der Interview-Leitfragen vor (vgl. Friedman 2012:188), die im Zuge dieses Projektes indirekt stattgefunden hat. Umfassendes Feedback zur Formulierung und zum Inhalt der Fragen wurden im Vorfeld von KollegInnen eingeholt. Interviews dauern zudem normalerweise 30-60 Minuten und werden meist einmalig mit derselben Person durchgeführt (vgl. Dörnyei 2007:134).

12.9 Aufbereitung von Interviewdaten: Erstellen einer Transkription

Die Interviews wurden mittels Diktierfunktion des Smartphones aufgezeichnet, um für die Analyse ein Transkript zu erstellen. Nicht nur die Antworten des Teilnehmers/der Teilnehmerin werden im Zuge der Datenauswertung analysiert, sondern das gesamte Gespräch, das auch die Kommentare, Fragestellungen und Statements des Interviewers/der Interviewerin miteinschließt (vgl. Blommaert 2010a:49). Es gibt mehrere sogenannte Transkriptionskonventionen, nach denen sprachliche Merkmale im Text markiert werden. Eine Reihe an Symbolen wird dabei für die verschiedenen sprachlichen Merkmale, wie Intonation, Pausen, sich überlappende Gesprächssequenzen oder Betonungen etc. herangezogen (vgl.

Friedman 2012:190). In bestimmten Forschungstraditionen werden bestimmte Konventionen mitunter verstärkt herangezogen (vgl. Révész 2012:207). Im Bereich der angewandten Linguistik wird häufig HIAT, wie auch in dieser Arbeit, oder GAT2 verwendet. Wie genau die Transkription erstellt wird bzw. welche und wie viele Stellen im Interview transkribiert werden, liegt prinzipiell am Forschungsinteresse (vgl. Friedman 2012:190). In der vorliegenden Arbeit wurden beide Interviews gesamt transkribiert und im Anhang eingefügt, da für die Wiener Kritische Diskursanalyse die Arbeit mit dem gesamten Transkript notwendig ist. Die Qualität der Audioaufnahmen ist für die Vermeidung von Fehlern in der Transkription auch von großer Relevanz (vgl. Révész 2012:206,207). Da dieses Projekt in erster Linie im Bereich der angewandten Linguistik situiert ist, wird der Analyse der sprachlichen Merkmale besondere Bedeutung beigemessen. Die Wiener Kritische Diskursanalyse macht sich die sprachliche Form der Daten neben dem Inhalt ebenfalls zu Nutze, sie wurde daher für die Analyse herangezogen.

Die Transkriptionskonvention „HIAT“ (eine Aufschlüsselung befindet sich im Anhang) steht für „halbinterpretative Arbeitstranskription“. Die Wahl des Begriffes „halbinterpretativ“ erfolgt auf Grund der Tatsache, dass beim Transkribieren bereits erste Interpretationsprozesse stattfinden, das heißt, bei der Verschriftung spielt die Interpretation des Gehörten eine determinierende Rolle. Dieser Form der hermeneutischen Analyse wohnt eine gewisse Systematik inne, bestimmte Intonationsmuster oder Pausen werden u.a. mit der Verwendung bestimmter Zeichen markiert und auf diese Weise im Transkript einheitlich gekennzeichnet. Der Begriff „Arbeitstranskription“ weist darauf hin, dass das Transkript in der Regel noch weiteren Bearbeitungsschritten unterzogen wird. Redder und Ehlich verweisen darauf, eine zunächst unverständliche Textstelle im Transkript zu kennzeichnen, um im Zuge einer späteren Interpretation noch einmal zurück zu gehen und zu versuchen, das Gesagte zu rekonstruieren (vgl. Redder, Ehlich 1994:10,11). Die Verwendung dieser Transkriptionskonvention, die 1976 von Ehlich und Rehbein entwickelt wurde, fand bereits in vielen Projekten innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raumes Verwendung (vgl. Redder, Ehlich 1994:9). Die Transkription nach „HIAT“ wird in der sogenannten „literarischen Umschrift“ verfasst, das heißt, sie geht nicht den orthographischen Regeln nach, sondern verschriftet gesprochene Sprache (vgl. Redder, Ehlich 1994:11). Wesentliches Merkmal der „HIAT“ Konvention ist die Partiturzeile. Sie dient dazu, zeitgleiche überlappende Gesprächssequenzen zeitlich und visuell im Transkript für die Analyse zu markieren (vgl. Redder, Ehlich 1994:11).

12.10 **Auswertung der Interviews über die Wiener Kritische Diskursanalyse**

Der Begriff Diskursanalyse ist grundsätzlich sehr weit gefasst und bezeichnet unterschiedliche Stränge, die sich im Gegensatz zu inhaltsanalytischen Verfahren nicht nur auf den Inhalt, sondern auch mit großem Augenmerk auf linguistische und strukturelle Analysemerkmale konzentrieren (vgl. Friedman 2012:192), deren genaue Betrachtung in dieser Arbeit u.a. verfolgt wird. Die Kritische Diskursanalyse differenziert sich seit Mitte der 1980er Jahre weiter aus. Bekannte Ansätze sind zum Beispiel der Duisburger Ansatz (Jäger 2012) und der Oldenburger Ansatz, die in einem Naheverhältnis zueinander stehen. Beide knüpfen u.a. an Arbeiten zur Machtanalytik von Foucault an, wobei der Oldenburger Ansatz auch sprachwissenschaftlich ausgerichtet ist. Der stärker argumentationsanalytisch ausgerichtete Zugang von Fairclough (Fairclough 2010; Fairclough, Fairclough 2012) ist weltweit der am häufigsten rezipierte Strang der Kritischen Diskursanalyse. Der Wiener Ansatz weist eine starke historische Orientierung auf und wird daher auch als „Discourse-Historical Approach“ (DHA) rezipiert, vor allem im englischen Sprachraum (vgl. Reisigl 2018:68,69). In seiner interdisziplinären Verortung verbindet der Wiener Ansatz folgende theoretische Stränge:

„[...] diskursbezogene Soziolinguistik, Textlinguistik, Gesprächsanalyse, Argumentationstheorie, Rhetorik, linguistische Pragmatik (vor allem Funktionale Pragmatik) und teilweise auch philosophischen Pragmatismus, insbesondere Peirce und dessen semiotische Theorie (Reisigl 2011, 2018)“ (Reisigl 2018:69).

Viele diskursanalytische Stränge weisen eine pragmatische Ausrichtung auf. Im Wiener Ansatz spielt diesbezüglich der Ansatz der Funktionalen Pragmatik eine wichtige Rolle. Reisigl hebt zentrale Gemeinsamkeiten zwischen der Kritischen Diskursanalyse und der Pragmatik hervor, betont aber gleichzeitig auch Unterschiede, wie zum Beispiel (vgl. Reisigl 2018:67):

- Beide Ansätze betrachten Sprache als soziale Praxis nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Gebrauchskontext. Die Diskursanalyse pflegt allerdings ein weiteres Kontextverständnis, indem sie unterschiedliche soziale, historische, politische oder auch u.a. psychologische Aspekte berücksichtigt.

- Beide Ansätze verstehen sich als trans- bzw. interdisziplinär orientiert, die Kritische Diskursanalyse allerdings noch stärker als die Pragmatik, auf Grund des breit angelegten Verständnisses des Kontextes.
- Zusätzlich werden der inhaltliche Aspekt und die Makroebene des Sprachgebrauches in der Diskursanalyse intensiver beachtet als in der Pragmatik.
- Insgesamt kann die Herangehensweise der Kritischen Diskursanalyse als holistischer als jene der Pragmatik definiert werden (vgl. Reisigl 2018:68).

Verbindendes Element der meisten Verfahren der Kritischen Diskursanalyse ist die Herangehensweise, Forschung ausgehend von einem sozialen Problem mit sprachlichem Bezug zu betreiben, wobei im Wiener Ansatz die Problem- und Anwendungsorientierung stärker zu tragen kommt als in anderen Ansätzen (vgl. Reisigl 2011:475,478). Besonders diese starke Problem- und Anwendungsorientierung des Wiener Ansatzes haben das Interesse für diesen Strang der Kritischen Diskursanalyse geschärft, aber auch die in der Folge erwähnten Aspekte, die für den Wiener Ansatz besonders charakteristisch sind, nehmen in der vorliegenden Arbeit ebenso eine wichtige Rolle ein. Diskurse werden demnach auch als „soziale Praxis“ deklariert (vgl. Reisigl 2018:67). In den späten 1980er und 1990er Jahren entwickelte sie sich nach dem Aufschwung der ab 1970 stärker verbreiteten Strömung der Kritischen Linguistik (vgl. Reisigl 2013:67). Der Wiener Ansatz wird dem Bereich der Kritischen Diskursforschung zugeordnet (vgl. Reisigl 2011:473). Keller nennt die LinguistInnen Teun van Dijk, Ruth Wodak und Norman Fairclough als wichtigste VertreterInnen der Kritischen Diskursanalyse (vgl. Keller 2011:27). Die vorwiegend qualitative Ausrichtung des Wiener Ansatzes zeigt sich auch in der Position, Objektivität als Fiktion zu erachten. Gleichzeitig plädieren VertreterInnen für Nachvollziehbarkeit, analytische Sorgfalt und Präzision (vgl. Reisigl 2011:477). Triangulation, und in größeren Projekten auch Teamforschung, werden gängig als Strategie zur Steigerung der Nachvollziehbarkeit und der Validität der Methode eingesetzt (vgl. Reisigl 2011:478). In Bezug auf die epistemologische Position versteht sich die Wiener Kritische Diskursanalyse daher als antipositivistisch (vgl. Reisigl 2013:75).

„Im Wiener Ansatz wird ‚Diskurs‘ als empirischer Beschreibungsbegriff konzipiert und als kontextgebundene sprachliche oder sonstige semiotische Form sozialer Praxis begriffen“ (Reisigl 2011:479).

Elementare Charakteristika dieses Verständnisses von Diskursen werden wie folgt definiert: Diskurse beziehen sich auf konkrete Themen und sind in sozialen Handlungs- und Praxisfeldern situiert, sie weisen somit eine gewisse Problem- und Geltungsbezogenheit auf. Diskurse konstituieren einerseits soziale Wirklichkeit und werden auch selbst von der sozialen Wirklichkeit konstituiert. Letztlich zeichnen sie sich durch eine Multiperspektivität aus (vgl. Reisigl 2011:480). Der Wiener Ansatz ist stark auf empirische Arbeiten ausgerichtet (vgl. Reisigl 2011:460). Dem Üben von Kritik wird eine zentrale Rolle beigemessen. Die text- bzw. diskursimmanente Kritik hat zum Ziel, widersprüchliche, kontroverse oder paradoxe Stellen in den Texten zu ermitteln und zu erläutern. Die Form der sozio-diagnostischen Kritik richtet sich an die oft nicht bewusst augenfälligen manipulativen, propagandistischen Züge des Diskurses. Die prospektiv-praktische Dimension der Kritik, die in dieser Arbeit vordergründig forciert wird, fokussiert die gesellschaftliche Transformation, indem Handlungsvorschläge für die Praxis thematisiert werden (vgl. Reisigl 2011:483,484). Neben dem Üben von Kritik nimmt das Konzept der Positionierung in der Kritischen Diskursanalyse ebenso eine wichtige Rolle ein. Lucius-Hoene und Deppermann definieren das Konzept der Positionierung im folgenden Zitat, die Identitätskonstruktion bildet darin im Prinzip den Kern der Positionierung (vgl. Lucius-Hoene, Deppermann 2004:168).

„*Positionierung* bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind (vergleiche auch Antaki, Widdicombe 1998; Wolf 1999)“ (Lucius-Hoene, Deppermann 2004:168).

Positionierungen stellen dominante bzw. typische Denkweisen im Hinblick auf den Diskurs dar und können über die Analyse der Argumentationsmuster aufgezeigt werden (vgl. Wengeler 2013:154). Die SprecherInnen, die als AkteurInnen des Diskurses bezeichnet werden, positionieren sich bzw. andere im Diskurs. Die Positionen, die durch die AkteurInnen des Diskurses verhandelt werden, sind stark mit der Etablierung sozialer Identität verknüpft. Eine Person kann sich demnach selbst oder auch andere positionieren. Positionierungen erfolgen im Diskurs sprachlich mitunter über Kategorisierungen, Charakterisierungen bzw. Handlungsbewertungen (vgl. Bendel Larcher 2015:123). An dieser Stelle wird dazu die

Definition von Bendel Larcher angeführt, die auf Davies, Harré 1990 und auf Harré, Langenhove 1999 verweist (vgl. Bendel Larcher 2015:123).

„Die Theorie der Positionierung unterscheidet zwischen der Position als der Verortung einer Person in einem metaphorisch verstandenen sozialen Raum und der Positionierung als dem Vorgang, bei dem einer Person eine Position zugewiesen wird“ (Bendel Larcher 2015:122).

Die Anwendung der Wiener Kritischen Diskursanalyse, das heißt, die detaillierte Analyse der beiden Interviews erfolgt in drei Teilen: der Makro-, Mikro- und Kontextanalyse. Der Kontextanalyse wird in dieser Studie nicht in einem klassischen Sinne in Form einer Analyse medialer Artefakte nachgegangen, sondern bereits in Kapitel 4 zu den sprachpolitischen Rahmenbedingungen und durch die Ethnographie. Die Makroanalyse überschneidet sich naturgemäß auch an manchen Stellen mit der Kontextanalyse. Die einzelnen Analyseschritte sollen somit nun genauer erklärt werden. Im Zuge der Makroanalyse findet eine erste Gliederung des Diskurses in einzelne Segmente statt. Sprachliche Handlungsmuster und Muster der Argumentation, Deskription, Narration und Explikation (in anderen Analysen auch Instruktion) werden in der Analyse berücksichtigt. In der vorliegenden Dissertation werden in erster Linie Argumentationen herausgearbeitet, die in den Daten besonders hervorstechen, im Vergleich zu den anderen sprachlichen Handlungsmustern. Im Zuge der Mikroanalyse liegt der Fokus auf den diskursiven Strategien, die in einem nächsten Schritt erörtert werden (vgl. Reisigl 2011:488). Reisigl und Wodak nennen fünf Arten oder Typen diskursiver Strategien, die in der Analysepraxis Anwendung finden: Nomination, Prädikation, Argumentation, Perspektivierung und Intensivierung bzw. Abschwächung, die wie folgt definiert werden (vgl. Reisigl, Wodak 2016:32,33): Bei der Nomination handelt es sich darum, im Text zu identifizieren, wie soziale AkteurInnen, Objekte, Phänomene oder Aktionen diskursiv konstruiert bzw. beschrieben werden. Welche Nomina und Verben werden verwendet? Kommen Metaphern, Metonymien, Synekdochen oder andere Tropen vor? Bei der Prädikation steht wiederum das Zusprechen bestimmter Eigenschaften und evaluativer Attributionen im Vordergrund, die in Form von Adjektiven, Appositionen oder Relativsätzen u.a. zum Ausdruck gebracht werden. Bei der Nomination und der Prädikation ist von Interesse, wie die sozialen AkteurInnen im Diskurs benannt bzw. welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. Weiters werden die Handlungen und Prozesse analysiert, die mit den sozialen AkteurInnen verbunden sind

(Handlungs- und Prozesscharakterisierung). Argumentative Muster, wie Rechtfertigungen, Behauptungen oder Zweifel, werden unter dem Begriff der Argumentation zusammengefasst. Die Perspektivierung gibt Aufschluss über die Positionen, die AkteurInnen einnehmen und somit auch über ihr Verhältnis von Nähe und Distanz über die Verwendung von Metaphern, prosodischen Merkmalen oder Partikeln. Unter Intensivierung und Abschwächung werden Muster im Text zusammengefasst, wie etwa Diminutiva oder Augmentativa, Hesitationen, Hyperbolen oder Litotes, aber auch Verben, die Gefühle oder Denkprozesse ausdrücken (vgl. Reisigl, Wodak 2016:33). Die sprachliche Realisierung von Argumentationen wird ausgeführt in Bezug auf bestimmte, im Diskurs angesprochene Thesen. Der Standpunkt (Perspektivierung), den SprecherInnen im Diskurs einnehmen und die Verstärkungen bzw. Abschwächungen der sprachlichen Realisierungen, stehen ebenso in Verbindung mit den im Diskurs angesprochenen Thesen (vgl. Reisigl 2011:488,489). Im Rahmen der Kontextanalyse erfolgt die „Verknüpfung der detaillierten Ergebnisse mit dem sprachlichen, sozialen, politischen und/oder historischen Kontext“ (Reisigl 2011:489). Die Form der Darstellung der Diskursanalyse im Analysekapitel, das nach der Erläuterung der Gütekriterien und der Forschungsethik folgt, lehnt sich sodann an die exemplarische und sehr gut nachvollziehbare Darstellung einer Diskursanalyse von Martin Reisigl (vgl. Reisigl 2018:67-196) an.

12.11 Erläuterungen der Gütekriterien und Forschungsethik

Grundsätzlich muss jede Art der Forschung auch ethischen Fragen nachgehen und ethische Ansprüche und Richtlinien berücksichtigen. Zentrale Fragen bzw. Prinzipien sind dabei die Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen, die Wahrung ihrer Anonymität und die Vermeidung von Schädigungen. Ebenso sind den rechtlichen Anforderungen des Datenschutzes Folge zu leisten, welche sich auf die Aufbewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung von Daten beziehen (vgl. Hopf 2007:590). In Bezug auf die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien unterscheiden sich qualitative von quantitativen Studien. Creswell und Plano Clark heben hervor, dass das Gütekriterium der Validität etwa in beiden Paradigmen der Gewährleistung der Qualität der Daten und der Ergebnisse dient, dennoch wird Validität in den beiden Paradigmen unterschiedlich definiert. In quantitativen Studien steht der Schluss von der Stichprobe auf die Gesamtbevölkerung im Vordergrund. Reliable Ergebnisse sind zudem stabil und konsistent über einen längeren Zeitraum hinweg. Da das in der vorliegenden Arbeit verwendete Mixed Methods Forschungsdesign eine stark qualitative Ausrichtung aufweist, werden quantitative

Gütekriterien nicht verfolgt, hingegen stehen die folgenden Gütekriterien im Vordergrund, auf die auch Creswell und Plano Clark im Kontext qualitativer Studien verweisen, wie die Gewährleistung von Nachvollziehbarkeit, Genauigkeit und Glaubwürdigkeit (vgl. Creswell, Plano Clark 2007:133,135). Quantitative Kriterien, wie Validität, Reliabilität und Objektivität, werden oftmals zwar von ForscherInnen auf qualitative Studien übertragen, Steinke lehnt diese Position jedoch ab (vgl. Steinke 2007:319). Grund dafür sieht Steinke hauptsächlich in der geringen Standardisierbarkeit und Formalisierbarkeit von qualitativen Studien (vgl. Steinke 2007:322). Steinke nennt sieben Kernkriterien qualitativer Forschung, von denen die folglich genannten in dieser Arbeit ebenso als Gütekriterien verwendet werden: intersubjektive Nachvollziehbarkeit und genaue Beschreibung des Forschungsprozesses, Aufzeigen von Limitationen und die reflektierte Subjektivität des Forschers/der Forscherin (vgl. Steinke 2007:324,331). Auf die Gütekriterien der Wiener Kritischen Diskursanalyse sei an dieser Stelle auch erneut verwiesen, die Nachvollziehbarkeit, analytische Sorgfalt und Präzision besonders hervorheben (vgl. Reisigl 2011:477).

In forschungsethischer Hinsicht fügt sich dieses Projekt auch den Richtlinien des Stadtschulrates für Wien. Um Schulen für die Teilnahme an dem Projekt zu finden, wurde ein Informationsschreiben verfasst, das per E-Mail an unterschiedliche Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I in Wien versendet wurde. Für Projekte, die in Wien im Wintersemester 2017/18 starteten, musste vorab vom Stadtschulrat für Wien eine schriftliche Genehmigung eingeholt werden. Ein Antrag musste vorgelegt werden, der sich aus folgenden Inhalten zusammensetzte: theoretischer Hintergrund, Forschungsfragen, Erhebungsinstrumente (Fragebögen, Interviewleitfaden), TeilnehmerInnenzahlen und Unterschriften der DirektorInnen und der beteiligten Lehrkräfte. Vor Projektbeginn musste das Informationsschreiben für die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen verfasst und die Einverständniserklärungen unterschrieben werden. Das Informationsschreiben gab einen kurzen inhaltlichen Überblick über das Projekt und informierte über die Gewährleistung der Anonymität in der Studie. Durch das Forschungsdesign, das u.a. ethnographische Beobachtungen vorsieht und durch den regelmäßigen Austausch mit den kooperierenden Lehrkräften bezüglich des Ablaufes der Beobachtungen, die Einsicht in die Unterrichtsvorbereitungen der Lehrkräfte und die von mir in Abstimmung auf ihre Planungen bereitgestellten mehr- und verschiedensprachigen Materialien, ist der Kontakt zu den ForschungspartnerInnen in der vorliegenden Arbeit sehr eng. Auf Grund dessen kam es auch

zu privaten Unterhaltungen, die in die vorliegende Arbeit auf Grund der Wahrung der Privatsphäre der ForschungspartnerInnen nicht in die Dissertation einfließen. Auf die fachlichen Unterrichtsplanungen der Lehrenden sowie Gespräche mit ihnen oder mit den SchülerInnen, die nicht mit der Forschung in Verbindung stehen, wird daher auch nicht näher eingegangen. Der Wahrung der Anonymität der Schulen und der beteiligten AkteurInnen wird eine zentrale Stellung beigemessen, da besonders durch den intensiven Kontakt während der Feldforschung die Anonymität der ForschungspartnerInnen nicht immer gegeben ist. Gerade aus diesem Grund wurde bei der Verschriftung der Arbeit größter Wert darauf gelegt, die Anonymität der beiden Schulen und der ForschungspartnerInnen zu wahren und nicht zu viele Einblicke zu gewähren, die ihre Anonymität gefährden könnten. Der Rückbezug der Ergebnisse an die teilnehmenden Schulen bzw. in diesem Fall an Schulen oder an die Gesellschaft im weiteren Sinn, wird in der Wiener Kritischen Diskursanalyse auch als Verantwortung des Forschers/der Forscherin hervorgehoben (vgl. Reisigl 2011:483,484).

13 Analyseteil

13.1 Reflexion meiner eigenen Position

An dieser Stelle der Arbeit erfolgt eine Selbstreflexion, mit dem Ziel, meine eigenen Positionen darzulegen, um den Blick auf die Daten zu schärfen, vor allem auf die ethnographischen Beobachtungen. Ethnographisches Arbeiten war für mich bislang ein noch nie zuvor selbst erfahrenes Gebiet, das Beobachten von schulischem Unterricht jedoch ein vertrautes, bedingt durch mein Lehramtsstudium, das Praktikumsjahr als Lehrerin in der Sekundarstufe II und die eigenen Unterrichtserfahrungen, die ich im Zuge meines Studiums und des Praktikumsjahres absolviert habe. Mein Blick auf schulischen Unterricht ist daher einerseits von didaktischen und erzieherischen Prinzipien geprägt, mit denen ich mich im Laufe meiner Ausbildung auseinandergesetzt habe und andererseits durch die persönlichen Überzeugungen, die diese weiter ausdifferenzierten und sich im Laufe meiner Ausbildung und während meiner Unterrichtstätigkeit entwickelt haben. In meinen persönlich-professionellen Überzeugungen nimmt die Lehrperson einen zentralen Stellenwert ein, durch sie steht und fällt sozusagen „guter Unterricht“, den ich in weiterer Folge definieren werde. Beim Lesen der Feldnotizen fällt auf, dass ich die Lehrperson stets stark fokussiere und sich so meine Einstellung, die Lehrperson als zentral hervorzuheben, in den Feldnotizen widerspiegelt. Zusätzlich hat die Fokussierung auf

die Lehrenden auch zur Folge, dass in den Beobachtungen mehrere Aspekte wahrgenommen wurden, die sich auf die Lehrenden konzentrieren – dieser Schwerpunkt drückt sich somit auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit aus.

„Guter Unterricht“ setzt sich für mich aus folgenden Aspekten zusammen: die Basis bildet ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht, der in eine klar zu erkennende Einstiegs-, Haupt- und Ergebnissicherungsphase unterteilt ist. Folglich nimmt die Lehrperson in Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten eine tragende Rolle ein. Die „gelungene“ Umsetzung ist auch von den SchülerInnen abhängig, erneut sehe ich die Lehrperson jedoch als grundsätzlich in der Lage, die SchülerInnen zu motivieren und für eine angenehme, wertschätzende Unterrichtsatmosphäre zu sorgen, indem sie versucht, ein ruhiges, entspanntes Arbeitsklima zu schaffen, aber auch Raum gibt für Arbeitsphasen, in denen die SchülerInnen über Themen diskutieren und selbst Inhalte erarbeiten. Sie geht auf Fragen der SchülerInnen ein und bringt ein hohes Maß an Flexibilität mit, indem sie merkt, wenn geplante Abläufe gerade aus verschiedenen Gründen (Komplexität eines Themas, Unruhe, Motivation, Interesse der SchülerInnen etc.) weniger gut funktionieren und daher spontan geändert werden müssen. Die geschilderten Positionierungen prägen die Feldnotizen und somit auch die Ergebnisse dieser Studie, die daher eine starke pädagogisch-praktische Ausrichtung aufweist.

13.2 Analyse der Fragebögen

13.2.1 Beschreibung der Projektklassen

Im Laufe der Erläuterung der Analysen und der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden die beiden Projektklassen getrennt voneinander dargestellt und teilweise miteinander in Relation gesetzt. Das Ziel liegt hierbei jedoch in der Beforschung des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen in zwei unterschiedlichen schulischen Kontexten und nicht im direkten Vergleich der beiden Klassen. In Bezug auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden einzelne Aspekte der Analyse in diesem Kapitel dargestellt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse sind.

Von insgesamt 45 SchülerInnen besuchen 22 SchülerInnen die Projektklasse der Volksschule (VS) und 23 SchülerInnen die Projektklasse der Neuen Mittelschule (NMS). In beiden Klassen überwiegt der männliche Anteil an SchülerInnen mit dreizehn Schülern in der VS und zwölf

Schülern in der NMS. Einige wenige SchülerInnen in beiden Klassen übersteigen das übliche Alter für Kinder dieser Schulstufe um ein bis zwei Jahre. Dementsprechend sind zum Zeitpunkt der ersten Erhebung in der VS fünfzehn SchülerInnen neun Jahre, fünf SchülerInnen zehn Jahre und zwei SchülerInnen elf Jahre alt. In der NMS sind zum Zeitpunkt der ersten Erhebung vier SchülerInnen zehn Jahre, dreizehn SchülerInnen elf Jahre, drei SchülerInnen zwölf Jahre und ein Schüler dreizehn Jahre alt.

In Abbildung 6 ist ersichtlich, dass die SchülerInnen der beiden Projektklassen teilweise angeben, erst seit einem sehr kurzen Zeitraum (wenige Monate) in Österreich zu leben. In dieser Abbildung sind dementsprechend nur diejenigen SchülerInnen abgebildet, die im Fragebogen angegeben haben, nicht in Österreich geboren zu sein.

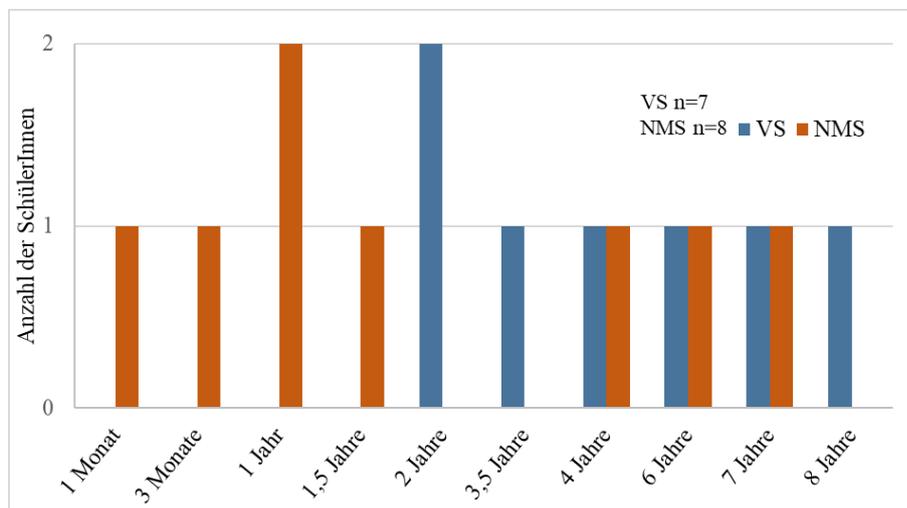


Abbildung 6: Aufenthaltsdauer in Österreich (Frage 3)

Die folgenden beiden Kreisdiagramme (Abbildung 7 und Abbildung 8) bieten eine Übersicht über die angegebenen Muttersprachen der SchülerInnen. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass mit der Wahl des Begriffes „Muttersprache/n“ die für SchülerInnen womöglich bekannteste und eindeutigste Bezeichnung dafür gewählt wurde. Einzelne SchülerInnen, sechs in der VS und sechs in der NMS, geben im Fragebogen zwei Muttersprachen an. Diese SchülerInnen geben zusätzlich zu einer Migrationssprache auch Deutsch als ihre Muttersprache an. Die hellere Fläche zeigt, dass der Großteil der SchülerInnen beider Projektklassen jeweils ausschließlich die Migrationssprache als Muttersprache angibt und kein Schüler/keine Schülerin in beiden Klassen nur Deutsch als sog. Muttersprache nennt.

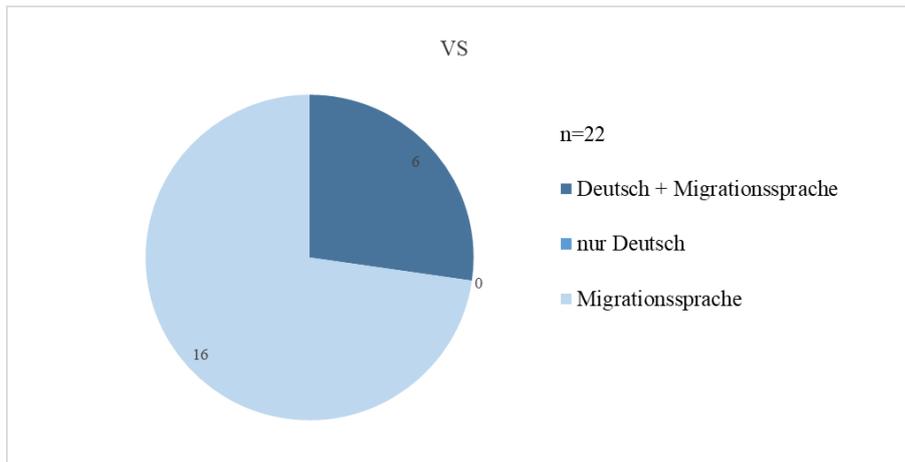


Abbildung 7: angegebene Muttersprache/n (VS, Frage 5)

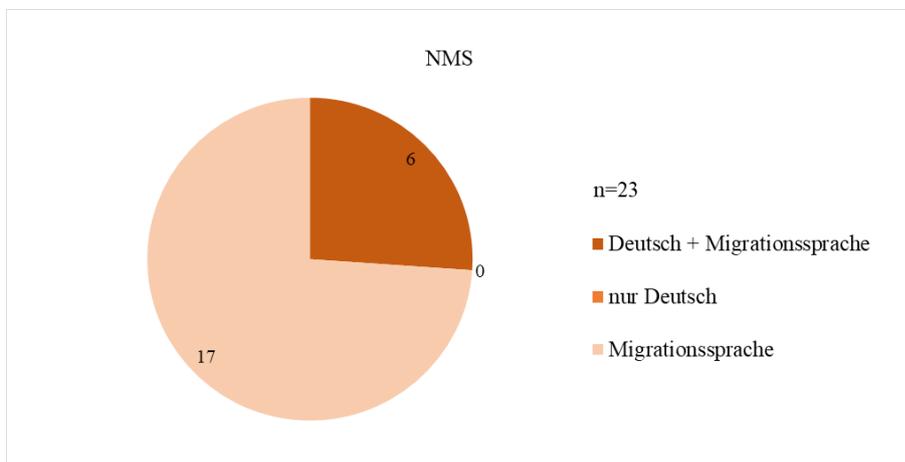


Abbildung 8: angegebene Muttersprache/n (NMS, Frage 5)

Abbildung 9 und Abbildung 10 bieten zudem eine Übersicht der sprachlichen Repertoires der SchülerInnen der beiden Projektklassen. Die Abbildungen zu den Repertoires wurden auf Basis von Frage 4 zusammengestellt. Frage 4 ermittelt die Einschätzungen der Kompetenzen in den Fertigkeiten Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören. In Abbildung 9 und in Abbildung 10 werden alle Sprachen angeführt, in denen die SchülerInnen in mindestens einer Fertigkeit sehr gute bis schlechte Kenntnisse angeben. Die genannten Abbildungen geben somit Aufschluss über die sprachliche Vielfalt in den beiden Projektklassen. Auffallend ist, dass es in beiden Klassen jeweils zwei größere Gruppen gibt, die BKS oder Türkisch in ihrem Repertoire aufweisen sowie einzelne sog. minderheitlich geteilte Sprachen, die von ein bis drei SchülerInnen angegeben werden. Insgesamt gibt es in der Projektklasse der VS zudem neun SchülerInnen, die BKS als ihre sog. Muttersprache angeben (ein Schüler in dieser Gruppe gibt

BKS und Deutsch an). Es gibt vier SchülerInnen, die Türkisch ihre sog. Muttersprache nennen, der Rest der SchülerInnen gibt eine Sprache in einer sog. Minderheitensituation an, d.h. eine Sprache, in der nur maximal drei Kinder Kenntnisse aufweisen, wie z.B. Bulgarisch, Rumänisch oder Mongolisch. In der NMS geben hingegen acht SchülerInnen BKS als ihre sog. Muttersprache an, wobei zwei SchülerInnen aus dieser Gruppe BKS und Deutsch als ihre sog. Muttersprache angeben. Fünf SchülerInnen in der NMS nennen Türkisch ihre sog. Muttersprache und der Rest der SchülerInnen gibt ähnlich der Situation in der VS minderheitlich geteilte Sprachen als sog. Muttersprachen an.

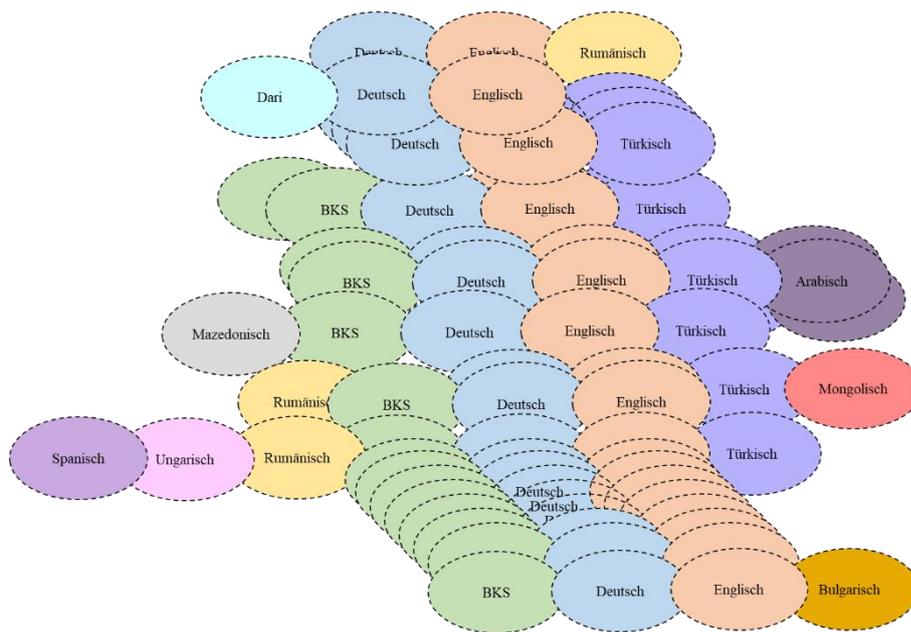


Abbildung 9: sprachliche Repertoires (VS, Frage 4)



Abbildung 10: sprachliche Repertoires (NMS, Frage 4)

Die Abbildung 11 und die Abbildung 12 dienen dazu, die Sprachverwendung der SchülerInnen beider Projektklassen zu veranschaulichen. Bei beiden Klassen wird diesbezüglich nur der 1.MZP angezeigt (es gibt kaum Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten). In den Fragebogenerhebungen konnten die SchülerInnen bei dieser Frage Mehrfachnennungen angeben. In beiden Klassen überwiegt die Verwendung der Migrationssprache (angegebene Muttersprache) im familiären Umfeld, während hingegen in der Interaktion mit Freunden und in den Pausen Deutsch überwiegt. In beiden Klassen gibt es aber auch SchülerInnen, die angeben, in den unterschiedlichen Alltagskontexten die Migrationssprache und Deutsch zu verwenden, wie in den grauen Balken in den Abbildungen 11 und 12 ersichtlich ist.

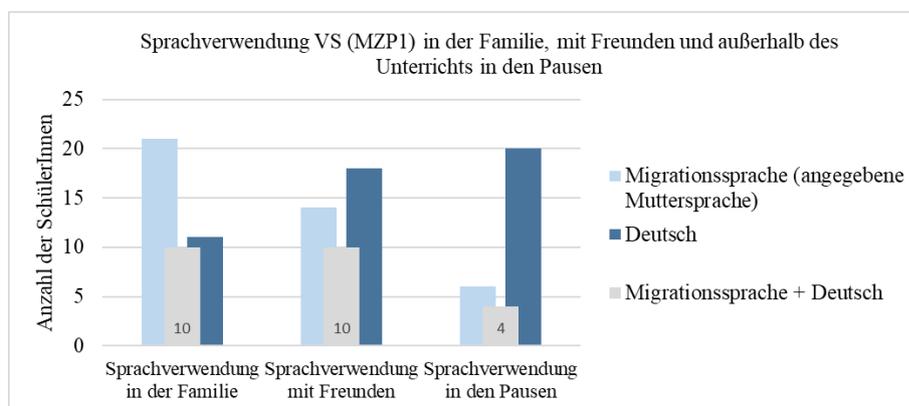


Abbildung 11: Sprachverwendung (VS, MZP1)

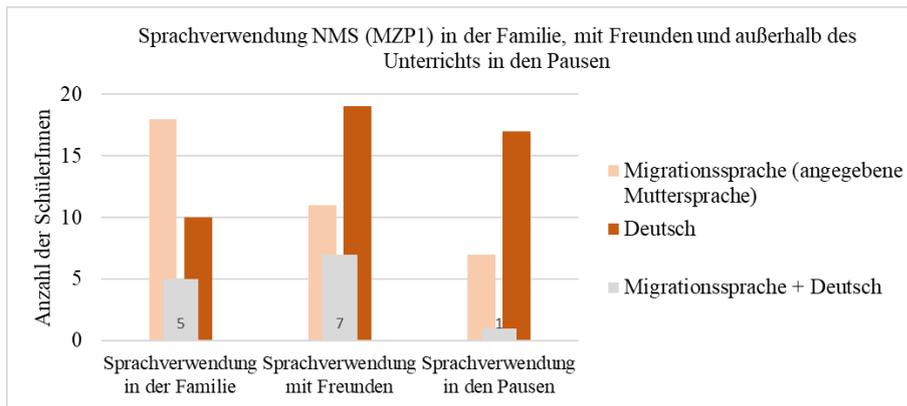


Abbildung 12: Sprachverwendung (NMS, MZP1)

In Bezug auf die Mediennutzung (Mehrfachnennungen möglich) bildet sich teilweise auch eine mehrsprachige Realität ab, die sich unterschiedlich auf die einzelnen Medien verteilt und in den grauen Balken ersichtlich ist. Erneut wird in beiden Klassen nur der 1.MZP angezeigt, da nur sehr geringe Schwankungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten liegen. Insgesamt fällt in Abbildung 13 und in Abbildung 14 auf, dass die Mediennutzung auf Deutsch häufiger von SchülerInnen angegeben wird als in den Migrationsprachen.

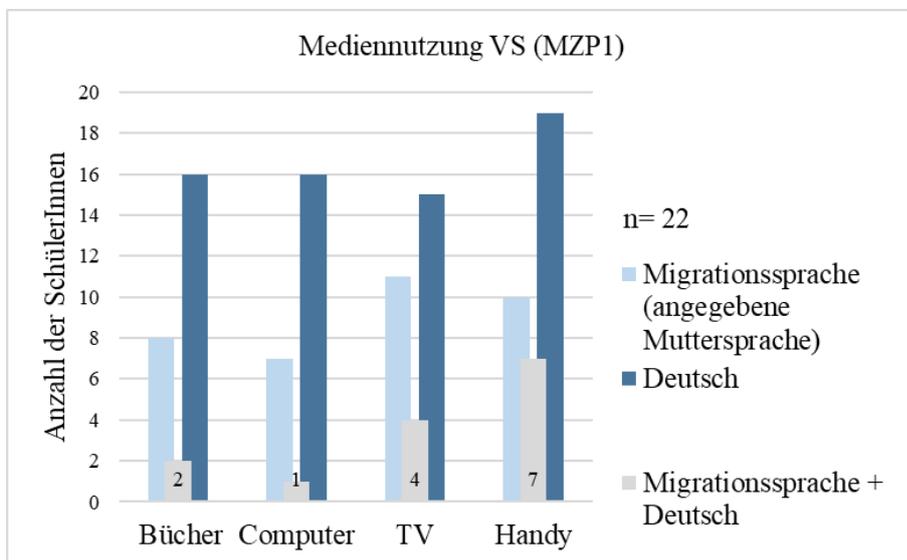


Abbildung 13: Mediennutzung der SchülerInnen (VS, MZP1, Frage 7)

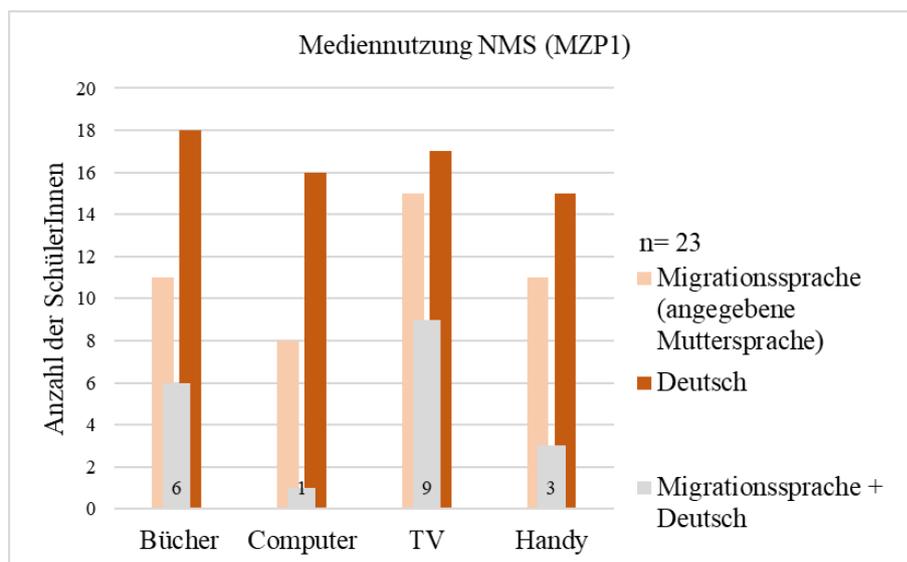


Abbildung 14: Mediennutzung der SchülerInnen (NMS, MZP1, Frage 7)

Die SchülerInnen aus beiden Klassen weisen allesamt einen niedrigen sozioökonomischen Status auf. Die Einordnung der Eltern in Berufsgruppen gibt darüber in Abbildung 15 und in Abbildung 16 Auskunft. In der ersten Fragebogenerhebung wurden die SchülerInnen in einer offenen Frage nach den Berufen ihrer Eltern gefragt. Die Angaben der SchülerInnen wurden im Zuge der Auswertung den in den Abbildungen angeführten Gruppen zugeordnet. Die Gruppe der Mütter der SchülerInnen der VS weist hohe Raten an Arbeitslosigkeit auf oder geht Tätigkeiten nach, die keine fachliche Qualifikation erfordern. Ein ebenso großer Teil der SchülerInnen der VS gibt darüber hinaus an, nicht über die berufliche Tätigkeit des Vaters Bescheid zu wissen bzw. ordnet den Vätern häufiger Tätigkeiten zu, die keine fachliche Qualifikation erfordern. In der NMS zeigt sich diesbezüglich ein ähnliches Bild. Der Großteil der SchülerInnen gibt an, nicht über die berufliche Tätigkeit des Vaters Bescheid zu wissen oder ordnet ihm eine berufliche Tätigkeit zu, die eine fachliche Qualifikation erfordert. Die Rate der arbeitslosen Mütter ist in der NMS ebenfalls herausragend hoch. Berufe, die eine fachliche Qualifikation voraussetzen, sind unter den Vätern in beiden Klassen generell stärker repräsentiert als unter den Müttern, beziehen sich aber ausschließlich auf Lehrberufe und nicht auf Berufe, die einen höheren Ausbildungsgrad benötigen. Die Arbeitslosigkeit wird unter den Vätern in beiden Klassen im Vergleich zu den Müttern deutlich niedriger eingestuft.

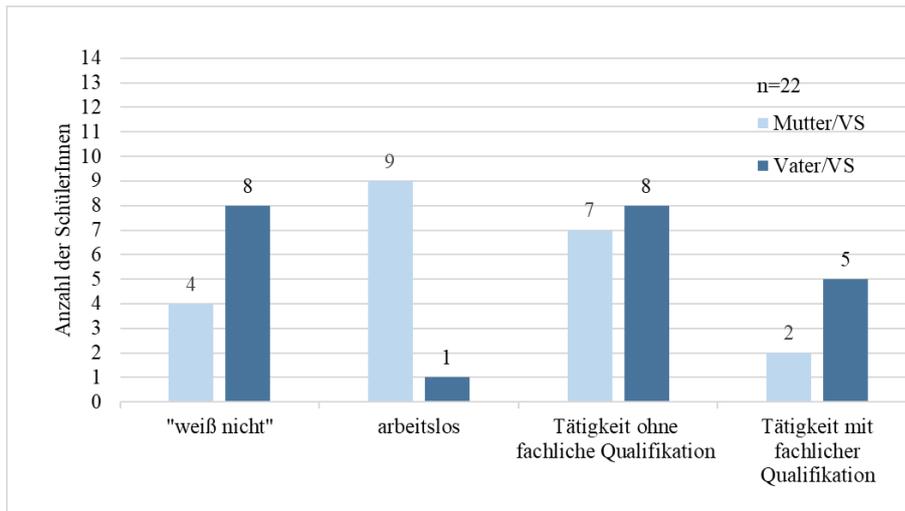


Abbildung 15: sozioökonomischer Status (VS, Frage 24)

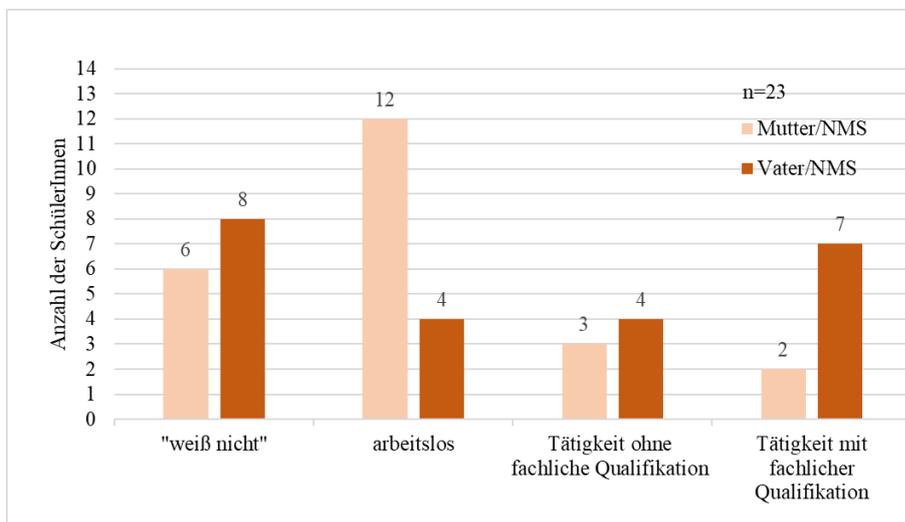


Abbildung 16: sozioökonomischer Status (NMS, Frage 24)

13.2.2 Einschätzungen der sprachlichen und der schulischen Kompetenzen

In den folgenden Abbildungen sind die Fallzahlen zumeist deutlich geringer als die Gesamtzahl an SchülerInnen, die am Projekt und somit auch an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Die geringen Fallzahlen gründen in den fehlenden Werten, da nur diejenigen Fälle in die Auswertung miteinbezogen werden konnten, die bei beiden MZP die entsprechenden Werte angekreuzt hatten. Da diese Arbeit aber eine qualitative Ausrichtung aufweist und nicht den Anspruch einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse in einem quantitativen Sinn verfolgt, stehen

die niedrigen Fallzahlen nicht im Widerspruch zu dem Anspruch der Arbeit. Zugleich soll betont werden, dass die Fragebogenerhebung einen wichtigen Teil der vorliegenden Arbeit darstellt, die Informationen über die SchülerInnen liefert, die nur über Beobachtungen und Interviews nicht zugänglich gewesen wären. Außerdem zeigen sich die Fragebogendaten als besonders aufschlussreich für die Triangulation der Ergebnisse (siehe Kapitel 14), die aus den einzelnen Analysen gewonnen wurden.

Die SchülerInnen wurden im Fragebogen u.a. gebeten, ihre sprachlichen Kompetenzen selbst einzuschätzen, in den Fertigkeiten Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in allen Sprachen, in denen sie aus ihrer Sicht Kenntnisse aufweisen. Die Veränderungen der Mittelwerte in den vier Fertigkeiten in den beiden mehrheitlich geteilten Sprachen BKS und Türkisch, sowie in der Gruppe der Sprachen, die sich in den Klassen in Minderheitensituationen befinden, werden in den Abbildungen 17-22 gezeigt. Die SchülerInnen sollten ihren Kompetenzen in den unterschiedlichen Fertigkeiten jeweils Kompetenzbereiche von „sehr gut“ bis „gar nicht“ zuordnen, wobei entsprechend einem Prinzip nach Schulnoten „sehr gut“ dem Wert „1“ entspricht, somit zeigen höhere Balken eine bessere Einschätzung als niedrigere Balken an. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der visuellen Darstellung sind Verbesserungen grün, Verschlechterungen rot und gleichbleibende Ergebnisse gelb markiert. In den Abbildungen 17-22 werden nur jene Ergebnisse als Veränderung gewertet, die mindestens einen halben Notengrad übersteigen.

Beim 1. und beim 2. MZP geben jeweils mehr SchülerInnen an, Kenntnisse in BKS bzw. Türkisch aufzuweisen als SchülerInnen, die eine dieser beiden Sprachen als sog. Muttersprache anführen. Wie im vorherigen Unterkapitel bereits angemerkt, geben neun SchülerInnen der VS und acht SchülerInnen der NMS beim 1. MZP BKS als ihre Muttersprache an. Beim 1. und beim 2. MZP geben somit in der VS sieben weitere SchülerInnen an, in BKS Kenntnisse aufzuweisen, in der NMS handelt es sich um fünf weitere SchülerInnen. Vier SchülerInnen der VS und fünf SchülerInnen der NMS geben beim 1. MZP Türkisch als ihre Muttersprache an. Sechs weitere SchülerInnen der VS und der NMS geben beim 1. und beim 2. MZP an, zusätzliche Kenntnisse in der türkischen Sprache aufzuweisen.

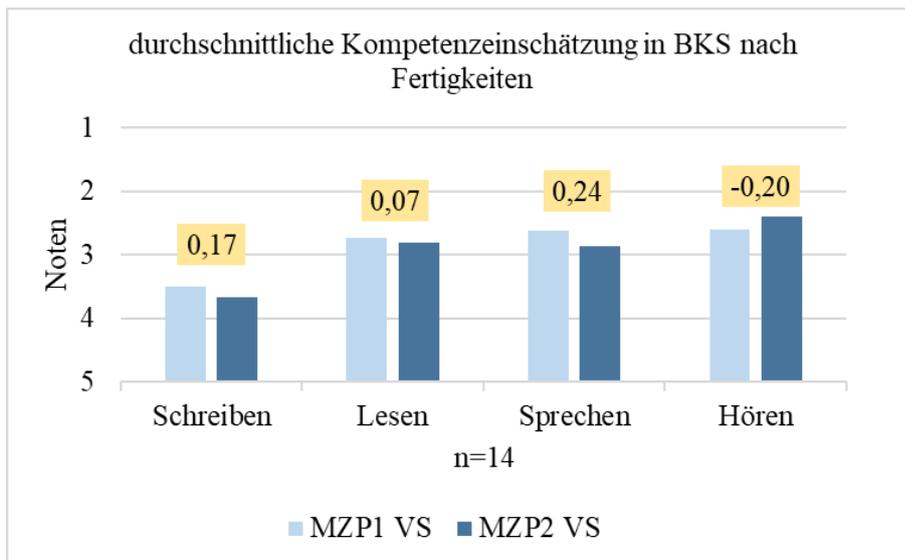


Abbildung 17: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in BKS (VS, Frage 4)

Aus der Abbildung 17 geht hervor, dass über die MZP keine Veränderung der Einschätzung der Kompetenz in den unterschiedlichen Fertigkeiten in BKS stattgefunden hat, da keine der Veränderungen einen halben Notengrad übersteigt. Die Kompetenzen im Schreiben werden im Vergleich zu den übrigen Fertigkeiten am schlechtesten eingeschätzt, die Kompetenzen in den anderen drei Fertigkeiten liegen jeweils über dem „mittelmäßigen“ Bereich (Note „3“).

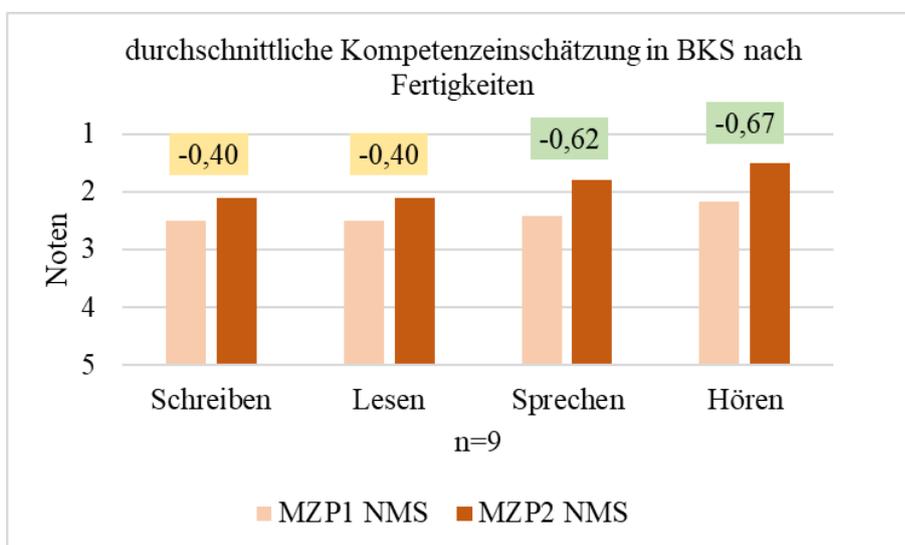


Abbildung 18: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in BKS (NMS, Frage 4)

In der NMS zeigt sich in Abbildung 18 eine Verbesserung der Einschätzung der BKS-Kompetenz im Sprechen und im Hören um über einen halben Notengrad. Die SchülerInnen der

NMS schätzen ihre Kompetenzen insgesamt in allen vier Fertigkeiten über dem Mittelmaß, in einem „guten“ Bereich ein. Schreiben und Lesen werden dabei vergleichsweise am schlechtesten eingestuft, die Veränderungen liegen unter einem halben Notengrad und sind somit als gleichbleibend einzustufen. Im Sprechen und Hören verbessern sie sich eindeutiger um mehr als einen halben Notengrad, der Bereich Hören wird am besten eingestuft – er nähert sich beim 2. MZP der „sehr guten“ Kompetenzeinschätzung an.

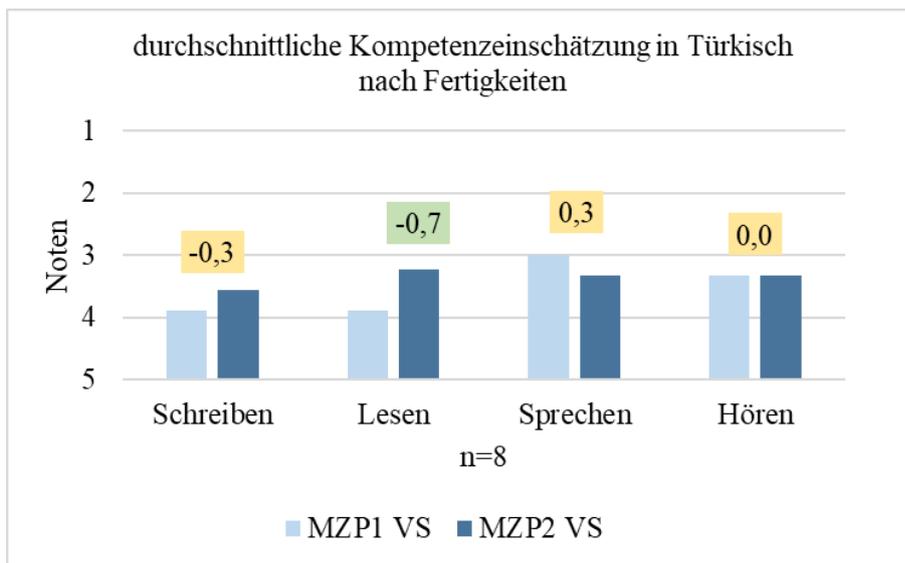


Abbildung 19: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Türkisch (VS, Frage 4)

In Abbildung 19 ist ersichtlich, dass es über die MZP in der VS in Bezug auf die Einschätzung der Kompetenz in der Sprache Türkisch zu einer Verbesserung um über einen halben Notengrad im Lesen gekommen ist, wohingegen die Einschätzung der Kompetenz in den anderen Fertigkeiten als gleichbleibend einzustufen ist. Insgesamt werden die Kompetenzen in der VS leicht unter dem Wert „3“ eingeordnet und fallen im Schreiben und Lesen niedriger aus als im Sprechen und Hören.

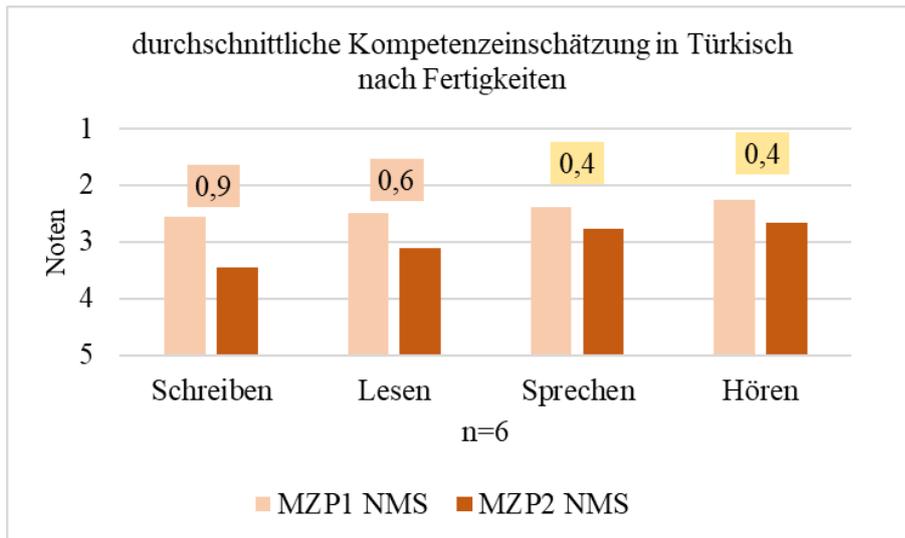


Abbildung 20: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Türkisch (NMS, Frage 4)

In der NMS zeigt sich in Abbildung 20 eine schlechtere Einschätzung in allen vier Fertigkeiten, die im Schreiben bei fast einem Notengrad liegt, im Lesen bei über einem halben. Im Sprechen und Hören sind die Unterschiede eher gleichbleibend. Insgesamt liegen die selbsteingeschätzten Kompetenzen in Türkisch in der NMS in einem „guten“ bis „mittelmäßigen“ Bereich.

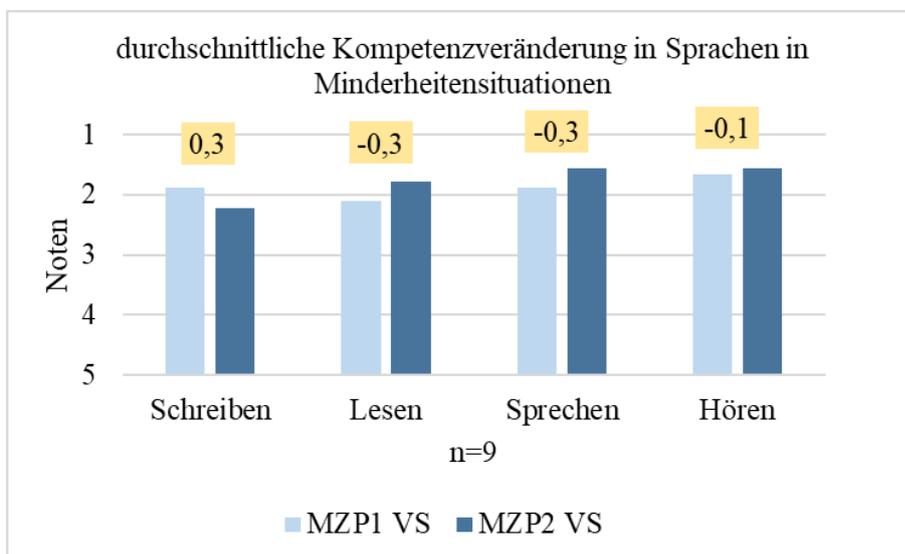


Abbildung 21: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Sprachen in Minderheitensituationen (VS, Frage 4)

In Abbildung 21 ist ersichtlich, dass die Einschätzungen in den Sprachen in Minderheitensituationen über die MZP eher gleichbleibend sind. Insgesamt liegen die

Einschätzungen im „guten“ Bereich, auch in diesem Fall fallen sie im Schreiben und Lesen minimal schlechter aus als im Sprechen und Hören.

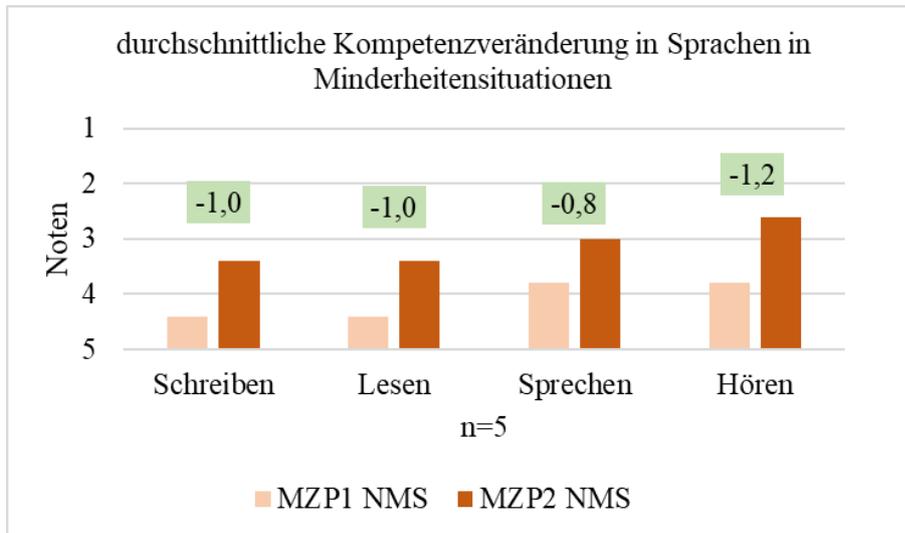


Abbildung 22: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in Sprachen in Minderheitensituationen (NMS, Frage 4)

Die Veränderungen vom 1. zum 2. MZP fallen in Abbildung 22 mit ca. einem Notengrad in allen vier Fertigkeiten bisher am größten aus. Insgesamt liegt die Einschätzung der Kompetenzen in den Sprachen in Minderheitensituationen in der NMS beim 1. MZP in allen Fertigkeiten im „schlechteren“ Bereich, beim 2. MZP hingegen im „durchschnittlichen“ Bereich im Schreiben, Lesen und Sprechen, jedoch im Hören im „durchschnittlichen“ bis „guten“ Bereich.

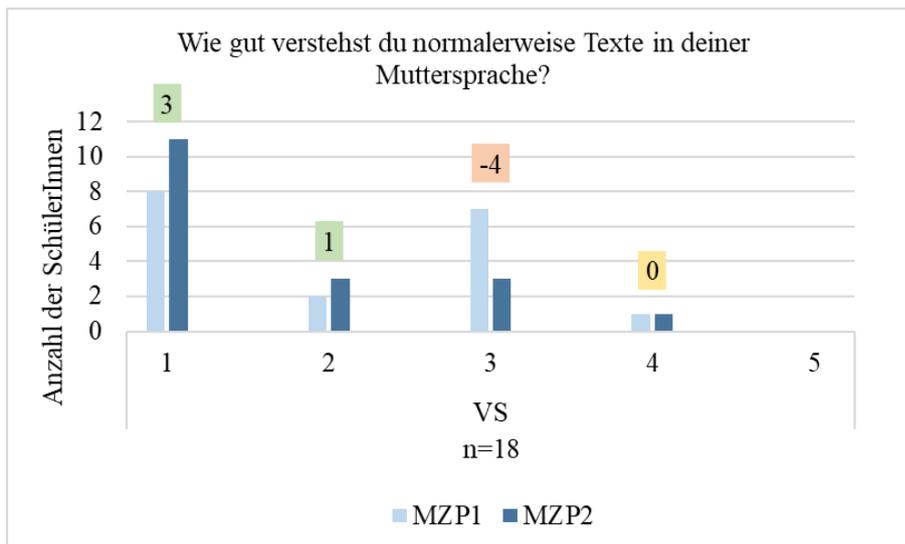


Abbildung 23: Einschätzung des Textverständnisses in der Muttersprache (VS, Frage 11)

Die Selbsteinschätzung des Textverständnisses in der Muttersprache wird in Abbildung 23 und in Abbildung 24 erneut in Anlehnung an ein Notenschema von 1-5 vollzogen. Hierbei fällt auf, dass sich vier SchülerInnen der VS in Bezug auf ihr Textverständnis in ihren Muttersprachen beim 2. MZP besser einschätzen als beim 1. MZP. Insgesamt verteilen sich die Einschätzungen stärker auf den „sehr guten“ bis „mittelmäßigen“ Bereich und decken das untere Notenspektrum kaum bzw. nicht ab.

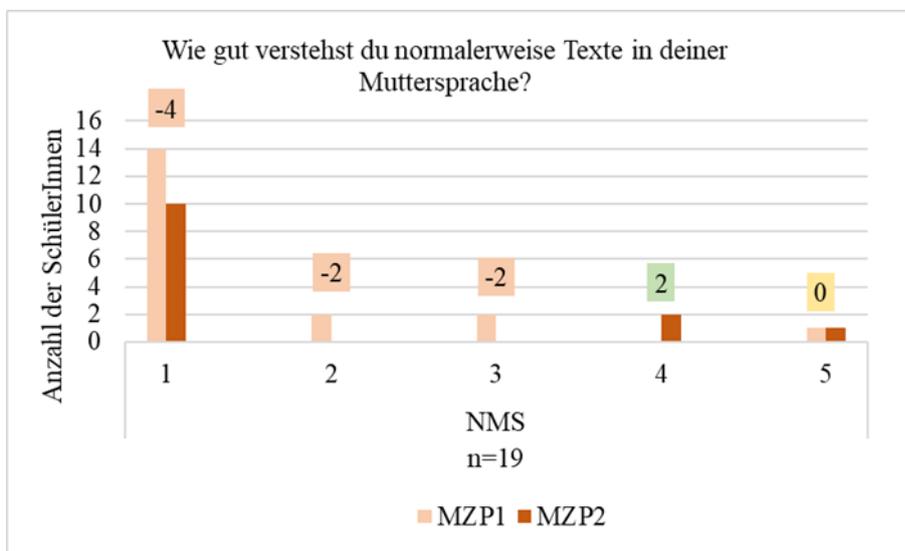


Abbildung 24: Einschätzung des Textverständnisses in der Muttersprache (NMS, Frage 11)

In Abbildung 24 zeigt sich in der NMS hingegen beim 2. MZP eine Verteilung von „sehr guten“ bis „guten“ Einschätzungen zu „mittelmäßigen“ bis „schlechten“.

Um die Veränderung der Einschätzung der schulischen Kompetenz in beiden Klassen zu ermitteln, wurden die Einschätzungen der Kompetenz in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Sachunterricht bzw. Geografie und Biologie erhoben, um zu ermitteln, ob die erhobenen Einschätzungen nach der Intervention eventuell positiver ausfallen als vor der Intervention. Die Variablen stellen eine Reliabilitätsskala dar und dürfen somit zusammengefasst werden. In der VS liegt der Wert Cronbach's Alpha beim 1. MZP in der VS bei 0,76 und in der NMS bei 0,71 und ist daher akzeptabel. Beim 2. MZP liegt er in der VS bei 0,77 und in der NMS bei 0,83 und ist ebenfalls akzeptabel bzw. gut.

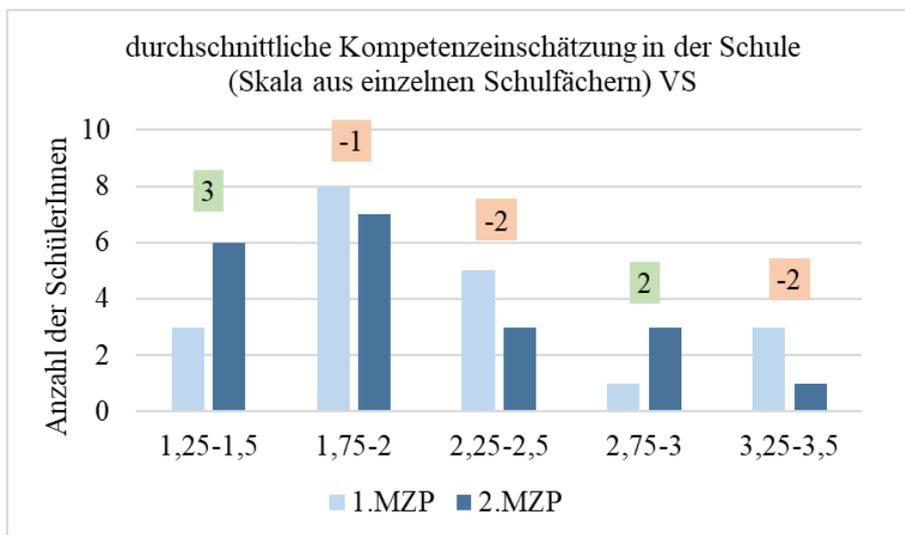


Abbildung 25: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in der Schule (VS, Frage 10)

In Abbildung 25 zeigt die durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in den erhobenen Schulfächern in der VS keine großen Veränderungen über die MZP, diese sind somit als gleichbleibend einzustufen. Insgesamt sind alle Wertausprägungen vertreten, wobei der Großteil der SchülerInnen seine/ihre Kompetenzen bei beiden MZP „gut“ bewertet.

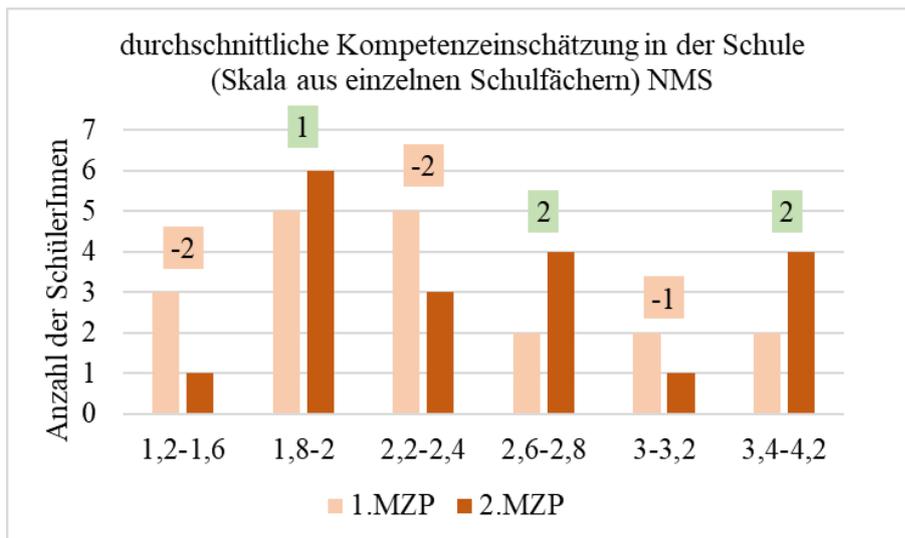


Abbildung 26: durchschnittliche Kompetenzeinschätzung in der Schule (NMS, Frage 10)

In Abbildung 26 sind in der NMS die Veränderungen der Kompetenzeinschätzung über die MZP sehr gering und als gleichbleibend einzustufen. Auch in der NMS gibt es eine Verteilung auf alle Wertausprägungen, wobei weniger starke Höhepunkte erkennbar sind als in der VS.

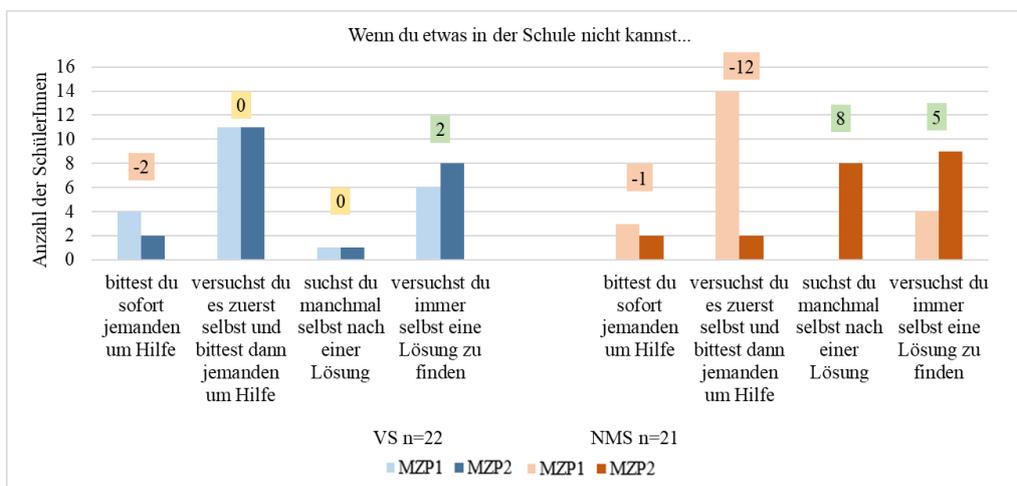


Abbildung 27: Umgang mit schwierigen Aufgabenstellungen (Frage 21)

Während sich in der Volksschule der Umgang mit schwierigen Aufgabenstellungen in Abbildung 27 minimal verändert hat und somit als gleichbleibend einzustufen ist, zeichnen sich in der NMS Veränderungen ab. In der VS wird am stärksten die Form der selbstständigen Lösungsfindung präferiert, die erst im Falle des Scheiterns um Hilfe bittet, gefolgt von der selbstständigen Lösungsfindung. In der NMS verschiebt sich die Einschätzung beim 2. MZP

stärker in Richtung der selbstständigen Lösungsfindung. Der T-Test ergibt diesbezüglich sogar einen signifikanten Mittelwertsunterschied in der NMS von 0,055.

13.2.3 Aspekte des Klassenklimas

Die untersuchten Aspekte des Klassenklimas richten sich thematisch an Unterrichtsaktivitäten während der Intervention in den Migrationssprachen und im Vergleich dazu in der Unterrichtssprache Deutsch. Die Ermittlung der Veränderungen vom 1. zum 2. MZP liegt auch diesbezüglich in der Annahme begründet, dass die Lernfreude nach der Intervention höher ausfällt als vor der Intervention.

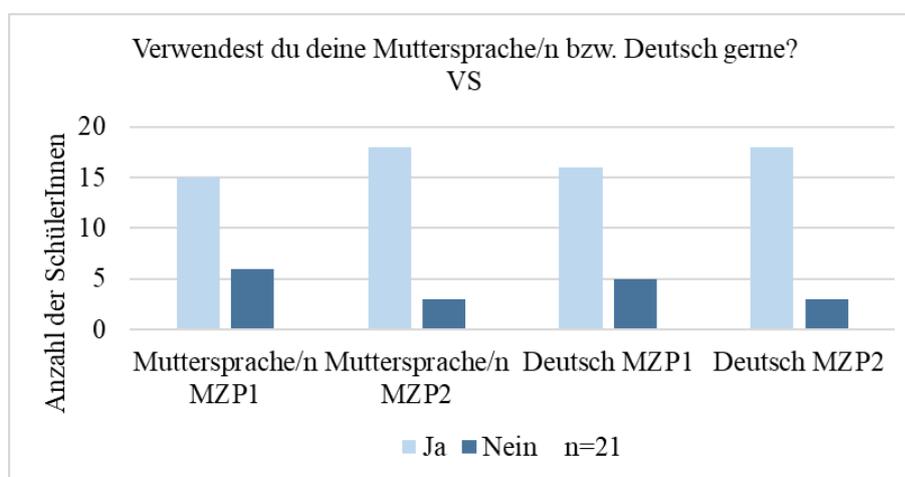


Abbildung 28: Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und/oder Deutsch (VS, Frage 9)

Abbildung 28 zeigt, dass die Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und/oder Deutsch in der VS beim 2. MZP minimal höher ausfällt als beim 1. MZP, die Veränderungen sind aber insgesamt so minimal, dass sie als gleichbleibend eingestuft werden. Insgesamt gibt aber der Großteil der SchülerInnen in beiden Projektklassen an, die angegebene Muttersprache bzw. Deutsch „gerne“ zu verwenden.

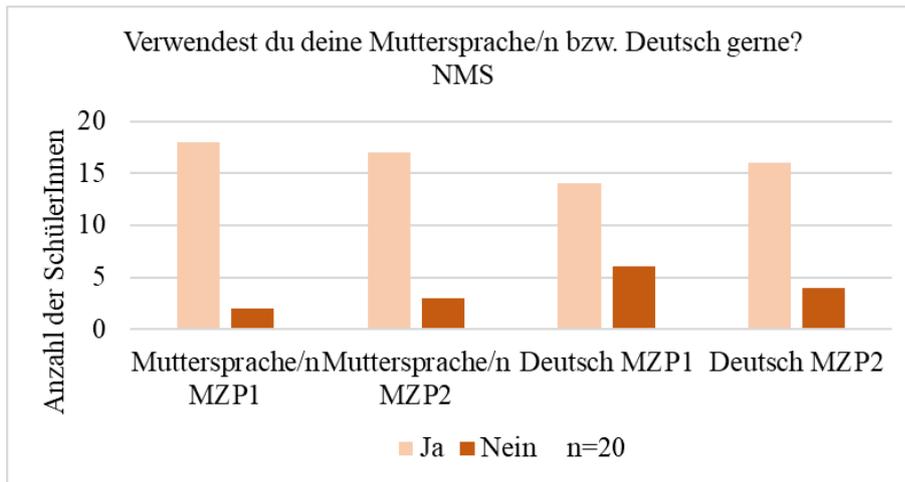


Abbildung 29: Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und/oder Deutsch (NMS, Frage 9)

In Abbildung 29 ist ersichtlich, dass sich in der NMS alle Werte minimal verändern und als gleichbleibend einzustufen sind. Insgesamt gibt aber auch diesbezüglich der Großteil der SchülerInnen der NMS an, beide Sprachen „gerne“ zu verwenden.

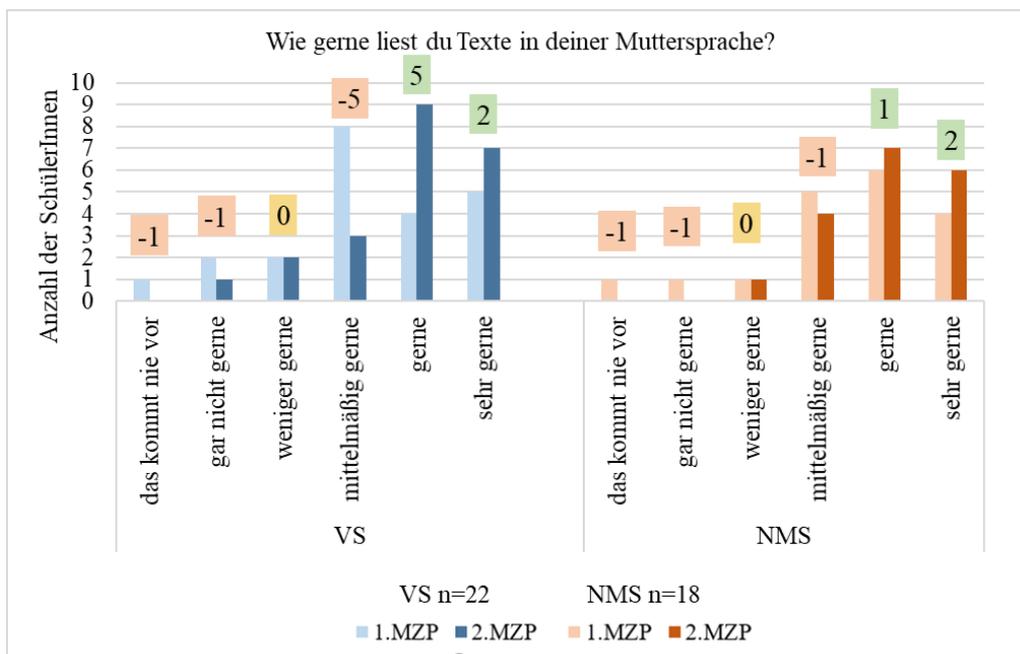


Abbildung 30: Freude am Lesen von Texten in der Muttersprache (Frage 12)

Während die SchülerInnen der VS beim 2. MZP in Abbildung 30 vermehrt angeben, „gerne“ bzw. „sehr gerne“ Texte in ihren sog. Muttersprachen zu lesen, verändern sich die Werte in der

NMS über die MZP kaum, in beiden Klassen verlaufen die Verteilungen jedoch stärker innerhalb der Wertausprägungen „mittelmäßig gerne“ bis „sehr gerne“.

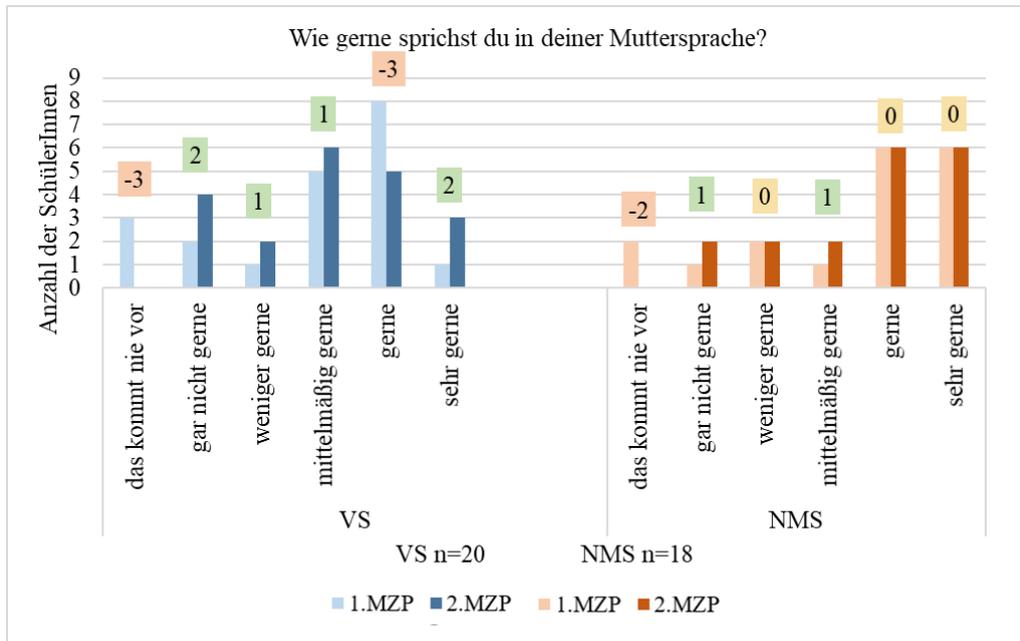


Abbildung 31: Freude am Sprechen in der Muttersprache (Frage 13)

In beiden Klassen gibt es bezüglich *Frage 13* in Abbildung 31 nur minimale bis leichte Schwankungen über die MZP. Ebenso sind alle Wertausprägungen vertreten, in der VS mit einem Schwerpunkt auf den Werten „mittelmäßig gerne“ und „gerne“ und in der NMS mit einem Schwerpunkt auf den Werten „gerne“ und „sehr gerne“.

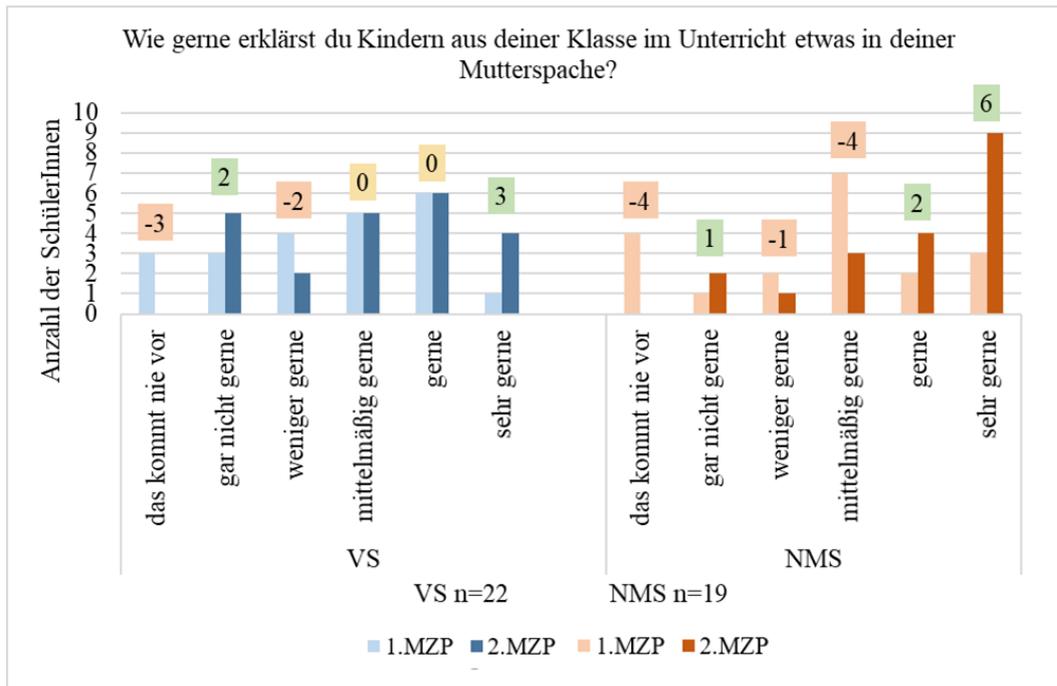


Abbildung 32: Freude am Erklären in der Muttersprache (Frage 14)

In der VS verteilen sich die Werte in Abbildung 32 ebenso auf alle Ausprägungen und verändern sich über die MZP kaum, in der NMS zeigt sich in Bezug auf die Ausprägungen eine stärkere Tendenz zu den Werten „mittelmäßig gerne“ und „sehr gerne“, die Ausprägung „sehr gerne“ steigt beim 2. MZP vergleichsweise am stärksten an.

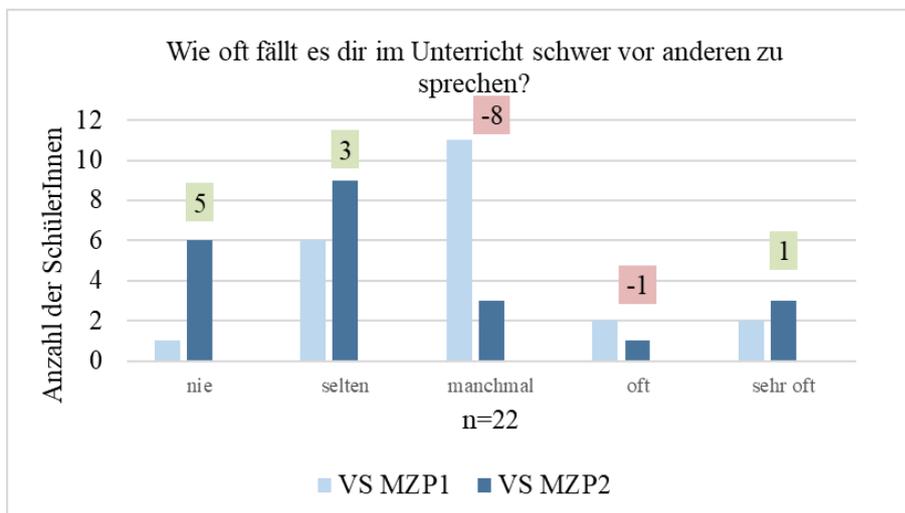


Abbildung 33: Sprachbarriere im Unterricht (VS, Frage 17)

In der VS hält sich in Abbildung 33 beim 1. MZP die Einschätzung der SchülerInnen stärker im Mittelfeld, während sich beim 2. MZP eine Verlagerung zu den Werten „nie“ und „selten“ zeigt. Die Werte „oft“ und „sehr oft“ bleiben bei beiden MZP gering.

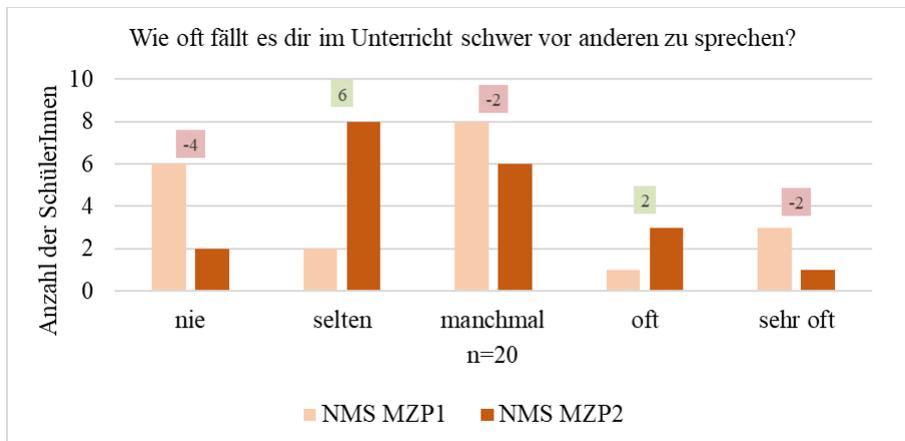


Abbildung 34: Sprachbarriere im Unterricht (NMS, Frage 17)

In der NMS steigt in Abbildung 34 beim 2. MZP der Wert „selten“ stärker an. Insgesamt verlagern sich die Wertausprägungen von einer Präferenz der Werte „nie“ und „manchmal“ zu den Werten „selten“ und „manchmal“ und rücken somit näher zur Mitte.

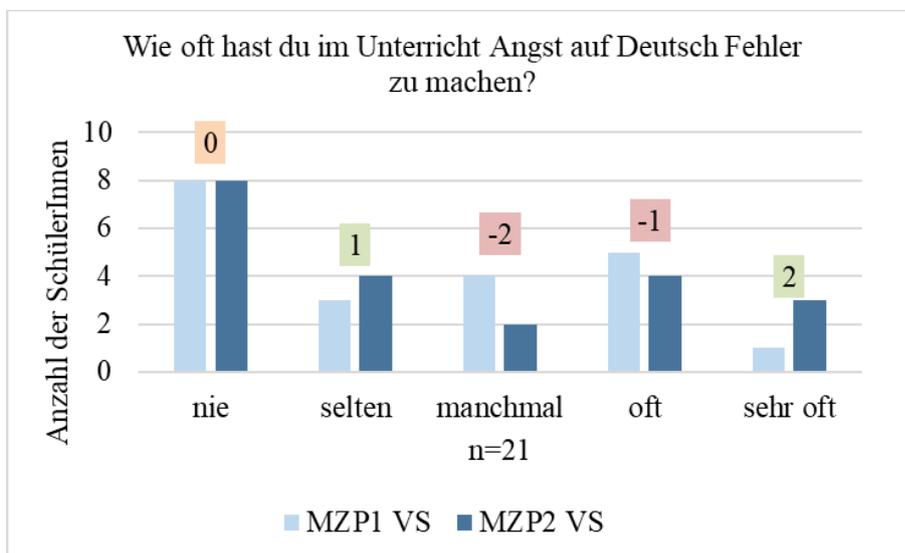


Abbildung 35: Angst vor Fehlern im Unterricht (VS, Frage 19)

In Abbildung 35 ist ersichtlich, dass in der VS die „Angst im Unterricht auf Deutsch Fehler zu machen“, sich über die MZP nur minimal verändert und wird daher als gleichbleibend

eingestuft. Interessant ist in Abbildung 35, dass alle Wertausprägungen von SchülerInnen angegeben werden und sich somit auf der Ebene des Individuums sehr unterschiedliche Empfindungen zeigen.

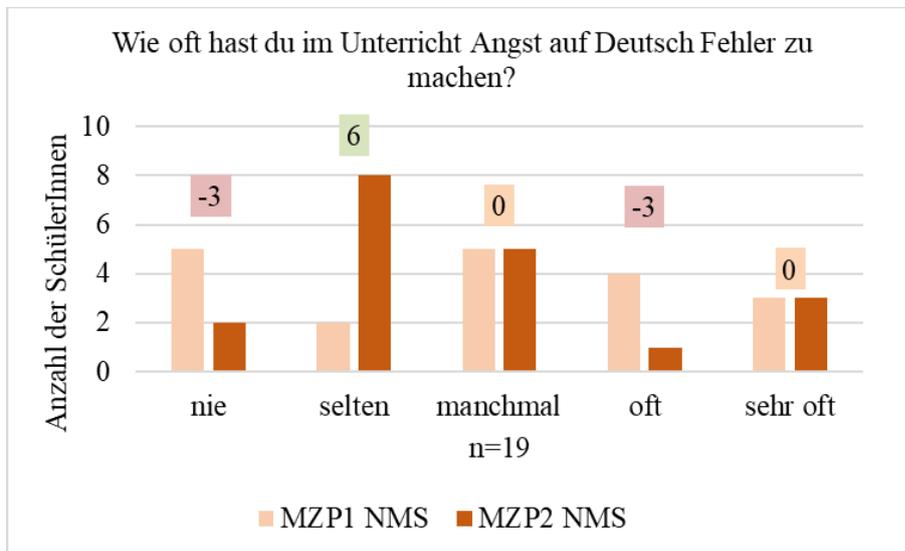


Abbildung 36: Angst vor Fehlern im Unterricht (NMS, Frage 19)

In der NMS zeigt sich in Abbildung 36 ebenso die Verteilung auf alle Wertausprägungen, der Wert „oft“ sinkt jedoch beim 2. MZP zugunsten des Wertes „selten“ stark ab.

13.2.4 Aspekte der Unterrichtsebene

In diesem Unterkapitel werden einzelne Aspekte der Unterrichtsebene aufgegriffen, die den Bedarf an Unterricht mit Translanguaging-Elementen ermitteln sollen. Die folgenden Annahmen dienen als Voraussetzung für den Versuch dieser Legitimierung:

- Sprachbarrieren in der Kommunikation mit MitschülerInnen ergeben sich aus der Sicht der SchülerInnen beim 2. MZP durch die Öffnung des Unterrichts für Translanguaging seltener.
- Translanguaging – die Möglichkeit der Verwendung der sog. Muttersprache – wird im Unterricht von den SchülerInnen als hilfreich für Lernprozesse wahrgenommen.
- Durch die Möglichkeit der Verwendung der sog. Muttersprachen kommt es seltener dazu, dass SchülerInnen erleben, sich im Unterricht nicht ausdrücken zu können.

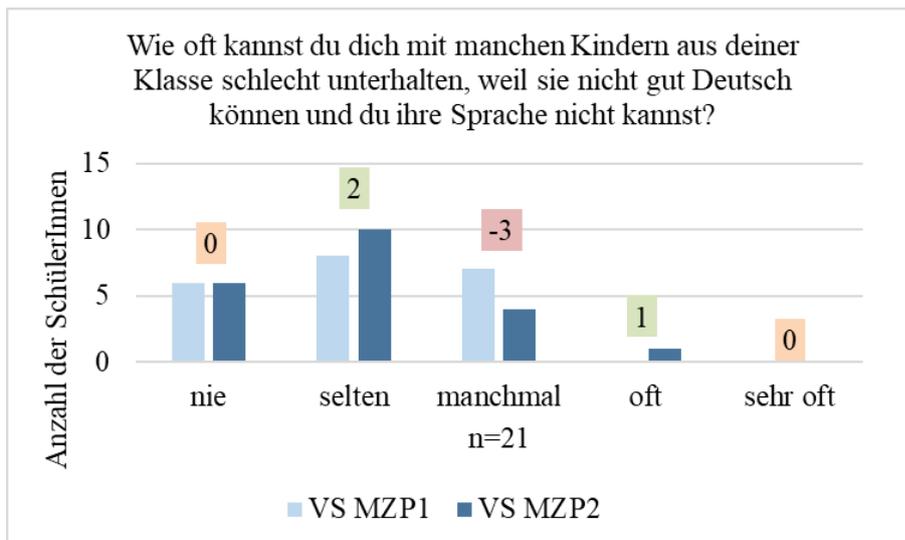


Abbildung 37: Sprachbarriere (VS, Frage 20)

In der VS zeigt die Verteilung zum Thema Sprachbarriere in Abbildung 37 keine nennenswerte Veränderung über die MZP. Insgesamt zeigt sich, dass es in der Schule eher „selten“ zu derartigen Situationen kommt.

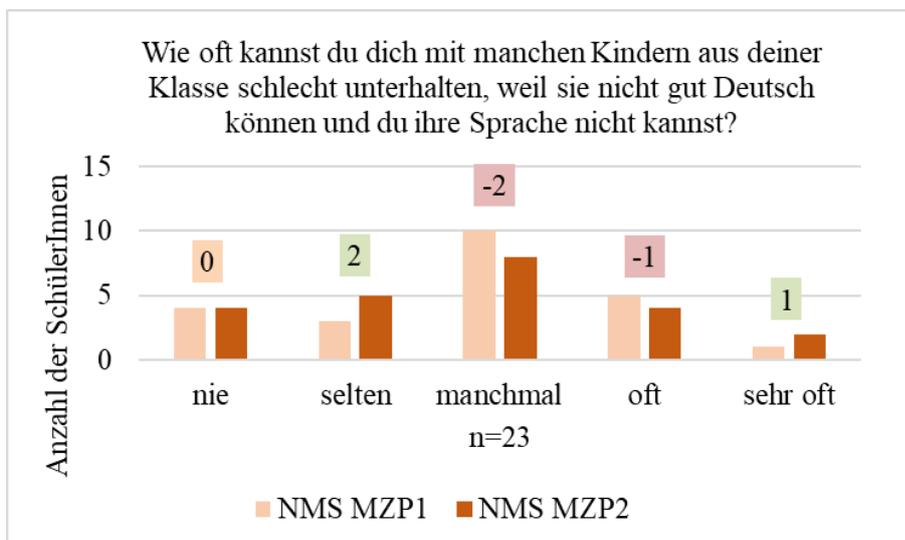


Abbildung 38: Sprachbarriere (NMS, Frage 20)

In Abbildung 38 ist ersichtlich, dass in der NMS den SchülerInnen zur Folge Sprachbarrieren manchmal auftreten und somit häufiger als in der VS. Der Wert manchmal dominiert in dieser Frage bei beiden MZP, obwohl alle Wertausprägungen vertreten sind, die an den Extremen niedriger werden. Die Veränderungen fallen über beide MZP minimal aus.

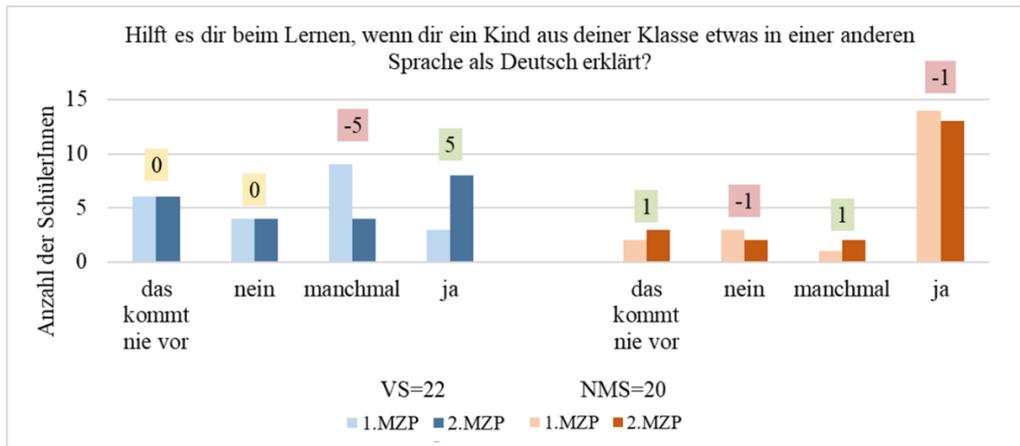


Abbildung 39: Erklärungen in anderen Sprachen als Deutsch (Frage 18)

Abbildung 39 weist darauf hin, dass Erklärungen in anderen Sprachen als Deutsch, die durch MitschülerInnen erfolgen, von den SchülerInnen der VS teilweise als hilfreich eingestuft werden, wobei sie in der VS beim 2. MZP häufiger als hilfreich eingestuft werden. In der NMS werden diese bei beiden MZP eindeutiger als hilfreich vom Großteil der Klasse beurteilt.

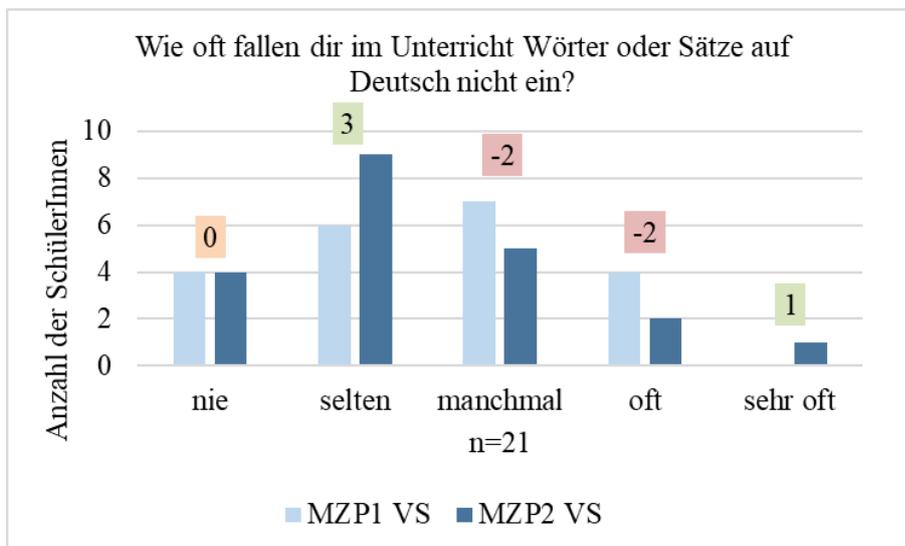


Abbildung 40: Sprachbarrieren in der Unterrichtssprache (VS, Frage 18)

Die Antworten der SchülerInnen der VS sind in Abbildung 40 beim 1. MZP auf alle Wertausprägungen, bis auf den Wert „sehr oft“ relativ ähnlich verteilt. Die Veränderungen in der VS verschieben sich von den Ausprägungen „manchmal“ und „oft“ zu „selten“, die Veränderungen sind jedoch relativ gering.

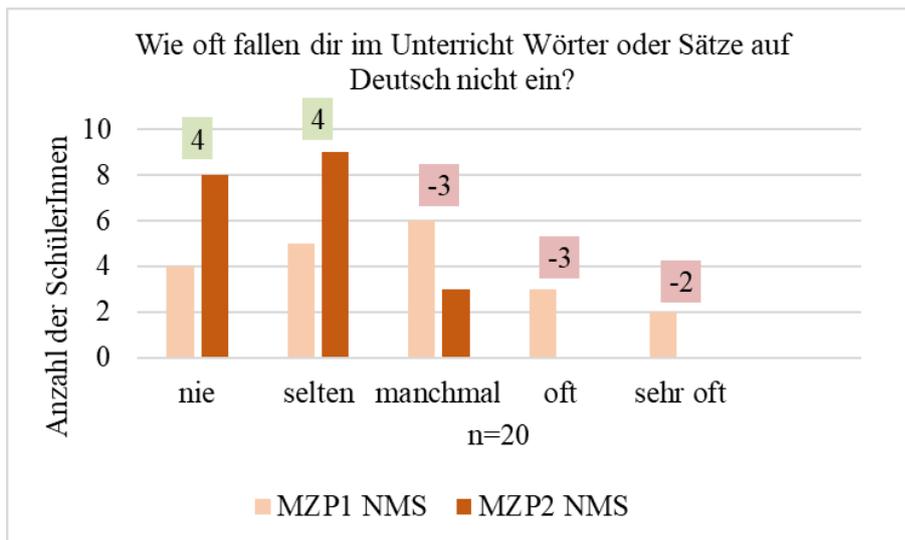


Abbildung 41: Sprachbarrieren in der Unterrichtssprache (NMS, Frage 18)

Die Angaben der SchülerInnen in Abbildung 41 sind beim 1. MZP relativ gleich auf alle Wertausprägungen verteilt. Beim 2.MZP geben sie eindeutiger an, dass ihnen auf Deutsch „seltener“ oder „nie“ Begriffe oder ganze Sätze einfallen.

13.2.5 Fallanalyse: Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene des Individuums

Im Zuge der Analyse der Fragebögen wurden die Antworten einzelner SchülerInnen analysiert, die sich in einer sprachlichen Mehr- oder Minderheitenposition befinden und teilweise während der Beobachtungen durch ihr Verhalten und ihre Äußerungen diesbezüglich im Unterricht aufgefallen sind. Nähere Informationen dazu werden in der dichten Beschreibung in Kapitel 13.3.4 erläutert. Diese konnten in den Fragebogenerhebungen gesondert betrachtet werden, da sie entweder die Einzigen einer Klasse sind, die eine bestimmte Sprache als Muttersprache angeben oder sie konnten über die Angabe des Geschlechts ermittelt werden. In der VS handelt es sich dabei um die SchülerInnen mit folgenden sog. Muttersprachen: Bulgarisch, Rumänisch, Mongolisch, Mazedonisch, Dari, Syrisch und Arabisch. In den Feldbeobachtungen besonders auffällig in Bezug auf den Topos der Mehr- oder Minderheit waren dabei die SchülerInnen mit den Muttersprachen Bulgarisch („Mirlan“), der männliche Schüler mit Muttersprache

Rumänisch („Alexandru“) und der Schüler mit Muttersprache Dari („Aladin“)¹¹. Zwei SchülerInnen konnten leider nicht in die Fallanalyse einbezogen werden, die sich in der Feldforschung auch „auffällig“ zeigten, weil sie wiederholt im Unterricht von der Lehrerin verbale Ermutigung erhielten, wenn sie im Unterricht ihre sog. Muttersprachen verwendeten. Da der Schüler BKS als sog. Muttersprache im Fragebogen angegeben hat und die Schülerin Türkisch und beide auch auf Grund des Geschlechts in den Fragebogendaten nicht ausfindig gemacht werden können, ist es auch nicht möglich, sie innerhalb der Fallanalyse gesondert zu betrachten (es gibt zu viele SchülerInnen mit denselben angegebenen Muttersprachen und demselben Geschlecht). In der NMS handelt es sich dabei um SchülerInnen mit den Muttersprachen Mazedonisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Rumänisch und Arabisch, besonders auffällig war der Schüler mit Englisch als Muttersprache („Brad“). In weiterer Folge werden einzelne Ergebnisse dieser fokussierten Analyse erläutert.

Mirlan (VS) gibt beim 1. MZP keine Kenntnisse in BKS an, beim 2. MZP gibt er allerdings in BKS im Sprechen schlechte Kenntnisse und im Hören mittelmäßige Kenntnisse an. In seiner Muttersprache Bulgarisch schätzt er sich beim 2. MZP jeweils um einen Grad schlechter ein. Er gibt bei beiden MZP an, BKS lernen zu wollen und dass er Englisch besser können möchte. Bei beiden MZP gibt er an, Bulgarisch gerne zu verwenden.

Alexandrus (VS) Muttersprache ist Rumänisch, auch er gibt bei beiden MZP an, Kenntnisse in BKS aufzuweisen, stuft diese beim 1. MZP schlecht ein, beim 2. MZP insgesamt besser. In seiner Muttersprache Rumänisch schätzt er sich beim 1. MZP in allen Bereichen sehr gut ein, beim 2. MZP schätzt er sich nur im Bereich Hören gut ein, in den anderen drei Bereichen, wie beim 1. MZP, sehr gut. Auffallend ist, dass sich Widersprüche in Bezug auf Kompetenzen in drei weiteren Sprachen ergeben: während er Türkisch beim 1. MZP nicht angibt, gibt er schlechte Kenntnisse beim 2. MZP an, genauso wie in Ungarisch. In Ungarisch liegen die angegebenen Kenntnisse sogar insgesamt im mittelmäßigen Bereich. Spanisch gibt er nur beim 1. MZP mit durchschnittlichen bis schlechten Kenntnissen an, beim 2. MZP allerdings nicht. Dieser Schüler gibt beim 1. MZP an, dass er BKS lernen möchte, beim zweiten jedoch nicht. Er gibt bei beiden MZP an, Rumänisch gerne zu verwenden. Außerdem gibt er beim 1. MZP an,

¹¹ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme. In der gesamten Arbeit werden ausschließlich Pseudonyme für Namen verwendet.

dass er nie mit anderen Kindern in der Schule in seiner Muttersprache spricht und beim 2. MZP gibt er an, dass er dies gar nicht gerne praktiziert.

Bei der Frage, welche Sprache/n die SchülerInnen gerne lernen würden, geben Mirlan und Alexandru an, dass sie gerne BKS lernen würden. Diese beiden Schüler zeigten sich während der Beobachtungen als besonders auffallend, da sie wiederholt in unterschiedlicher Ausprägung ihre sprachliche Minderheitensituation im Unterricht negativ kommentierten. Sie beklagten explizit die besondere Stellung von BKS, obwohl sie beim 2. MZP angeben, BKS lernen zu wollen und auch selbst Teilkompetenzen in BKS angeben. Sechs weitere von den insgesamt neun SchülerInnen in sprachlichen Minderheitensituationen der VS geben auch bei beiden MZP an, BKS lernen zu wollen, ein weiterer Schüler von den besagten neun SchülerInnen gibt dies nur beim 2. MZP an. Alexandru gibt dies nur beim 1. MZP an und Aladin – der seine Muttersprache Dari im Unterricht wiederholt einbringen kann und Anerkennung dafür erhält - gibt dies als Einziger von den SchülerInnen in sprachlichen Minderheitensituationen bei beiden MZP nicht an. In der NMS zeichnet sich diese Präferenz, BKS oder im Allgemeinen eine der mehrheitlich geteilten Sprachen lernen zu wollen, nicht ab. Nur zwei von sieben SchülerInnen, die sich in sprachlichen Minderheitensituationen befinden, geben beim 2. MZP an, Türkisch bzw. BKS lernen zu wollen. Brad gibt beim 1. MZP an, dass er sehr gerne mit MitschülerInnen im Unterricht in seiner Muttersprache Englisch kommuniziert, während er beim 2. MZP angibt, dies gar nicht gerne zu tun, darüber hinaus lässt sich in den Veränderungen in seinem Antwortverhalten, genauso wie bei Aladin bzw. anderen SchülerInnen, die Sprachen in Minderheitensituationen beherrschen, kein besonderer Trend ablesen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung sind bisher relativ inkonsistent, sie werden in dem Kapitel zur Triangulation daher stärker in den Kontext der Intervention eingebettet und mit den Ergebnissen der ethnographischen Feldforschung und den Interviews in Bezug gesetzt. Die Analyse der qualitativen Daten wird nun über die Analyse der Feldnotizen eingeleitet und konzentriert sich in einem zweiten Schritt auf die Diskursanalyse der Interviews.

13.3 Analyse der Feldnotizen

13.3.1 Beschreibung der Kategorien auf einer Metaebene

In diesem Unterkapitel gibt die Beschreibung der Kategorien auf einer Metaebene Aufschluss über die Kriterien, die zur Zuordnung der Textstellen in den Feldnotizen zu bestimmten Kategorien geführt haben. Die Gesamtheit der Feldnotizen ist in dieser Arbeit auf Grund ihrer Fülle nicht abbildbar, jedoch können alle Notizen jederzeit über mich angefordert werden. Insgesamt wurden ca. 130 Stunden in beiden Projektklassen beobachtet (ca. 80 in der VS und ca. 50 in der NMS). Das Ungleichgewicht ergibt sich aus den Terminen, an denen sich die kooperierenden Lehrkräfte jeweils für Beobachtungen offen zeigten. Die Auflistung der Kriterien gibt an, unter welchen Gesichtspunkten ein Textabschnitt einer bestimmten Unterkategorie zugeordnet wurde. Die Unterkategorien wurden teilweise zu Überkategorien zusammengefasst. Die Überkategorien bilden die Gliederung für die dichte Beschreibung. Nach den ersten Analysedurchgängen wurden neben der deduktiven Kategorie fünfzehn induktive Kategorien gebildet, die, wie bereits erwähnt, teilweise weiter abstrahiert und zu Überkategorien zusammengefasst wurden.

13.3.2 Übersicht über die deduktiv gebildeten Kategorien

- selbstbezogene Überzeugungen
 - eigene Erfahrung
 - stellvertretende Erfahrung
 - verbale und nonverbale Ermutigung
 - emotionale Erregung

Die Überkategorie „selbstbezogene Überzeugungen“ erfasst als Unterkategorien die Quellen der Selbstwirksamkeit und erweitert die Unterkategorie „verbale Ermutigung“ um die „nonverbale Ermutigung“, die in den Feldnotizen wiederholt vermerkt wurde. Die Kategorie beinhaltet Aufzeichnungen in den Feldnotizen, in denen die folgenden Aspekte in Bezug auf „eigene“ und „stellvertretende Erfahrung“, „verbale“ und „nonverbale Ermutigung“ und „emotionale Erregung“ eine Rolle spielen:

- Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen
- Ergebniserwartungen

- Situations- und Aufgabenorientierung
- Fokus auf Domänen: sprachliches Repertoire, schulbezogene selbstbezogene Überzeugungen
- Kontrollüberzeugungen
- die Wertdimension bzw. eine affektive Komponente

13.3.3 Übersicht über die induktiv gebildeten Kategorien

- Das Klassenklima in monolingualen und in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen
 - Klassenklima
 - monolinguale Sprachverwendung

In Bezug auf die Kategorie „Klassenklima“ wurden in den Feldnotizen alle Kategorien markiert, in denen zumindest einer der folgenden Aspekte thematisiert wird:

- die Gruppenkonstellation
- die Lernfreude
- das Wohlbefinden in der Klasse generell
- das Wohlbefinden im Unterricht
- die Disziplin im Unterricht

Zur „monolingualen Sprachverwendung“ wurden hingegen alle Stellen markiert, in denen es um Unterrichtssequenzen oder Szenarien geht, in denen außerhalb des Unterrichts (am Schulhof oder am Gang, während Pausen) von den SchülerInnen ausschließlich die deutsche Sprache verwendet wird. Nach genauem Sichten der Feldnotizen ergab sich eine unterschiedliche Darstellung des Klassenklimas in monolingualen und in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen, daher wurden die Kategorien in der Erläuterung der dichten Beschreibung zu einer Überkategorie zusammengefasst.

- Positionierung der LehrerInnen/der Schule gegenüber Mehrsprachigkeit
 - Positionierung der LehrerInnen gegenüber der Intervention
 - Positionierung der LehrerInnen gegenüber Mehrsprachigkeit
 - Eindrücke im Schulhaus und außerhalb des Unterrichts

Alle Stellen, die auf Positionierungen der kooperierenden Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit generell bzw. der Intervention schließen lassen, bilden die gleichnamige Kategorie bzw. Unterkategorien. Unter den „Eindrücken im Schulhaus und außerhalb des Unterrichts“ werden alle Beobachtungen gesammelt, die, wie die Unterkategorienbezeichnung ausdrückt, außerhalb des Unterrichts stattfinden und mindestens einen der folgenden Aspekte umfassen:

- Linguistic Landscape im Schulhaus
- Interaktion mit Begleitpersonen vor dem Schulhaus (womöglich Eltern, Verwandte, Bekannte etc.), die die Kinder zur Schule bringen
- Interaktion mit MitschülerInnen während der Pausen am Gang der Schule

— Beobachtete Formen von Pädagogischem Translanguaging

- Pädagogisches Translanguaging

Alle Stellen in den Feldnotizen, die Pädagogisches Translanguaging beschreiben, werden in dieser Kategorie bzw. Unterkategorie zusammengefasst. Die Beobachtungen ergeben unterschiedliche Formen von Pädagogischem Translanguaging, die daher den Fokus der Erläuterung dieser Kategorie in der dichten Beschreibung bilden.

— Spontanes Translanguaging als Ressource im Biologieunterricht der NMS

- Fachsprache
- Spontanes Translanguaging

Unter der Unterkategorie „Fachsprache“ werden Beobachtungen markiert, in denen Fachsprache im Unterricht vorkommt. Im Zusammenhang mit Fachsprache tritt Spontanes Translanguaging im Unterricht wiederholt auf, daher wurden diese beiden Kategorien in der dichten Beschreibung zusammengezogen. Die Unterkategorie „Spontanes Translanguaging“ kennzeichnet aber nicht nur Stellen im Unterricht, in denen Spontanes Translanguaging vorkommt, sondern diesbezüglich auch Stellen außerhalb des Unterrichts.

— Sprachenbezogene Mehr- oder Minderheitenverhältnisse

- mehrheitlich geteilte Sprachen
- zur Dominanz von Dari

- unsichtbare Sprachen

Der Unterkategorie „mehrheitlich geteilte Sprachen“ werden Beobachtungen zugeordnet, in denen Sprachen eine Rolle spielen, in denen mehrere SchülerInnen der Klasse Kenntnisse aufweisen. Dari spielt eine Sonderrolle, da es sich dabei um eine Sprache handelt, die nur Aladin (VS) seine Muttersprache nennt, der Schüler kann aber dennoch im Unterricht mit Translanguaging-Elementen regelmäßig seine Kenntnisse einbringen, im Gegensatz zu den SchülerInnen mit sog. Muttersprachen, die sich in den Klassen in Minderheitensituationen befinden. Beobachtungen hinsichtlich der letzt genannten SchülerInnen werden in der Unterkategorie „unsichtbare Sprachen“ geführt. In den Beobachtungen werden diesbezüglich Szenarien vermerkt, in denen SchülerInnen negative Gefühle zeigen und/oder äußern, die in Sprachen in Minderheitensituationen Kenntnisse aufweisen.

— Metasprachliches Bewusstsein

- Interesse an Sprache/n
- Reflexion über Sprache/n

Stellen in den Beobachtungen, in denen von den SchülerInnen Interesse an Sprachen ausgedrückt wird, bilden die erstgenannte Unterkategorie, während hingegen Stellen, die die zweite Unterkategorie bilden, sich durch Vergleiche von Sprachen und Diskussionen rund um diese Vergleiche auszeichnen, die sich um konkrete grammatische Phänomene, Begrifflichkeiten etc. drehen.

Das folgende Unterkapitel beinhaltet die dichte Beschreibung der ethnographischen Feldforschung. Sie ist nach den übergeordneten Kategorien gegliedert und beleuchtet beide Projektklassen im Zuge eines Themengebietes – vorwiegend zuerst die Projektklasse der VS und anschließend die Projektklasse der NMS. Wie in der Dichten Beschreibung hervorgeht, zeichnen sich die Themengebiete durch hybride Grenzen aus und deuten bereits implizit Zusammenhänge an, die sich aus der Abstraktion und aus dem „in Bezug setzen“ der einzelnen Beobachtungen auf einer Metaebene ergeben. Die dichte Beschreibung enthält somit den engeren Kontext, der in der Kritischen Diskursanalyse der Interviews auch von besonderer Bedeutung für das Verfassen der Kritik in Kapitel 15 ist.

13.3.4 Dichte Beschreibung der Feldforschung

Das Klassenklima in monolingualen und in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen

In der VS ist das Klassenklima vor allem zu Beginn des Semesters von Unruhe gekennzeichnet. Die Klassenlehrerin muss die SchülerInnen wiederholt darauf hinweisen, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, vor Wortmeldungen auszuweichen und leise zu sein, wenn sie etwas erklärt oder andere SchülerInnen sprechen. Diese anfängliche Unruhe löst sich innerhalb der ersten beiden Schulmonate auf. Auffallend ist in dieser Klasse, dass die Lehrerin die Sitzordnung häufig verändert. Die Etablierung von sozialen Subgruppen kann man in dieser Klasse wenig beobachten. In Bezug auf das Klassenklima im Unterricht mit Translanguaging-Elementen zeigt sich in der VS vor allem, dass die SchülerInnen anfangs immer etwas zurückhaltend reagieren, wenn die Lehrerin Möglichkeiten schafft, in denen einzelne SchülerInnen ihre sogenannten Muttersprachen einbringen können. Über die gesamte Intervention hinweg beteiligt sich die Gesamtklasse eher zögerlich an mehrsprachigen Aktivitäten, sofern in seltenen Fällen alle SchülerInnen der Klasse die Möglichkeit erhalten, ihre sog. Muttersprachen einzubringen. Erst wenn ein Schüler oder eine Schülerin seine/ihre sog. Muttersprache verwendet, melden sich die anderen SchülerInnen auch mit großem Tatendrang und äußern auch, dass sie nicht aufhören möchten mit einer mehrsprachigen Aktivität. Sie kommentieren Aufforderungen der Lehrerin wie: „Nehmt nun bitte euer Trio!“ mit Ausrufen wie „Jaaaa!“. Auch der Lehrerin fällt auf, wie sie mir erzählt, dass die Kinder offenbar Gefallen daran finden, Texte in ihren sog. Muttersprachen zu lesen und viele SchülerInnen die Hefte sogar für ihre Geschwister mit nach Hause nehmen. Augenfällig ist auch, dass sie ruhiger und auf den Unterricht fokussierter wirken, wenn mehrsprachig gearbeitet wird. Nonverbale Ermutigung erfolgt dann auch mitunter in Form von Applaus, der auf längere Übersetzungen oder kompliziertere Wortäußerungen in einer anderen Sprache als Deutsch von den Kindern gesendet wird. Interessant ist, dass die SchülerInnen eigenständig, ohne Aufforderung der Lehrerin, anderen Kindern damit eine Geste der Anerkennung zeigen.

In der Projektklasse der NMS schaffen nicht alle kooperierenden LehrerInnen gleichermaßen Situationen, in denen die SchülerInnen ihre sog. Muttersprachen einbringen können. Die Lehrkräfte aus den Unterrichtsgegenständen Biologie, Deutsch und Geografie bzw. Mathematik (selbe Lehrkraft) halten trotz des Projekts am monolingualen Unterricht (Deutsch) fest. Unterricht mit Translanguaging-Elementen ist ihrer Meinung nach „nicht möglich“ – so

die LehrerInnen. Der Biologielehrer und die Lehrerin für Mathematik und Geografie führen als Begründung die Materialien an, die sie für ihren Unterricht als „unpassend“ beschreiben. Näher führen sie ihre Antwort nicht aus. Die Deutschlehrerin äußert ebenso, die sog. Muttersprachen nicht eingliedern zu können. Mehrere Gründe führt sie dafür an: Zum einen befürchtet sie, dass sie die Kontrolle über die SchülerInnen verlieren könnte, da sie die SchülerInnen nicht verstehen würde, zum anderen meint sie, dass die SchülerInnen „das ohnehin ablehnen würden“, da sie einfach schwierig und nur schwer im Unterricht zu begeistern wären. Im Laufe der ersten Beobachtungen wird offensichtlich, dass ein Augenmerk im Unterricht für alle kooperierenden LehrerInnen der NMS auf der Aufrechterhaltung bzw. der Wiederherstellung der Disziplin liegt, da die Disziplinschwierigkeiten in der Projektklasse der NMS relativ groß sind und offenbar eine Hürde im Unterricht darstellen. Die disziplinierte Situation in der Projektklasse der NMS soll an dieser Stelle im Detail und anhand mehrerer Situationen beschrieben werden, da sie in der Feldforschung besonders hervorsteicht.

Vor allem wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin den Raum betritt, unterhält sich der Großteil der SchülerInnen laut miteinander und steht bzw. sitzt nicht auf seinem Platz. Die LehrerInnen fordern dann die SchülerInnen allesamt auf, an ihren Plätzen zu stehen und sich ruhig und leise zu verhalten. Wenn sie diese Forderung einhalten, dürfen sie sich hinsetzen. Meist nimmt dieses Ritual relativ viel Zeit in Anspruch und einzelne SchülerInnen werden im Unterricht immer wieder laut, unruhig und wirken dadurch unkonzentriert und nicht bei der Sache. Auffallend ist auch, dass die Lehrkräfte oft selbst die Stimme erheben, wenn sie disziplinieren. Sie wirken teilweise stark frustriert und äußern auch mir gegenüber ihren Missmut über die Disziplin in der Klasse. Vor allem die Deutschlehrerin teilt mir ihre Frustration mit, wenn wir uns für meine Feldbeobachtungen am Weg zur Klasse befinden. Die SchülerInnen mit verbaler Zurechtweisung im Zaum zu halten, scheint für sie die einzige (kurzfristig) wirksame Möglichkeit der Disziplinierung. Was ihr Konzept im Unterricht und ihre Vorbereitung angeht, wirkt sie eigentlich sehr bemüht, kann ihr Vorhaben aber meist auf Grund der Störungen nicht zur Gänze umsetzen. Im Unterricht scheint sie in schwierigen disziplinären Situationen verzweifelt und frustriert, dies zeigt sich durch ihre zittrig klingende Stimme, der leicht traurigen Mimik und der gedrückten Haltung. In einem Gespräch mit ihr äußert sie große Unsicherheit in Bezug auf die Gestaltung mehrsprachiger Unterrichtssequenzen. Über den gesamten Untersuchungszeitraum hält sie am monolingualen Unterricht fest, obwohl sie Offenheit gegenüber dem Projekt verbalisiert. Sie bittet mich sogar, eine mehrsprachige

Sequenz für sie zu planen und in ihrem Unterricht durchzuführen, während sie beobachtet. In dieser Einheit stelle ich den SchülerInnen die Fabel „Der Löwe und das Mäuschen“ in Deutsch, BKS und Türkisch zur Verfügung und die SchülerInnen dürfen wählen, in welcher Sprache sie diese lesen wollen. Die gemeinsame Zusammenfassung des Inhaltes und die Deutung der Fabel erfolgt auf Deutsch. Im Anschluss dürfen die SchülerInnen in anderen Sprachen noch zentrale Begriffe, wie „Löwe“ oder „Maus“, dazu schreiben oder mündlich ergänzen. Die SchülerInnen sind in meinem Unterricht auch relativ unruhig und laut. Einige SchülerInnen wollen gleichzeitig etwas zum Unterricht beitragen und melden sich zu Wort, ohne zuvor aufzuzeigen oder andere SchülerInnen ausreden zu lassen. Es ist schwierig die Disziplin aufrecht zu halten, grundsätzlich haben die SchülerInnen diese Übung aber offensichtlich gerne durchgeführt, da sie sich doch aktiv am Unterricht beteiligen. Die Lehrerin findet Gefallen an dieser Möglichkeit der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung, hält aber in der Folge wie zuvor am monolingualen Unterricht fest.

Im Mathematik-, Geografie- und Biologieunterricht ist die Disziplin der SchülerInnen besser. Auffallend ist, dass die beiden Lehrkräfte ein deutlich autoritäreres Auftreten aufweisen als die Deutschlehrerin. Ihre Stimmlage ist kräftiger und bestimmter, die Mimik wirkt entschlossen und streng. Deren Unterrichtsgestaltung ist sehr stark am Frontalunterricht orientiert, Methoden, die davon abweichen, werden bis auf kurze Selbstversuche im Biologieunterricht, wie das Fühlen des eigenen Kehlkopfes, zum Beispiel, nicht beobachtet. Im Laufe des Untersuchungszeitraumes wird deutlich, dass das Klassenklima in den Unterrichtseinheiten der Klassenvorständin (sie unterrichtet Englisch, Musik und Soziales Lernen) und der Musiklehrerin ebenso weniger stark von Störungen gekennzeichnet ist. Die beiden Lehrerinnen versuchen regelmäßig die sog. Muttersprachen der SchülerInnen in den Unterricht miteinzubeziehen und Situationen zu schaffen, in denen die SchülerInnen diese einbringen können. Im monolingualen sowie im Unterricht mit Translanguaging-Elementen, den diese beiden LehrerInnen planen, nehmen die SchülerInnen intensiver teil, indem sie häufig aufzeigen, im Musikunterricht lautstark mitsingen und mit den Lehrerinnen auch oft eine Interaktion initiieren und Aufforderungen prompt und konzentriert nachgehen. Die Lehrerinnen müssen die SchülerInnen zu Beginn der Unterrichtseinheiten zwar auch darauf hinweisen ihre Plätze einzunehmen und sich ruhig zu verhalten, die SchülerInnen beruhigen sich aber viel schneller, als bei den anderen LehrerInnen, d.h. bereits nach ein bis zwei Aufforderungen. Über das Semester hat die Klassenvorständin mit den SchülerInnen eine Art Ritual entwickelt, das

die SchülerInnen ruhiger stimmt und das ihnen nach der Pause hilft, um sich auf den Unterricht einzustimmen und zu konzentrieren. Nachdem die Lehrerin die Klasse betritt und die SchülerInnen begrüßt, müssen die SchülerInnen leise an ihrem Platz stehen bleiben und mit der Lehrerin gemeinsam eine Entspannungsübung durchführen, indem sie ihre Arme verschränken. Sie verharren stets einige Minuten in dieser Position, nehmen dann Platz und beginnen merkbar ruhiger mit dem Unterricht. Augenfällig wird im Unterricht der beiden Lehrerinnen mitunter auch, dass sie eine besonders ruhige, angenehme Art zu sprechen aufweisen und mit den SchülerInnen gelassener als andere LehrerInnen umgehen und vor allem nicht das deutliche Erheben der Stimme einsetzen, um zu disziplinieren, das bei den anderen LehrerInnen der NMS sehr auffällig ist. Die Musiklehrerin begleitet die SchülerInnen auch oft mit ihrer Gitarre und sorgt auf diese Weise für eine, für mich und offenbar auch für die SchülerInnen, angenehme Atmosphäre. Das Klassenklima in der NMS stellt sich insgesamt als herausfordernd für die LehrerInnen dar, die disziplinären Schwierigkeiten im Unterricht zeigen sich bei den kooperierenden Lehrkräften in unterschiedlichem Ausmaß. Darüber hinaus unterscheidet sich das Klassenklima in monolingualen und in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen. In weiterer Folge wird dieser Aspekt nun noch genauer dargestellt.

Im Laufe des Untersuchungszeitraumes zeigt sich, dass die SchülerInnen in den von den beiden Lehrerinnen initiierten mehrsprachigen Sequenzen intensiver am Unterricht teilnehmen als in Sequenzen, die nicht mehrsprachig gestaltet werden. Mehrere Beobachtungen tragen zu diesem Eindruck bei. Der Großteil der SchülerInnen zeigt in mehrsprachigen Sequenzen im Unterricht immer dann auf, wenn die Lehrperson dafür Möglichkeiten schafft, fallweise kommt es sogar zu spontanen Wortmeldungen während der Arbeitsphasen. Einzelne SchülerInnen äußern auch Bedauern, wenn eine mehrsprachige Aktivität von einer einsprachigen abgelöst wird. Wiederholt melden sich SchülerInnen und fragen, ob sie bestimmte Texte oder Wörter für alle auf Deutsch übersetzen dürfen oder sie diskutieren untereinander angeregt über die Bedeutung eines Wortes oder den Inhalt eines Textes. Die eben beschriebenen Gegebenheiten wiederholen sich immer wieder, sowohl in der NMS wie auch in der VS. Es handelt sich dabei aber vordergründig um die SchülerInnen, die den zahlenmäßig größten Sprachgruppen der Klasse angehören – BKS und Türkisch – bzw. um jene SchülerInnen, die über ein besonders reiches sprachliches Repertoire verfügen, das diese Sprachen auch einschließt. Anders als im monolingualen Unterricht zeigen die SchülerInnen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen auffallend mehr Tatendrang und Interesse zur Teilnahme, wenn sie die Möglichkeit

erhalten, ihre sog. Muttersprachen einzubringen. Alle LehrerInnen verwenden vorzugsweise die Kategorie „Muttersprache“, wenn sie die SchülerInnen im Unterricht dazu animieren, Migrationssprachen einzubringen (an einzelnen Stellen wird daher ihre Terminologie übernommen und mit „sogenannte/n“ [sog.] gekennzeichnet). Im folgenden Absatz zeigt sich jedoch, dass SchülerInnen in Bezug auf Migrationssprachen nicht ausschließlich ihre sog. Muttersprachen in den Unterricht einbinden und die Lehrenden auch Ansätze schaffen, um aus den jeweiligen sprachlichen Repertoires zu schöpfen. Der Unterricht mit Translanguaging-Elementen wird im nächsten Unterkapitel genauer beschrieben, indem die beobachteten Formen von Pädagogischem Translanguaging durch die Lehrkräfte näher ausgeführt werden.

Beobachtete Formen von Pädagogischem Translanguaging

In beiden Projektklassen fällt auf, dass die LehrerInnen mehrsprachige Unterrichtssequenzen stark materialgestützt aufbauen, daher ruht auch ein gewisser Fokus auf einzelnen Sprachen sowie auf Schriftsprachen bzw. Standardsprachen, die aber auch in nicht-materialgestützten Einheiten dominieren. Die Projektklasse der VS hat unter meiner Beobachtung eine Unterrichtseinheit in der Schulbibliothek verbracht, in der sich die SchülerInnen ein Buch in der Sprache ihrer Wahl suchen sollten, sofern ein Buch in dieser Sprache vorhanden war, um Fragen dazu auf Deutsch zu beantworten und einem anderen Kind den Inhalt auf Deutsch oder in einer gemeinsamen Sprache zu erzählen. Die mehrsprachige Gestaltung einzelner Unterrichtssequenzen erfolgt in der VS in erster Linie über die Verwendung der mehrsprachigen Materialien. Oftmals, wenn SchülerInnen schneller mit bestimmten Aufgaben fertig sind als andere, dürfen sie ihr Trio-Heft zur Hand nehmen und darin still lesen. Die SchülerInnen freuen sich offensichtlich, wenn es darum geht, in den Trio-Heften zu lesen. Sie nehmen ihre Hefte prompt und bereitwillig aus ihren Bankfächern, sobald die Lehrerin sie dazu auffordert. Manchmal lesen sie auch freiwillig in den Pausen darin oder falls sie schneller als andere SchülerInnen mit einer Aktivität im Unterricht fertig sind. Texte auf BKS, Türkisch wie auch auf Englisch werden häufig im Plenum gelesen und besprochen. Die Lehrerin stellt es den SchülerInnen frei, die Texte vorzulesen. Es handelt sich dabei um SchülerInnen, die offensichtlich über hohe Lesefertigkeiten in den betreffenden Sprachen verfügen bzw. die diese Sprachen offenbar auch gut sprechen können. In der Regel kommen bei mehrsprachigen Aktivitäten die Kinder zum Zug, die in mehrheitlich geteilten Sprachen Kenntnisse aufweisen, da einerseits die verwendeten Texte hauptsächlich in diesen Sprachen verfasst sind und die

Lehrerin andererseits auch fast immer dieselben SchülerInnen zum Lesen über verbale Ermutigung animiert. Die Texte werden auf Anleitung der Lehrkraft im Unterricht mit Translanguaging-Elementen in die deutsche Sprache in der Regel nicht übersetzt, auch wenn nicht immer alle SchülerInnen den jeweiligen Text verstehen können. Beim Lesen von Texten in Sprachen, die nicht alle SchülerInnen verstehen, fehlt für gewöhnlich die gemeinsame Auseinandersetzung mit den gelesenen Inhalten im Plenum. In anderen Sequenzen werden wiederholt folgende Aktivitäten beobachtet: das Lesen von kurzen Texten in Einzelarbeit, die Einübung eines Theaterstückes in BKS und Türkisch, das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen und das gemeinschaftliche Übersetzen von Textbeispielen mit deutschen Ausgangstexten in die einzelnen sog. Muttersprachen. Diesbezüglich werden teilweise auch die Sprachen berücksichtigt, in denen meist keine Texte verfügbar sind. Auf Anleitung der Lehrerin helfen sich einzelne SchülerInnen mit außerordentlichem Status (die Lehrerin hat im Gespräch erzählt, welche SchülerInnen der Klasse einen außerordentlichen Status aufweisen), die Deutsch noch weniger gut beherrschen, wiederholt gegenseitig, indem sie einzelne Übungen im Unterricht in ihren sog. Muttersprachen durchführen oder sich unterschiedliche Lerninhalte gegenseitig erklären. In der Projektklasse der VS gibt es auch einzelne SchülerInnen, die erst seit Kurzem (unter zwei Jahren) in Österreich die Schule besuchen. Im Mathematikunterricht der VS fordert die Lehrerin zum Beispiel einen Jungen auf, sich zu einem Mädchen zu setzen, um ihm beim Rechnen zu helfen. Das Mädchen darf die Zahlen auch im Plenum auf Serbisch benennen und der Schüler überprüft dann, ob sie richtig gerechnet hat. Die Zahlen werden nicht noch einmal auf Deutsch wiederholt. Das Mädchen kommuniziert dann im Unterricht fast ausschließlich auf Serbisch. Zwei „MuttersprachenlehrerInnen“, manchmal sogar drei – zwei für Türkisch, eine für BKS – stehen im Unterricht der VS regelmäßig als Stützkräfte zur Verfügung, selten erarbeiten sie jedoch Texte mit den SchülerInnen in diesen Sprachen, sie sprechen auch fast ausschließlich Deutsch mit den SchülerInnen. Im späteren Interview stellt sich heraus, dass es sich bei den Lehrkräften für Türkisch eigentlich um NachmittagsbetreuerInnen und nicht um Muttersprachenlehrkräfte handelt, siehe dazu Kapitel 13.4.4. Wenn Texte in mehreren Sprachen gelesen werden, unterstützen sie die SchülerInnen, sofern diese um Hilfe bitten und helfen ihnen zum Beispiel bei der Aussprache, darüber hinaus bringen sie sich in Bezug auf die mehrsprachige Unterrichtsgestaltung nicht ein.

Wie bereits kurz erläutert, werden die mehrsprachigen Sequenzen grundsätzlich relativ unterschiedlich gestaltet. Das gemeinsame Lesen einzelner Texte in BKS oder auch in Türkisch,

ohne gemeinsame Auseinandersetzung mit den gelesenen Inhalten im Plenum auf Deutsch, stellt jedoch das am häufigsten verwendete Element des mehrsprachigen Unterrichts in der VS dar. In Zusammenarbeit mit dem English Native Speaker werden einzelne Sequenzen auch oft auf Englisch gestaltet. Rechenbeispiele und Spiele werden in dieser Sprache durchgeführt bzw. der English Native Speaker arbeitet an der Kommunikation mit den SchülerInnen oder liest ihnen eine Geschichte vor. Die Klassenlehrerin bezieht fallweise auch Englisch spielerisch mit ein, z.B. in Form von kurzen Wiederholungen der Zahlen. Die Musiklehrerinnen der NMS greifen ebenso teilweise auf Englisch zurück, indem sie Grußformeln und kurze Arbeitsaufträge erklären und im Musikunterricht auch englische Lieder mit den Kindern singen. Wie die Lehrerin der VS verfügen sie selbst weder über Kenntnisse in Türkisch oder BKS noch in anderen Sprachen, in denen SchülerInnen der Projektklasse angeben Kenntnisse aufzuweisen.

In der NMS hat zu Beginn des Semesters eine der LehrerInnen, die Klassenvorständin dieser Projektklasse, durch das Gestalten und freiwillige Präsentieren von Sprachenporträts einen ersten Schritt in Richtung „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ gesetzt. Somit bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, ihr sprachliches Repertoire darzustellen und mit der Klasse zu teilen. Viele SchülerInnen melden sich freiwillig, um ihr Porträt zu präsentieren. Es handelt sich dabei um jene SchülerInnen, die besonders viele Sprachen in ihrem Repertoire aufweisen. Ein Junge, der Polnisch, Deutsch und Englisch in sein Porträt einzeichnet, äußert betrübt, dass er nur diese drei Sprachen kann und deshalb nicht präsentieren möchte. Die Lehrerin will ihn dazu ermutigen und erklärt ihm, dass er doch viele Sprachen beherrsche und stolz darauf sein könne, dennoch hält sich der Schüler weiter im Hintergrund. Die Klassenvorständin und die Musiklehrerin unterrichten zusammen Musik und Soziales Lernen. Die beiden Lehrerinnen bitten wiederholt im Unterricht SchülerInnen, sich gegenseitig einzelne Arbeitsanweisungen in ihrer sog. Muttersprache zu erklären. Auf diese Methode greifen sie in erster Linie bei SchülerInnen zurück, die erst seit wenigen Monaten in Österreich die Schule besuchen. In der Klasse befinden sich davon drei SchülerInnen. SchülerInnen, die dieselben sog. Muttersprachen wie diese SchülerInnen teilen, werden zum Übersetzen gebeten und führen dies auch merkbar bereitwillig aus. Ähnliche Situationen werden auch ohne Anweisungen der Lehrperson wiederholt beobachtet. Mehrsprachige/verschiedensprachige Materialien werden in der NMS nur im Musikunterricht und im Fach Soziales Lernen verwendet. Zusätzlich zu den bereitgestellten Materialien bringt die Musiklehrerin der NMS auch eigene Ideen und selbst gesuchte Materialien mit ein. So wird zum Beispiel zur Melodie des Liedes „Feliz Navidad“

von den SchülerInnen ein neuer Refrain in unterschiedlichen Sprachen verfasst und gesungen. Die Lehrerin teilt die SchülerInnen dazu in Sprachgruppen ein, wiederholt werden mehrsprachige/verschiedensprachige Texte auch im Plenum übersetzt bzw. besprochen und von allen Kindern und der Lehrerin gemeinsam bzw. in den Sprachgruppen laut gesungen. Die Musiklehrerin schreibt die Texte in den unterschiedlichen Sprachen auch fallweise an die Tafel, alle SchülerInnen schreiben dann die Texte auch in allen Sprachen ab. Ähnliche Situationen zeigen sich wiederholt im Unterricht. Der Großteil der SchülerInnen wirkt dabei motiviert und interessiert, nimmt aktiv am Unterricht teil, stellt interessierte Fragen und fokussiert sich auf das Unterrichtsgeschehen. Im Unterricht mit Translanguaging-Elementen werden den SchülerInnen meist von den LehrerInnen Texte in ihren sog. Muttersprachen zur Verfügung gestellt, sie werden dazu animiert, kurze Inhalte in ihre sog. Muttersprachen zu übersetzen oder etwa einzelne Wörter in ihren sog. Muttersprachen zu nennen oder anderen Kindern Inhalte in diesen zu erklären.

Spontanes Translanguaging als Ressource im Biologieunterricht der NMS

Im Biologieunterricht der NMS fällt besonders auf, dass die Fachsprache für die SchülerInnen eine große Hürde darstellt. Dies zeigt sich besonders in Bezug auf das Rezipieren und Produzieren von Fachbegriffen. Wiederholt fragen SchülerInnen den Lehrer nach einzelnen Wortbedeutungen bzw. sprechen ihn direkt an, wenn sie einzelne Begriffe nicht verstehen können, zum Beispiel, wenn es um Begriffe geht, wie: „Säure“, „Zelle“, „vibrieren“, „weise“ oder „Kehlkopf“. Der Lehrer greift auf diverse Erklärungsstrategien zurück, wenn ein Schüler/eine Schülerin nach einem Fachbegriff fragt. Teilweise wendet er diese Strategien schon an, bevor die SchülerInnen überhaupt anmerken, dass sie ein bestimmtes Wort nicht verstehen können. Er zeigt auf seine Zähne und auf seinen Kopf, als er von den SchülerInnen das Wort „Weisheitszahn“ hören möchte. Die SchülerInnen antworten „Zähne“, „Zahn“ oder „Kopf“ und nicht das von ihm gewünschte Wort „Weisheitszahn“. Als das Wort „Zelle“ im Unterricht vorkommt, bittet er hingegen einzelne SchülerInnen das Wort nachzusprechen, es handelt sich dabei um jene SchülerInnen, die weniger gut Deutsch können und erst seit wenigen Monaten in Österreich die Schule besuchen. Um den Begriff „Brustatmung“ zu erarbeiten, zeigt der Lehrer auf diese Körperpartie bei sich und fragt das Plenum, wie dieser Bereich heißt und skizziert das Zwerchfell im Anschluss auch an der Tafel. Auffallend ist jedoch, dass der Großteil der SchülerInnen diese Beispiele dennoch nicht in ihr Heft/Buch schreibt. Der Lehrer

lässt einzelne SchülerInnen, die weniger gut Deutsch beherrschen, in den Biologiestunden immer wieder Begriffe auf Deutsch mehrmals laut nachsprechen und kontrolliert bzw. verbessert dabei ihre Aussprache. Die SchülerInnen melden sich in der Regel auch im Unterricht, wenn sie Wörter oder Wortgruppen nicht verstehen, die stichwortartig an der Tafel stehen. An dieser Stelle soll zur Verdeutlichung der hohen sprachlichen Komplexität ein Beispiel angeführt werden: „Das Blut fließt in Adern: Venen führen zum Herz, Co₂ reich, mit Klappen“. Mehrsprachige Unterrichtsgestaltung fließt in seinen Unterricht grundsätzlich nicht ein. Es wird trotz des Projekts nicht auf Pädagogisches Translanguaging zurückgegriffen. Kurz vor meiner ersten Beobachtung in seinem Unterricht teilt er mir auf dem Weg zur Klasse mit, dass er die bereitgestellten Materialien nicht verwenden kann. Er begründet seine Aussage nicht näher und gibt auf mein Nachfragen an, dass die Themen, die darin behandelt werden, für seinen Unterricht nicht brauchbar wären. Er konzentriert sich das gesamte Semester auf das Thema „Mensch“. In Heft Nr. 3 von Trio „Hallo Österreich!“ wird das Thema „der menschliche Körper“ auf Deutsch, Englisch, Farsi, Dari und Arabisch zwar behandelt, auch diesen Text hat er jedoch nicht verwendet. Interessant ist allerdings, dass die SchülerInnen vorwiegend im Biologieunterricht, aber auch in anderen Fächern, wenn sie leise miteinander sprechen, ihre sog. Muttersprachen verwenden, in der Regel zusätzlich zu Deutsch, oft kann auch Codeswitching beobachtet werden. Diese Begebenheit wird während der Beobachtungen in der NMS als besonders hervorstechend verzeichnet. Inwiefern Spontanes Translanguaging nun als Ressource im Fachunterricht verzeichnet wurde, soll ebenso anhand einer Beobachtung aus den Feldnotizen veranschaulicht werden. Im Zuge dieser Beobachtung konzentriere ich mich besonders auf eine Gruppe türkischsprachiger SchülerInnen. Ich kann nicht Türkisch und daher nicht beurteilen, worüber sie tatsächlich sprechen. Einige Hinweise deuten aber darauf hin, dass sie sich in dieser Biologiestunde womöglich über Inhalte oder Begriffe unterhalten, die für sie auf Deutsch offenbar schwer verständlich sind. Eine Schülerin spricht mit ihrer Sitznachbarin auf Türkisch und zeigt dabei kurz an die Tafel. Die beiden SchülerInnen wirken, als würden sie über den Text auf der Tafel diskutieren, da rasch immer eine Schülerin nach der anderen das Wort ergreift. Der Begriff „Zwerchfell“ wird, während sie miteinander Türkisch sprechen, von einer Schülerin auf Deutsch benannt. Bevor die Schülerin den Begriff ausspricht, bewegt ihr Blick sich zur Tafel, an der der Begriff steht. Die Beobachtungen zum Spontanen Translanguaging in der NMS stellen einen starken Gegensatz zu den Beobachtungen aus der

VS dar, in der die SchülerInnen auch untereinander nur Deutsch verwenden, im Unterricht und in den Pausen.

Positionierung der LehrerInnen / der Schule gegenüber Mehrsprachigkeit

Die VS positioniert sich grundsätzlich offen und wertschätzend gegenüber der Verwendung mehrerer Sprachen in der Schule. Von der Klassenlehrerin der VS wird in Gesprächen in den Pausen (und auch später im Interview) betont, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in der gesamten Schule sehr stark wertgeschätzt wird. Zusätzlich hat die Lehrerin einen persönlichen Bezug zum Thema Mehrsprachigkeit und Migration, auf den aus ethischen Gründen jedoch nicht genauer eingegangen wird. Überdies ist sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung 25 Jahre alt und hat somit im Zuge ihrer Ausbildung bzw. eventuell auch über Fortbildungen bereits Vorwissen hinsichtlich dieser Thematik erworben. Die Musiklehrerin ist hingegen deutlich älter und hat daher in ihrer Ausbildung wahrscheinlich eher wenig bis gar kein Vorwissen dazu gesammelt, sie könnte aber ihr Studium auch zu einer Zeit absolviert haben, in der das Thema bereits im Studium berücksichtigt wurde bzw. auch Fortbildungen dazu besucht haben – daher handelt es sich diesbezüglich lediglich um Annahmen. Im Hinblick auf die Bereitschaft, die sog. Muttersprachen der SchülerInnen in den Unterricht einzugliedern, ist ebenso festzuhalten, dass vor allem jene Lehrkräfte höhere Bereitschaft dazu zeigen, die Fächer unterrichten, in denen sie mit weniger Druck konfrontiert sind, dass ihre SchülerInnen Bildungsstandards und Leistungsziele erfüllen. Die Musiklehrerin ist dahingehend mit weniger Druck konfrontiert als die Mathematik- oder die Deutschlehrerin, genauso wie in der Primarstufe der Druck ebenfalls noch vergleichsweise geringer ist als in der Sekundarstufe.

In der VS ist das gesamte Schulgebäude mit mehrsprachigen Plakaten dekoriert. Laut Lehrerin wurden diese von SchülerInnen im Unterricht bzw. im Zuge von Projekten hergestellt. Mehrsprachigkeit wird in den Plakaten stark über Nationen und Kulturen dargestellt. Die Plakate bringen zum Beispiel unterschiedliche Länder und kulturelle Facetten eines Landes näher, wie typische Bräuche und landestypische Gerichte. Gebastelte Männchen mit unterschiedlichen Hautfarben und stereotypen Merkmalen, wie einer dunklen Hautfarbe, Rastalocken, einem Bastrock und Sprechblasen zu den Männchen, die „Hallo“ oder „Willkommen“ in verschiedenen Sprachen wiedergeben, zieren das Schulhaus. Die Schulbibliothek verfügt über relativ viele Bücher in unterschiedlichen Sprachen, einige sind sogar mehrfach vorhanden. Die meisten Bücher sind in den mehrheitlich geteilten Sprachen

BKS, Türkisch und Englisch verfasst, es gibt aber auch ein bis zwei Bücher auf Rumänisch, Polnisch, Spanisch oder Arabisch, sowie mehrsprachige Bücher. Die VS organisiert auch jährlich eine schulinterne Sprachenwoche, in der zum Beispiel von der Parallelklasse in diesem Schuljahr das Lied „Bruder Jakob“ in den sog. Muttersprachen der SchülerInnen vorgetragen wurde.

Auf die Förderung der englischen Sprache wird im Unterricht in der VS verstärkt Wert gelegt. Der Stellenwert der englischen Sprache in der VS geht aus der schulinternen Schwerpunktsetzung hervor. Ein sog. „English Native Speaker“ unterstützt abwechselnd mehrere Klassen im Unterricht, indem er Sequenzen in verschiedenen Unterrichtsgegenständen mit den SchülerInnen auf Englisch erarbeitet. In der Projektklasse hält er ungefähr einmal pro Woche ein bis zwei Unterrichtsstunden in Mathematik oder Sachunterricht auf Englisch. In der Klasse sind auch englische Plakate angebracht.

In der NMS hat Englisch bei weitem nicht diesen hohen Stellenwert, den es in der VS genießt. In der NMS gibt es keinen Native Speaker, die Klassenvorständin und die Musiklehrerin verwenden hin und wieder aber auch englische Grußformeln oder sie verwenden Englisch beim Abzählen der SchülerInnen. Diese beiden Lehrerinnen unterrichten aber auch beide Englisch. Wiederholt singt die Musiklehrerin auch Lieder mit englischen Texten mit den SchülerInnen, zusätzlich aber auch Lieder in den unterschiedlichen sog. Muttersprachen der SchülerInnen. Die Klassenvorständin und die Musiklehrerin der NMS verwenden Pädagogisches Translanguaging, wie zuvor beschrieben, auf unterschiedliche Art und Weise. Besonders die Musiklehrerin zeigt sich offen und interessiert dem Projekt gegenüber, besorgt sich sogar eigeninitiativ zusätzliche Materialien für den Unterricht und bringt kreative Ideen ein, um die sog. Muttersprachen der SchülerInnen in den Unterricht einzubeziehen. Auch den SchülerInnen gegenüber zeigt sie sich sehr interessiert, indem sie diese fragt, wie sie mit ihren Familienmitgliedern und Freunden zu Hause sprechen oder ob sie gewisse Wörter in ihren sog. Muttersprachen kennen, die Ähnlichkeiten mit der deutschen oder englischen Sprache aufweisen. Die Klassenvorständin verhält sich in dieser Weise ähnlich im Unterricht. Zum Beispiel fragt sie die SchülerInnen, ob ihre Aussprache richtig sei, als sie selbst versucht einen serbischen Text zu lesen. In der Volksschule wird eine ähnliche Episode in der Schulbibliothek beobachtet. Die Lehrerin versucht einen türkischen Text zu lesen, zwei Mädchen helfen ihr bei der Aussprache und übersetzen ihn für sie. In der NMS werden auch Episoden beobachtet, die

in Bezug auf die soeben geschilderten Beobachtungen als kontrovers zu verzeichnen sind. Als ich in einer Pause zum Beispiel auf eine Lehrerin vor dem Konferenzzimmer warte, spricht ein Junge mit einem anderen in einer anderen Sprache als Deutsch (ich konnte die Sprache nicht zuordnen). Als er mich bemerkt, rechtfertigt er sich vor mir mit folgenden Worten: „Ich spreche nur nicht Deutsch mit ihm, weil er noch nicht so gut Deutsch kann!“

Zudem fügt die Musiklehrerin nach dem Interview hinzu, nachdem ich die Aufnahme mit meinem Handy bereits beendet habe, dass die LehrerInnen der Schule SchülerInnen in den Pausen oder während des Unterrichts darauf hinweisen, Deutsch zu verwenden. Sie rechtfertigt diese sprachpolitische Maßnahme mit der Begründung: „Weil wir ja hier in Österreich sind“. Hier ergibt sich eine starke Dissonanz zwischen dieser Aussage bzw. der Beobachtung am Gang und dem Verhalten, das die Lehrerin im Unterricht zeigt und wie sie sich sonst mir gegenüber in Bezug auf das Projekt positioniert.

Sprachenbezogene Mehr- oder Minderheitenverhältnisse

In der VS geraten die im Laufe der Intervention in der Klasse mehrheitlich geteilten Sprachen BKS und Türkisch immer deutlicher in den Vordergrund, die Lehrerin konzentriert sich im Unterricht auch vorwiegend auf die Einbindung dieser Sprachen sowie auf Dari und teilweise auch auf Englisch. Dies mag an der schulinternen Schwerpunktsetzung der VS liegen, die auch, wie oben schon erörtert, regelmäßig einen sog. „English Native Speaker“ zur Verfügung hat. Die beobachteten Auswirkungen der mehrheitlich geteilten Sprachen werden in der VS wiederholt verzeichnet. Generell erscheint die Motivation der SchülerInnen in den Projektklassen der VS und auch in der NMS hoch, wenn die Möglichkeit eröffnet wird, ihre sog. Muttersprachen im Unterricht zu verwenden. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass es sich dabei in erster Linie um SchülerInnen handelt, die mehrfach die Gelegenheit erhalten sich einzubringen. SchülerInnen mit hoch wirkenden sog. muttersprachlichen Kompetenzen nehmen aber auch intensiver eigeninitiativ am Unterricht mit Translanguaging-Elementen teil, wiederholt melden sie sich, wenn die Lehrerin fragt: „Wer möchte lesen?“ oder bringen sich ein, wenn es darum geht, einzelne Wörter oder Sätze zu übersetzen. Diese SchülerInnen teilen auch immer wieder der Lehrerin oder im Plenum mit, wenn ihnen Unterschiede zwischen ihren sog. Muttersprachen und Deutsch auffallen. Andere SchülerInnen, die in Sprachen in Minderheitensituationen Kenntnisse aufweisen, reagieren auf das Verhalten der Lehrerin mit negativen Gefühlen, die sie wiederholt zum Ausdruck bringen. Sie fragen zum Beispiel traurig

und/oder verärgert wirkend die Lehrperson, warum es zum Beispiel keine mongolischen bzw. rumänischen oder bulgarischen Texte gibt, mit denen im Unterricht gearbeitet werden kann. Bis auf mongolische Texte standen Texte in allen in der Klasse vertretenen Sprachen zur Verfügung. Folgende Szenarien ereignen sich wiederholt im Unterricht beider Klassen, obwohl die Lehrerin der NMS mit ihrem Verhalten die Mehrheitenverhältnisse nicht verstärkt. SchülerInnen, die in minderheitlich geteilten Sprachen Kenntnisse aufweisen, tätigen dann Aussagen wie: „Aber ich kann es nur auf Deutsch!“, wenn ihnen freigestellt wird, in welcher Sprache sie einen Text lesen wollen, der auf Deutsch, BKS und Türkisch vorhanden ist. Mirlan (VS) erzählt mir leise, zu Hause nur Bulgarisch zu verwenden, da seine Mutter nur Bulgarisch beherrscht. Wiederholt spricht er davon, dass er traurig sei, Bulgarisch nicht im Unterricht verwenden zu können. Er äußert seine Gefühle leise vor den anderen Kindern. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerin diese Gefühlsausdrücke nicht bemerkt, da sie nur ein einziges Mal darauf reagiert. Wenn Texte auf BKS oder Türkisch im Plenum gelesen werden, sagt er zu sich selbst bzw. zu mir (ich sitze häufig in seiner Nähe) oder zu anderen Kindern: „Warum kann nicht einmal ein Text auf Bulgarisch gelesen werden?“ Gegen Ende der Intervention äußert er seinen Unmut auch gegenüber der Lehrerin mit ähnlichen Worten und traurigem bzw. genervtem Unterton. Sie entgegnet, ob er denn zu Hause Bulgarisch sprechen würde. Er bejaht und erzählt nun auch der Lehrerin, dass er mit seiner Mutter Bulgarisch spreche, da sie nicht Deutsch könne. Sie antwortet, dass sie das nicht gewusst hätte und fährt dann mit dem Unterricht fort. Auch wenn nicht mit mehrsprachigen Texten gearbeitet wird, sondern die SchülerInnen in mündlicher Form die Möglichkeit erhalten, ihre sog. Muttersprachen einzubringen, spielen Sprachen in Minderheitensituationen in der VS eine sehr stark untergeordnete Rolle. Andererseits kommt es auch zu stärkeren Gefühlsausbrüchen einzelner Kinder, die sie in Form von Wutanfällen und frustrierten Äußerungen ausdrücken. Interessant ist auch, dass einzelne SchülerInnen gegen Ende der Intervention versuchen, Texte auf BKS oder Türkisch zu lesen. Sie äußern den Wunsch, diese Sprachen zu erwerben und erzählen auch anderen SchülerInnen aus der Klasse, dass sie in diesen Sprachen auch Kenntnisse aufweisen würden. Interessanterweise handelt es sich dabei in erster Linie um jene SchülerInnen, die zuvor durch ihren Unmut stark aufgefallen sind. Am augenscheinlichsten ist dieses Verhalten in der VS bei dem rumänischsprachigen Jungen, Alexandru, zu beobachten, der anfangs mit negativen Gefühlsausbrüchen auf die Situation reagiert, teilweise sogar mit Wutausbrüchen. Gegen Ende des Semesters rückt eine Form der „Anpassung“ näher in den

Vordergrund, indem er versucht, Texte auf BKS zu lesen. Er erzählt auch anderen SchülerInnen, BKS zu können und stellt jedoch bei einem Referat ein spanisches Buch vor, obwohl er zuvor noch nie erwähnt hat, in Spanisch Kenntnisse aufzuweisen. Die Lehrerin teilt mir nach seinem Referat auch mit, dass sie denkt, dass er gar nicht Spanisch kann. Während einer Einheit in der Bibliothek erzählt er mir, dass er Spanisch von seiner Mutter gelernt habe, führt dies aber nicht mehr näher aus. Ein Mädchen, das Arabisch als ihre Muttersprache angibt und auch vor der Klasse zu Beginn der Intervention einzelne Male ihre Kenntnisse eingebracht hat, indem sie einen Satz auf Arabisch übersetzt hat, äußert gegen Ende der Intervention den Wunsch einen türkischen Text zu lesen. Die Lehrerin ermutigt sie und sie liest dann tatsächlich im Plenum einen türkischen Text, während ihr andere Kinder bei der Aussprache helfen. Die gehäuften negativen Reaktionen zeigen sich in Form unterschiedlicher Gefühle – von Traurigkeit und Niedergeschlagenheit bis zu Frustration und sogar Aggression. Die Lehrerin rechtfertigt diese Gefühlsausbrüche im Unterricht und in Gesprächen mit mir mit der Persönlichkeit der SchülerInnen und äußert nie, dieses Verhalten im Zusammenhang damit zu sehen, dass diese ihre sog. Muttersprachen im Unterricht im Vergleich zu MitschülerInnen nicht einbringen können, obwohl die SchülerInnen diesen Zusammenhang im Unterricht verbal zum Ausdruck bringen. Zum Großteil bleiben die Gefühlsäußerungen in beiden Klassen aber auch von ihr unbemerkt, vor allem dann, wenn SchülerInnen sich betrübt bzw. niedergeschlagen im Unterricht zeigen und nicht durch laute Wortmeldungen Aufmerksamkeit erregen.

In der NMS zeichnet sich diese Präferenz der Lehrkräfte, mehrheitlich geteilte Sprachen im Unterricht stärker zu berücksichtigen, nicht ab. Die Klassenvorständin und die Musiklehrerin binden auch, wie zuvor angemerkt, stärker Englisch in den Unterricht ein, dies mag aber daran liegen, dass diese beiden Lehrerinnen auch Englisch unterrichten. In beiden Klassen, in erster Linie aber in der NMS im Musikunterricht, greifen die Lehrerinnen auf Partner- oder Gruppenarbeiten zurück, in denen SprachpartnerInnen einem Arbeitsauftrag nachgehen, der in der jeweiligen gemeinsamen Sprache zu erledigen ist. Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes sticht die besondere Stellung von BKS und Türkisch noch weniger ins Auge, vor allem in der NMS fällt zudem auf, dass in der Gesellschaft als prestigereich empfundene Sprachen wie Spanisch, Französisch oder Italienisch von einzelnen SchülerInnen bewundert werden, obwohl kein Schüler/keine Schülerin der Klasse darin Kenntnisse aufweist. Diese Bewunderung drücken sie verbal aus, etwa im Kontext der Präsentation der Sprachenporträts, indem einzelne SchülerInnen beschreiben, diese Sprachen in der Zukunft erwerben zu wollen. In einer

Unterrichtseinheit im Fach Soziales Lernen leitet die Klassenvorständin der NMS die SchülerInnen zu Beginn des Semesters an, Sprachenporträts zu zeichnen. Diese Idee kommt von der Klassenvorständin selbst. In der Pause vor der Einheit erzählt sie mir, dass sie diese Aktivität auch schon mit ihrer letzten Klasse durchgeführt hat, als die SchülerInnen die erste und als sie die vierte Klasse besuchten, um den Wandel des sprachlichen Repertoires zu verdeutlichen. Sie teilt mir mit, dass sie die Aktivität auch in dieser Klasse so durchführen möchte. In der Einheit teilt sie den SchülerInnen eine Körpersilhouette aus und gibt ihnen den Auftrag an alle Sprachen zu denken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Die SchülerInnen gestalten ihr Porträt ruhig und fokussiert wirkend. Es scheint, als würden sie Freude am Gestalten dieser Tätigkeit empfinden, disziplinaire Schwierigkeiten treten in dieser Einheit nicht auf. Im Anschluss daran stellt sie den SchülerInnen frei, ihr Porträt im Plenum zu präsentieren. Auffallend ist, dass sich ausschließlich die SchülerInnen freiwillig melden, die in vielen verschiedenen Sprachen (mehr als zwei Sprachen zusätzlich zu Deutsch und Englisch) angeben, Kenntnisse aufzuweisen. Teilweise beinhaltet ihr Repertoire insgesamt bis zu sechs Sprachen. Hinzukommend fällt auf, dass die SchülerInnen, die präsentieren, angeben, Englisch, Italienisch, Spanisch oder Französisch in der Zukunft erwerben zu wollen. Bezüglich dieser Sprachen nennen sie zudem die richtigen Bezeichnungen. Sie berichten auch von Familienmitgliedern, die in diesen Sprachen Kenntnisse aufweisen.

Besonders aufschlussreich in Bezug auf negative Gefühle durch die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse ist auch die folgende Beobachtung in der NMS. Bei einer nach Sprachen eingeteilten Gruppenarbeit äußert ein Schüler, dessen sog. Muttersprache Englisch ist, dass er lieber mit der „BKS-Gruppe“ arbeiten möchte. Die Mitglieder dieser Gruppe lehnen sein Ansinnen ab, daher beschließt er, zur sog. „Türkisch-Gruppe“ zu wechseln. Er argumentiert, dass sein Onkel auch Türke sei und er somit ein paar Wörter wisse. Die Gruppe lehnt ihn aber weiterhin ab, die Lehrerin interveniert auch nicht und er bleibt in der sog. „Deutsch-Gruppe“, die alle SchülerInnen umfasst, die weder in BKS noch in Türkisch Kenntnisse aufweisen.

Metasprachliches Bewusstsein

Im Laufe der Intervention teilen SchülerInnen beider Klassen wiederholt im mehrsprachigen Unterricht im Plenum mit, dass sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen anhand konkreter Beispiele erkennen. In der VS wird immer wieder beobachtet, dass

die SchülerInnen Ähnlichkeiten in unterschiedlichen Sprachen bemerken, dies fällt der Lehrerin auf, wie sie mir in einem Gespräch in der Pause mitteilt. Bei Aktivitäten, bei denen alle SchülerInnen die Möglichkeit haben ihre Sprachen einzubringen, kann diese Gelegenheit in beiden Klassen wiederholt beobachtet werden. In der VS wird dazu unter anderem eine Seite aus einem Trio-Heft bearbeitet, auf der ein Fahrrad abgebildet ist und die einzelnen Teile des Fahrrades auf Türkisch und BKS beschriftet sind. Die Lehrerin fragt einzelne SchülerInnen, ob sie diese Teile auch in anderen Sprachen benennen können. Einige SchülerInnen äußern dazu Begriffe in anderen Sprachen im Plenum und merken an, dass diese ähnlich klingen. Die SchülerInnen merken die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausschließlich auf der Begriffsebene an. Interessant dabei ist, dass die Lehrkräfte oft gar nicht nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zwischen einzelnen Begriffen in unterschiedlichen Sprachen fragen. Das Lied „Häschen in der Grube“ wurde zum Beispiel im Musikunterricht der NMS auch in drei verschiedenen Sprachen (BKS, Türkisch, Schweizerdeutsch) aufgeschrieben und gesungen. Als die Lehrerin den Liedtext in allen drei Sprachen auf die Tafel schreibt, merken einzelne SchülerInnen an, dass ein paar Wörter auf Rumänisch und Romanes ähnlich klingen würden.

Während der Erstellung der Sprachenporträts fällt auf, dass die SchülerInnen teilweise nicht über die richtigen Bezeichnungen in diesen Sprachen verfügen. Die SchülerInnen benennen einzelne Sprachen zum Beispiel als „Zigeunerisch“ oder „Brasilisch“, gerade die Bezeichnung „Zigeunerisch“ wird sogar von drei Kindern verwendet. Die Lehrerin und die anderen SchülerInnen wirken vorerst auch nicht so, als würden sie an der Richtigkeit dieser Bezeichnung zweifeln, da niemand die Bezeichnung kommentiert oder mit Mimik oder Gestik Zweifel daran ausdrückt. Die Lehrerin weist darauf hin, dass die Sprache, die sie als „Zigeunerisch“ bezeichnen, „Romanes“ heißt und die Kinder greifen diese Bezeichnung auch in weiterer Folge in dieser Einheit auf. In der VS benennt Aladin zu Beginn der Intervention Farsi als seine Muttersprache. Durch die Auseinandersetzung mit Texten in Farsi, Dari, Arabisch und Persisch teilt er im Verlauf der Intervention der Lehrerin mit, dass seine Muttersprache doch Dari sei. Auch in den Fragebogenerhebungen gibt er beim 1. MZP Farsi und beim 2. MZP Dari an.

Selbstbezogene Überzeugungen

In beiden Projektklassen erfolgt verbale Ermutigung hauptsächlich über die LehrerInnen, aber auch durch SchülerInnen selbst. Dies zeigt sich vor allem in Form von Ermutigungen, die sog.

Muttersprachen im Unterricht zu verwenden. Im Detail handelt es sich dabei unter anderem darum, einem Mitschüler/einer Mitschülerin Inhalte in den sog. Muttersprachen zu erklären, den Teil eines Liedes in die Familiensprachen zu übersetzen (in Gruppen) bzw. zu Hause nachzufragen, wie bestimmte Wörter treffend übersetzt werden können. SchülerInnen tätigen verbale Ermutigungen in Form von wertschätzenden Anmerkungen, beispielsweise loben sie den „schönen“ Klang einer Sprache. Wiederholt reagieren sie auch nonverbal mit Applaus, wenn MitschülerInnen Migrationssprachen im Plenum verwenden. Die eben genannten Formen der Ermutigung wirken sich im Unterricht offenbar bei einzelnen SchülerInnen positiv auf die Motivation zur Teilnahme aus. In der Regel fühlen sich besonders die SchülerInnen angesprochen, die mehrheitlich geteilte Sprachen beherrschen und somit im Unterricht wiederholt die Möglichkeit erhalten, diese einzubringen. Diese SchülerInnen melden sich in weiterer Folge auch freiwillig und äußern und/oder zeigen, dass sie Freude in den mehrsprachigen Unterrichtssequenzen empfinden.

Die eigenen bzw. die stellvertretenden Erfahrungen, die die SchülerInnen im Zuge des Projekts erleben, beziehen positive sowie negative Erfahrungen gleichermaßen mit ein. Wie oben schon geschildert wurde, spielen die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse eine große Rolle in Bezug auf die positiven und negativen Erfahrungen, die SchülerInnen verzeichnen. Auch in Bezug auf die emotionale Erregung zeigt sich ein ähnliches Bild. Einerseits teilen SchülerInnen mit, Druck zu verspüren, zu wenige Sprachen bzw. diese nicht gut genug zu beherrschen und berichten und/oder zeigen Gefühle der Traurigkeit, der Frustration und/oder der Aggression. Andererseits wirken SchülerInnen stolz und zeigen positive Gefühle der Freude, wenn sie im Plenum Migrationssprachen im Unterricht verwenden und von MitschülerInnen und LehrerInnen positiven Zuspruch erhalten. In Bezug auf eigene und stellvertretende Erfahrungen scheinen vor allem einzelne SchülerInnen der VS stark davon beeinflusst zu werden. Diesbezüglich sehr auffällig ist, dass viele SchülerInnen auf erste Anregungen der Lehrerin ihre sog. Muttersprachen zu verwenden anfänglich zurückhaltend reagieren und teilweise wirken, als wären sie peinlich berührt. Die Lehrerin bemüht sich sehr, die SchülerInnen zu animieren, ihre sog. Muttersprachen im Unterricht einzubringen. Ihre Ermutigungen haben zur Folge, dass sich einzelne SchülerInnen, besonders jene, die ihre sog. Muttersprachen offensichtlich auch auf sehr hohem Niveau beherrschen, sich freiwillig im Unterricht melden, um diese zu verwenden. Andere, zuerst etwas verlegen wirkende SchülerInnen, die ebenfalls meist BKS oder Türkisch beherrschen, zeigen in der Folge hohe Bereitschaft zur Teilnahme am Unterricht mit

Translanguaging-Elementen. Einige SchülerInnen der VS teilen allerdings mit, stark zu befürchten, dass ihnen in der sog. Muttersprache Fehler unterlaufen. Es stellt sich so dar, als könne diese emotionale Hürde durch stellvertretende Erfahrungen und verbale Ermutigung nur langsam von einzelnen SchülerInnen überwunden werden. Sehr stark zeichnet sich auch ab, dass die SchülerInnen, die mehrheitlich geteilte Sprachen beherrschen und sich schon zu Beginn des Projekts teilweise freiwillig melden, um ihre sog. Muttersprachen einzubringen, gegen Ende des Semesters regelmäßiger die Bereitschaft zur Teilnahme zeigen. Einzelne SchülerInnen, die in den mehrheitlich geteilten Sprachen Kenntnisse aufweisen, können durch diese Form des Unterrichts, wie oben schon erwähnt, Wirksamkeitserfahrungen im Hinblick auf ihr sprachliches Repertoire (oder einen Teil des Repertoires) sammeln. Die sprachlichen Fähigkeiten einzelner SchülerInnen mit Sprachen in Minderheitensituationen scheinen vor allem in der Projektklasse der VS regelrecht „unsichtbar“. Sie haben kaum die Chance, ihr Repertoire einzubringen. Positive eigene bzw. stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung und positive emotionale Erregung bleiben somit aus oder werden nur in geringem Maße erlebt. Alexandru, der besonders augenfällige negative emotionale Reaktionen zeigt, weil ihm im Unterricht nicht bzw. nur in äußerst geringem Ausmaß die Möglichkeit gegeben wird, seine sog. Muttersprache Rumänisch einzubringen, beginnt später im Semester auch Texte in BKS und Spanisch lesen zu wollen und merkt auch an, dass er in diesen Sprachen ebenso Kenntnisse aufweisen würde und Bücher in diesen Sprachen zu Hause hätte. Er hält am Wunsch fest, Rumänisch im Unterricht zu verwenden, fokussiert aber immer mehr die eben genannten Sprachen.

Viele SchülerInnen in beiden Klassen drücken auch große Unsicherheit aus und berichten sogar von Gefühlen der Angst in Bezug auf die Verwendung ihrer Familiensprachen. Die LehrerInnen und auch andere SchülerInnen ermutigen diese SchülerInnen sehr, ihre sog. Muttersprachen einzubringen, es gibt aber auch Situationen, in denen das Gegenteil der Fall ist. Vor allem, wenn ausgrenzende Zuschreibungen von SchülerInnen beobachtet werden, wie: „Du kannst gar nicht Türkisch!“ oder „Du bist keine Türkin!“. Diese wirken offenbar stark demotivierend auf einzelne SchülerInnen, die sich zuvor am Unterricht mit Translanguaging-Elementen beteiligen wollten und sich danach nicht mehr freiwillig melden bzw. Ermutigungsversuche der Lehrkraft ablehnen. Dieser negative Einfluss macht sich bemerkbar in einer Verstärkung des zurückhaltenden Verhaltens, das teilweise auch über die gesamte Interventionsphase anhält, wenn es um die Verwendung der sog. Muttersprache/n geht.

Aladin (sog. Muttersprache Dari) erntet hingegen für seine Kenntnisse besondere Anerkennung von seinen MitschülerInnen und auch der Lehrerin. Vor allem für die anscheinend sehr gute Beherrschung einer so komplex wirkenden Sprache wird er bewundert und kann somit ebenso Wirksamkeitserfahrungen erleben. Wiederholt teilen die SchülerInnen ihm im Plenum mit, dass diese Schrift für sie sehr „schön“, aber auch „schwierig“ aussieht. Zusätzlich handelt es sich in diesem Fall um ein bei LehrerInnen und SchülerInnen sehr beliebtes Kind, das stets von anderen Kindern der Klasse umgeben ist; viele Kinder der Klasse freuen sich bereits, wenn Aladin in der Früh die Klasse betritt und begrüßen ihn mit freundlichen Worten. Man kann deutlich beobachten, dass diese Bewunderung ihn sehr erfreut, indem er lacht oder sich bedankt. Laut Lehrerin verzeichnet er über das Semester große schulische Fortschritte. Deutlich fällt auf, dass er im Laufe der Intervention immer mehr am Unterricht teilnimmt, in monolingualen sowie in mehrsprachigen Sequenzen und Freude daran zu haben scheint, die Schule zu besuchen, da er sich aktiv am Unterricht beteiligt, der Lehrerin zur Folge auch Zusatzaufgaben erledigt und gut gelaunt wirkt. Auch ein anderer Schüler der VS („Darko“) sticht besonders hervor. Er verfügt offensichtlich über sehr hohe BKS-Kenntnisse, die von seinen MitschülerInnen und der Lehrerin sehr bewundert werden. Wiederholt macht Darko im Unterricht auch die Erfahrung „der Beste zu sein“, wenn es darum geht, seine BKS-Kenntnisse einzubringen. Im Laufe der Intervention meldet er sich immer häufiger im Unterricht freiwillig. Markant ist ebenfalls, dass er sich sehr komplexe Aufgaben in Bezug auf die Verwendung seiner sog. Muttersprache Serbisch zutraut, wie das Übersetzen auf Deutsch und das Verfassen und Lesen längerer Texte im Plenum. Auch in anderen Gegenständen, vor allem im Englischunterricht, nimmt dieser Schüler über die Intervention hinweg immer intensiver am Unterricht teil und traut sich schwierige Aufgaben zu, die sich zum Beispiel auf das Erklären eines Spieles auf Englisch beziehen.

Die Inhalte, die aus der dichten Beschreibung hergehen, bilden die Basis für die Erstellung des Leitfadens für die Interviews, deren Analyse nach der Wiener Kritischen Diskursanalyse im nächstfolgenden Kapitel dargelegt wird. Die Leitfragen für die Interviews wurden gegen Ende der Interventionsphase erstellt. Themen, die im Zuge der Feldforschung über die Forschungsfragen hinaus als besonders auffällig verzeichnet wurden, werden daher in den Leitfragen wieder aufgegriffen. Einleitend zur Diskursanalyse erfolgt die kurze Beschreibung der Interviewsituationen.

13.4 Diskursanalyse der Interviews

13.4.1 Zur Interviewsituation

Das Interview mit der Klassenlehrerin der VS findet im Konferenzzimmer der Schule statt. Zwei andere Lehrpersonen sind ebenso anwesend. Dieser Umstand hat womöglich Einfluss auf die Aussagen der Lehrerin. Die beiden zusätzlich anwesenden Lehrkräfte verhalten sich ruhig und sprechen nur fallweise leise miteinander. An einzelnen Stellen im Interview sprechen sie auch hörbarer miteinander, das Interview wird dadurch an wenigen Stellen kurz gestört, indem der Redefluss der Lehrerin für wenige Sekunden zu stocken beginnt. An wenigen Stellen meldet sich eine Lehrerin im Konferenzzimmer auch ungefragt während des Interviews in Bezug auf meine Fragen zu Wort. Das Interview dauert insgesamt 29 Minuten.

In der NMS wird das Interview mit der Musiklehrerin im Besprechungsraum der Schule durchgeführt. Während des Interviews treten keine Störungen auf, wir befinden uns allein im Besprechungsraum, die Türe ist geschlossen und es ist sehr ruhig. Das Interview dauert 16 Minuten.

Das ursprüngliche Ziel, ausgiebige Einblicke in die Perspektive der Lehrerinnen zu erhalten, wurde in diesen kurzen Interviews auf den ersten Blick nicht erfüllt. Die Kritische Diskursanalyse gewährt aber dennoch bezüglich beider Interviews Aufschluss darüber, wie sich die Lehrerinnen zur Intervention und zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule bzw. Unterricht positionieren und kommt dem Forschungsinteresse somit entgegen. Der weitere Verlauf der vorliegenden Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst werden die Leitfragen angeführt, im Anschluss erfolgen die Makroanalyse, die Mikroanalyse und die Erläuterung der Topoi. Die Analysen der beiden Interviews werden nacheinander angeführt, beginnend mit dem Interview mit der Lehrerin der VS.

13.4.2 Übersicht über die Leitfragen für die Interviews

Die Leitfragen sind für die Herausarbeitung der Makrostruktur von besonderer Bedeutung, da neben den Argumentationen darauf Bezug genommen wird, inwiefern auf die jeweiligen Leitfragen von den Lehrerinnen eingegangen wird und in welchem Verlauf diese von mir auf welche Weise formuliert werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Makrostruktur werden sie vor deren Erläuterung in diesem Unterkapitel aufgelistet.

1. Erzählen Sie bitte kurz, wie es für Sie ist, die Sprachen der SchülerInnen im Unterricht zu verwenden? (Einstiegsfrage, persönliche Erfahrungen der Lehrkraft)
2. Welche Herausforderungen und Grenzen auf der einen Seite bzw. Chancen auf der anderen Seite sind mit der Verwendung von mehreren Sprachen im Fachunterricht verbunden?
3. Haben Sie das Gefühl, dass die Kinder gerne mehrere Sprachen im Unterricht verwenden? Konnten Sie Unterschiede zwischen einzelnen Kindern beobachten?
4. Wie beschreiben Sie das Klima in dieser Klasse?
5. Wie beschreiben Sie das Klassenklima, wenn der Unterricht mehrsprachig gestaltet wird?
6. Wie gehen Sie damit um, dass Sie die SchülerInnen nicht immer verstehen, wenn sie unterschiedliche Sprachen verwenden?
7. Mehrsprachige Texte sind hauptsächlich in den Sprachen Türkisch und BKS vorhanden. Wie gehen Sie damit im Unterricht um? (dominante Sprachen)
8. Was wünschen Sie sich für die Zukunft für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen?
9. Was nehmen Sie für sich als Lehrer/in aus dem Projekt mit?
10. Was nehmen Ihre SchülerInnen aus Ihrer Perspektive aus dem Projekt mit?

13.4.3 Makroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der VS

Im Rahmen der Makroanalyse erfolgen die Herausarbeitung der Gesprächsstruktur und die Analyse der sprachlichen Handlungsmuster, dabei stehen argumentative Gesprächsabschnitte in beiden Interviews im Fokus. Um in der Verschriftung der Makroanalyse den Konnex zur Mikroanalyse herzustellen, wird teilweise auf Ergebnisse Bezug genommen, wie z.B. auf die Manifestation eines Topos, die im Zuge der Mikroanalyse ermittelt wurden. Diese Vorwegnahme trägt dazu bei, dass die Verbindung der Manifestation eines Topos an bestimmten Stellen im Gespräch zu den argumentativen Gesprächsabschnitten klarer herausgearbeitet werden kann. Anhand der Gliederung des Interviews in einzelne Gesprächsbeiträge ist auch ersichtlich, in welcher Ordnung und ob alle Leitfragen gestellt werden und inwiefern die Lehrenden sprachlich darauf reagieren und wie diese Reaktionen den weiteren Gesprächsverlauf prägen. Bei der Einteilung der Gesprächsbeiträge wurde

folgendermaßen vorgegangen: Ein Gesprächsbeitrag bildet jeweils einen Abschnitt im Gespräch ab, der aus einer Frage-Antwort-Sequenz besteht, wobei teilweise auch Zwischenfragen in einem Gesprächsbeitrag vorkommen. Die Einteilung war herausfordernd und nicht immer eindeutig, leitend war für mich im Hinblick auf die Festlegung eines Gesprächsbeitrages neben der Frage-Antwort Sequenz auch die Wahrnehmung eines inhaltlichen Bruches im Gespräch.

Übersicht der Gesprächsstruktur:

Tabelle 1: Makroanalyse VS (Gesprächsstruktur)

<p>(1. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 1-17): Die 1. Leitfrage wird durch die Beifügung „einfach dein allgemeiner Eindruck dazu“ (4) spontan ergänzt, als Gesprächsaufforderung den allgemeinen Gesamteindruck zur Intervention zu schildern.</p>	<p>Die Lehrerin folgt der Aufforderung in der ersten Frage, ihre Meinung in Bezug auf mehrsprachige Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen zum Ausdruck zu bringen. Ab Fläche 12 argumentiert sie dafür, Sprachen im Unterricht zu verwenden, in denen nur ein Schüler/eine Schülerin oder wenige SchülerInnen der Klasse Kenntnisse aufweisen und ihm/ihr/ihnen somit Wertschätzung zu erweisen. Eigentlich geht sie damit auf einen in den Beobachtungen als problematisch wahrgenommenen Aspekt ein, den sie entproblematisiert, indem sie sich wertschätzend positioniert und eine inhaltliche Relation zwischen der Gesamtklasse und einzelnen SchülerInnen herstellt.</p>
<p>(2. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 17-36): Die spontane Frage nach dem Aufwand und ob sich der Unterricht stärker verändert habe als vor der Intervention, wird an dieser Stelle als inhaltlich passend befunden, da die</p>	<p>Die Lehrerin schreibt dem Unterricht mit Translanguaging-Elementen indirekt eine Randposition zu, indem sie ihre nicht vorhandenen Kompetenzen in den sog. Muttersprachen der SchülerInnen als Grund</p>

<p>Lehrerin zuvor die Unterrichtsebene anspricht. Die Frage dient zur Ermittlung, inwiefern der Unterricht in der Projektklasse vor der Intervention mehrsprachig gestaltet wurde.</p>	<p>für die Randposition (Folge) legitimiert. Ab Fläche 32 bringt sie eine kurze explikative Passage ein „wir hatten ja die Trios“ (31). Sie unterbricht ihren Redefluss ab Fläche 33 erneut, um die Explikation fortzuführen und von der Verwendung anderer Hefte (Lux) im letzten Schuljahr zu berichten.</p>
<p>(3. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 36-46): Die Feststellung, „Lux ist nur auf Deutsch“ (36), ergibt sich aus dem Kontext und dient der Klärung, ob vor der Intervention bereits mit ähnlichen Materialien wie Trio gearbeitet wurde.</p>	<p>Die Begründung der Mehrsprachigkeit trägt in ihrer Konstruktion mehr Gewicht als die anderen genannten Gründe gegen die Trios. Emotionale Aspekte der Argumentation stehen diesbezüglich gegenüber sachlichen im Vordergrund. Auf Grund der wiederholten Verwendung von Abschwächungen schränkt die Lehrerin den Geltungsanspruch ihrer Argumentation jedoch ein.</p>
<p>(4. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 46-68): Ich stelle die 7. Leitfrage, die darauf abzielt, Grenzen bzw. negative Aspekte der Intervention zu elizitieren.</p>	<p>Die Frage nach dem Umgang mit dem Umstand, dass die meisten Texte ausschließlich auf Türkisch und BKS vorhanden sind, begründet sie über den Topos der Mehr- oder Minderheit – da der Großteil der SchülerInnen in diesen beiden Sprachen Kenntnisse aufweist, wird der Topos von ihr nicht als negativ gekennzeichnet. Die Lehrerin stützt ihre Argumentation, dass es diesbezüglich in der Klasse keine Probleme gäbe durch eine explikative Passage über die</p>

	Muttersprachenlehrkräfte und NachmittagsbetreuerInnen, ab Fläche 50.
(5. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 68-87): Da die Lehrerin aus meiner Sicht nicht auf die Frage nach dem zu kurz Kommen „zu kurz kommen“ (70) einzelner Sprachen in der 7. Leitfrage eingegangen ist, stelle ich diese Zwischenfrage, indem ich die 7. Leitfrage spontan umformuliere.	Der Topos der Mehr- oder Minderheit und der Topos der Kompetenz werden an dieser Stelle abermals als Rechtfertigung verwendet. Diese Rechtfertigung wird über die Autorität des Kollegiums mit dem Ausdruck eines inklusiven Wir konstruiert.
(6. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 88-123): Die 6. Leitfrage nach den Gefühlen der Lehrerin bei Verständigungsschwierigkeiten zwischen ihr selbst und SchülerInnen, stellt an dieser Position eigentlich einen thematischen Bruch dar.	Sie geht darauf ein und führt Gründe an, warum auch Verständigungsschwierigkeiten für sie in dieser Klasse kein Problem darstellen. Die Begründungen liegen in der ausschließlichen Verwendung der sog. Muttersprachen für unterrichtliche Zwecke. Warum die SchülerInnen ihre sog. Muttersprachen in den Pausen nicht verwenden, kann sie nicht begründen, verstärkt aber ihr Argument, dass die SchülerInnen die sog. Muttersprachen dennoch gerne verwenden in diesem Gesprächsbeitrag abermals.
(7. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 123-147): Die Feststellung, dass die Kinder gerne ihre sog. Muttersprachen im Unterricht verwenden, leitet den zweiten Teil der 3. Leitfrage (Fragebatterie) ein und greift die Argumentation der Lehrerin auf.	Die Unsicherheit in der sog. Muttersprache wird in diesem Gesprächsbeitrag als Begründung dafür gebraucht, warum einzelne SchülerInnen diese nicht gerne im Unterricht verwenden. In einer narrativen Passage bringt sie anschließend das Fallbeispiel des Schülers Samir zum

	Ausdruck, das die zuvor erläuterte Begründung verstärkt.
(8. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 148-154): Die spontane Frage, ob es mehrere SchülerInnen gibt, die offiziell zwei Muttersprachen aufweisen, ergibt sich aus dem Kontext.	Die Lehrerin zieht den kausalen Schluss aus der Tatsache, dass zwei Schüler in Kroatisch weniger gut wären. Sie begründet dies damit, dass diese offiziell über zwei Muttersprachen – Kroatisch und Deutsch – verfügen.
(9. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 154-189): Die 2. Leitfrage nach den Grenzen und Chancen wird gestellt.	Die Lehrerin geht auf die Grenzen zuerst nicht ein, führt jedoch viele kausale Argumente für die Chancen an: <ul style="list-style-type: none"> — Sprachen und Länder kennenlernen (159) — Lernen, Sprachen zu vergleichen (160) — Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und jener des jeweiligen Landes und der Sprache (165/166) — gesteigerte Chancen am Arbeitsmarkt (172) — Förderung von Toleranz (180)
(10. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 189-215): Da die Lehrerin in der vorhergehenden Antwort nur auf Chancen eingeht, frage ich nach den Herausforderungen. Statt „Grenze“ verwende ich den Begriff „Herausforderung“ (190), um vielleicht eher eine Antwort auf meine Frage zu bekommen, da der Begriff „Herausforderung“ mir	Sie antwortet nach einer längeren Pause in einer narrativen/deskriptiven Sequenz, in der sie auf Elterngespräche und Konflikte aus der Vergangenheit zwischen vermeintlichen Herkunftsländern verweist und spricht somit keine Herausforderungen an, die sich direkt auf der Unterrichtsebene ausdrücken und verneint auch direkt das Vorhandensein von Herausforderungen, die sich auf die SchülerInnen beziehen.

weniger negativ bzw. weniger „unüberwindbar“ erscheint.	
(11. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 216-261): Die spontane Frage, ob mehrsprachige und/oder verschiedensprachige Texte vor der Intervention auch schon verwendet wurden, erfolgt, um weiter zu klären, inwiefern sich der Unterricht in Bezug auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit gestaltet hat.	Sie antwortet in einer narrativen Passage, in der sie erzählt, auf welche Weise die sog. Muttersprachen der SchülerInnen im Unterricht vor dem Projekt unter anderem verwendet wurden.
(12. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 261-312): Ich lenke das Gespräch zurück zu dem Fallbeispiel, das die Lehrerin im 7. Gesprächsbeitrag angesprochen hat; die Frage passt thematisch wiederum zum Thema der Implementierung von mehrsprachigen Unterrichtskonzepten.	Abermals stellt sie in einer narrativen Passage weitere Informationen bezüglich Samir bereit. Eine argumentative Passage kommt ab Fläche 309 vor: Sie rechtfertigt die weniger häufig stattfindende Übersetzung auf Mongolisch mit dem Topos der Kompetenz.
(13. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 312-329): Die 8. Leitfrage nach den Zukunftsvorstellungen bezüglich des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen wird formuliert, um den Abschluss des Interviews mit einem „Blick nach vorne“ einzuleiten.	Sie erklärt ihre Vorstellungen unter Zuhilfenahme von konkreten Beispielen, unterbricht ihren Redefluss ab Fläche 321 mit einer kurzen explikativen Passage und greift die Erklärung ihrer Vorstellungen aber ab Fläche 325 wieder auf.
(14: Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 330-345): Die 10. Leitfrage wird abschließend zum Ausdruck gebracht: „Glaubst du nehmen die Schüler viel aus dem Projekt mit?“ (330)	Die Lehrerin beantwortet die Frage positiv, ohne sie zu begründen. Die Begründung erfolgt im Anschluss daran aber anhand des Argumentes, dass viele SchülerInnen die Trios offenbar gerne lesen würden und Wertschätzung der Familiensprachen durch „die Schule“ sich auch auf die Eltern

	übertragen würde (kausaler Schluss – Grund/Folge). Die Argumente, dass die Intervention positiv auf die Klassengemeinschaft und die Selbstakzeptanz der SchülerInnen wirke, werden argumentativ von Abschwächungen begleitet und somit der Geltungsanspruch gemildert.
--	--

Aus der Makroanalyse geht hervor, dass Fragen, die vom Leitfaden abweichen, an mehreren Stellen formuliert werden, insgesamt handelt es sich um vier spontan gestellte Fragen. Zweimal wird auf einen Aspekt einer Leitfrage, nachdem sie gestellt wurde, erneut eingegangen, da dieser noch nicht zufriedenstellend beantwortet wurde. Beide Male handelt es sich dabei um negative Aspekte, die sich auf den Topos der Mehr- oder Minderheit konzentrieren. Fragen müssen nicht umformuliert bzw. genauer erklärt werden, da die Lehrerin auf alle Fragen prinzipiell antwortet, auch wenn sie auf die besagten negativen Aspekte rund um den Topos der Mehr- oder Minderheit an beiden Stellen erst nach weiterem Nachfragen eingeht. Die zwei Fragen, die sich auf das Klima beziehen (4 und 5) und die Frage danach, was sie selbst aus dem Projekt mitnimmt (9), wurden nicht gestellt. Während des Interviews kam es mir so vor, als hätte sie diese Fragen schon indirekt beantwortet bzw. als hätte ich durch die Feldforschung schon „ausreichend“ Antworten auf diese Fragen gesammelt, im Nachhinein betrachtet wäre es besser gewesen, diese Fragen zu stellen, um zusätzliche Informationen im Hinblick auf die Forschungsfragen zu generieren.

Positive inhaltliche Aspekte zieht die Lehrerin im Interview gegenüber negativen deutlich vor, sie antwortet sozial erwünscht und lacht auffallend oft während des Interviews. Das Lachen kommt auch an Stellen vor, an denen eigentlich keine humorvolle Situation gegeben ist, die das Lachen auslösen könnte. Reisigl zur Folge steht das Lachen für eine Verneinung bzw. subversive Kritik, dem Sachverhalt bzw. der Situation wird ihre Ernsthaftigkeit über das Lachen abgesprochen. Das Lachen kann aber auch diskriminierende Züge aufweisen (vgl. Reisigl 2019:95). Es verortet sich auch nach den beiden Fragen zum Topos der Mehr- oder Minderheit,

die indirekt negative Aspekte der Intervention ansprechen. In ihren Antworten kommen auch teilweise Explikationen vor, sie wirkt, als hätte sie das Bedürfnis, Gegebenheiten für das Interview an sich kohärent zu erklären, d.h. für das Verständnis mit allen nötigen Hintergrundinformationen zu versehen. Sie konstruiert eine Vielzahl an kausalen Schlüssen, die sich nach dem Prinzip Grund/Folge richten. Konstruktionswechsel nimmt sie nur dann vor, wenn ein Sachverhalt von ihr noch nicht näher erklärt wurde, indem sie die Explikation vorzieht. „Ich glaub“ verwendet sie während des gesamten Interviews sehr häufig abschwächend – und/oder, um dezidiert auf ihre Meinung zu verweisen und ihre Haltung hervorzuheben. Sie neigt grundsätzlich dazu, dasselbe Wort zweimal kurz hintereinander zu artikulieren. Häsitationsmarker und Pausen kennzeichnen ihre Rede nicht, sie setzt sie lediglich an den Stellen, an denen sie durch Gespräche oder Geräusche im Konferenzzimmer abgelenkt wird bzw. nach Fragen, die sich an negative Aspekte der Intervention richten.

Im Zuge der sequenziellen Mikroanalyse wurden beide Interviews vollständig im Detail analysiert. Um den Fokus der Arbeit zu bewahren, werden nur ausgewählte, relevante Passagen aus den sequenziellen Mikroanalysen in der vorliegenden Arbeit erläutert, wiederum beginnend mit dem Interview mit der Lehrerin der VS. Die gesamte Transkription der beiden Interviews ist im Anhang einzusehen. Nur sehr wenige Passagen, die für das Forschungsinteresse irrelevant sind, wurden dementsprechend in der vorliegenden Arbeit nicht erläutert, da der Großteil beider Interviews für das Forschungsinteresse von Relevanz ist.

13.4.4 Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der VS

1. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 1-17):

Die erste Frage ist relativ offen formuliert und richtet sich an die Erfahrungen der Lehrerin bezüglich der Verwendung der Sprachen der SchülerInnen im Unterricht. Die Lehrerin charakterisiert in ihrer Konstruktion die Wertschätzung der SchülerInnen durch das regelmäßige Einbauen „einbaut“ (6) der „eigenen Muttersprachen“ (6/7) bzw. „eigenen Sprache“ (7) im Unterricht. Die prädikative Nomination „eigene Muttersprachen bzw. eigene Sprache“ (6/7) kann Nähe sowie Distanz zu bestimmten Sprachen bzw. zu AkteurInnen, die in diesen Sprachen Kenntnisse aufweisen, verdeutlichen und spielt mit dem Adjektiv „eigene“ auf eine Besitzmetaphorik an. Sie verwendet den Begriff „Muttersprache“, der eine affektive Komponente beinhaltet. Die Lehrerin positioniert sich an dieser Stelle als Akteurin, die

Wertschätzung der SchülerInnen wird somit in ihrer diskursiven Konstruktion in erster Linie von ihr selbst vermittelt, obwohl sie in diesem Zusammenhang das unpersönliche „man“ (5) verwendet. Der Kontext legt nahe, dass diese Generalisierung als Erhöhung des Geltungsanspruches zu verstehen ist. Das regelmäßige Einbauen „einbaut“ (6) der Familiensprachen zeichnet sich durch Erklären „erklären“ (7), Erzählen „erzählen“ (9) oder Zusammenfassen „zusammenzufassen“ (8) einzelner, teilweise auch nur kurzer (spezifiziert durch die Zeitangabe „fünf Minuten“ (9)) Passagen in den sog. Muttersprachen aus. Die Metaphorik des Einbauens erinnert an das Setzen von Ziegelsteinen, wobei „immer wieder“ (6) (Verstärkung) ein mehrsprachiges Ziegelsteinelement bewusst von der Lehrerin gesetzt wird. Die Zeitangabe begrenzt den Einsatz der Translanguaging-Elemente durch die kurze Dauer im Vergleich zu einer Unterrichtsstunde auf ein Randphänomen. Der Topos der Anerkennung der Muttersprachen steht diesbezüglich über dem kommunikativen Austausch und dem Anspruch, dass die zu unterrichtenden Inhalte auch von den MitschülerInnen verstanden werden. Gleichzeitig weitet sie den Topos der Anerkennung der Muttersprachen somit auf alle SchülerInnen der Klasse aus und inkludiert auch die SchülerInnen, die sich in einer sprachlichen Minderheitensituation befinden. Der Topos der Anerkennung wird gegenüber dem Topos der Kompetenz priorisiert, verstärkt wird er durch die Verwendung des Numerales „sehr viel“ (13).

Die Lehrerin geht im 1. Gesprächsbeitrag auch darauf ein, dass „manchmal“ (11) eine sog. Muttersprache eines Schülers/einer Schülerin von niemandem „niemand“ (11) in der Klasse verstanden wird. Sie schwächt die Totalität der Aussage aber im nächsten Satz ab, indem sie darauf verweist, dass „wenige“ (12) SchülerInnen der Klasse in Arabisch Kenntnisse aufweisen und nicht niemand und schwächt dadurch die Tatsache indirekt ab, dass es auch SchülerInnen in der Klasse gibt, die als Einzige/r eine bestimmte Muttersprache aufweisen. Auffallend ist in diesem Diskurssegment auch, dass sie die Sprachen Dari und Arabisch als Sprachen, die wenige SchülerInnen der Klasse verstehen, im Gegensatz zu anderen Sprachen, explizit benennt. In Bezug auf Sprachen, die niemand aus der Klasse verstehen kann, außer jeweils ein Kind, wäre die Nennung von Mongolisch oder Bulgarisch zutreffend gewesen.

Bevor sie die Muttersprache als Teil der Persönlichkeit konstruiert, zögert sie. Durch die Beifügung, dass die Sprache „natürlich“ (16) Teil der Persönlichkeit sei, wird außerdem auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten verwiesen. Das Zögern zeigt sich an dieser Stelle auf unterschiedliche Weise: als Wortwiederholung „für/für dieses Angenommenwerden“ (13/14),

selbst/selbst annehmen“ (17), als Ausdruck der Unsicherheit, die passende Bezeichnung zu wählen mit den Worten „weiß nicht, Persönlichkeit“ (15) und mit kurzem Pausieren, das von Lachen abgelöst wird „••[(lachend)) wertschätzen quasi]“ (16/17). Mit dem Lachen unterstreicht sie ihre positive Haltung oder sie mildert den Geltungsanspruch ihrer Aussage bezüglich der Wertschätzung des eigenen Selbst durch den Unterricht mit Translanguaging-Elementen, da nicht alle SchülerInnen ihre Sprachen gleichermaßen als Ressource im Unterricht wahrnehmen können. Zusätzlich hebt sie den Topos der Anerkennung in diesem Kontext als ihre Meinung hervor: „ich glaub“ (13).

2. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 17-36):

Das Adverb „eigentlich“ kommt im 2. Gesprächsbeitrag in Bezug auf die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen neunmal vor, ab Fläche 27 wird dessen Bedeutung klarer als ein „im Hinterkopf behalten“, dass man die Sprachen der SchülerInnen in den Unterricht einbezieht. Die Anapher, die dreimalige Wiederholung der Verneinung „Eigentlich nicht“ (18), (zweimal) „Nein, eigentlich nicht“ (18/19), fungiert als Verstärker. Sie beschreibt einen Topos der Gelegenheit, indem sie den Unterricht mit Translanguaging-Elementen mit der Prädikation „spontan“ (19) charakterisiert und durch die Verwendung des Temporaladverbs „oft“ (19) verstärkt. Die Lehrerin bleibt in ihrer Beschreibung oberflächlich und spricht nicht von konkreten pädagogisch-didaktischen Strategien, die im Unterricht mit Translanguaging-Elementen zum Einsatz kommen. Die kurze Pause vor der Nennung des Verbs einbeziehen „einbezieht“ (28) zeigt, dass sie kurz nach einem Wort sucht und überlegt. Der Begriff „verwenden“ wäre auch naheliegend, drückt allerdings aus, dass die Sprachen im Unterricht intensiver als Unterrichtssprache gebraucht werden, während hingegen „einbeziehen“ eine aktiv gesetzte Maßnahme bezeichnet, die sich im täglichen Unterrichtsgeschehen nicht als Teil des Unterrichts konstituiert. Die temporäre Verortung des Beispiels mit den Worten „spontan“ (19) und „einmal“ (20) lässt vermuten, dass diese Art der Unterrichtsgestaltung nur fallweise, ohne pädagogisch-didaktische Vorausplanung, im Unterricht durchgeführt wird. Die Lehrerin konstruiert einen kausalen Schluss, indem sie die nicht gegebene Notwendigkeit der pädagogisch-didaktischen Vorbereitung des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen damit begründet, dass sie die Richtigkeit der Äußerungen in den jeweiligen Muttersprachen ohnehin nicht überprüfen kann; die Rechtfertigung erfolgt somit über den Topos der Kompetenz. Im Gegensatz zum Unterricht

mit Translanguaging-Elementen konstruiert sie die notwendige Vorbereitung auf den Englischunterricht als selbstverständlich.

3. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 36-46):

Im 3. Gesprächsbeitrag beschreibt die Lehrerin, dass die Trio-Hefte aus ihrer Perspektive für die SchülerInnen ansprechend seien. Sie hebt ihre Meinung erneut mit den Worten „ich glaub“ (40) hervor und mildert den Geltungsanspruch. Sie begründet ihre Aussage nicht, im Gegenzug führt sie negative Aspekte an, die auf einen zu den Lux-Heften vergleichsweise niedrigeren inhaltlichen Wissenserwerb durch die Verwendung der Trios anspielen. Mehrsprachigkeit wird aber klar von der Lehrerin als Argument für den Einsatz der Trios bevorzugt, die sie der Auseinandersetzung mit inhaltlich anspruchsvollen Themen in deutscher Schriftsprache auf höherem Komplexitätsniveau vorzieht. Ihre Begründung fußt allein auf der „Mehrsprachigkeit“, die Nomination „Mehrsprachigkeit_sprachigkeit“ (45) ist dabei sehr unspezifisch und schließt im Prinzip alle sog. Muttersprachen der SchülerInnen ein. Tatsächlich konzentriert sich die Zeitschrift aber auf Deutsch, BKS und Türkisch, andere Sprachen nehmen eine Randposition ein. Sie verwendet an dieser Stelle eine Synekdoche (totum pro parte), indem sie ihre Aussage auf die Gesamtklasse generalisiert und nicht weiter zwischen einzelnen SchülerInnen differenziert. Der auffallend leise artikulierte Zusatz, „so vom Gefühl her“ (45/46), ist als Abschwächung des Geltungsanspruches ihrer Aussage zu sehen, da es sich hierbei um ihre persönliche Meinung handelt.

4. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 46-68):

Im 4. Gesprächsbeitrag erhebt die Lehrerin anstatt auf meine Frage zum Topos der Mehr- oder Minderheit zu antworten, den argumentativen Versuch einer Rechtfertigung. Die Muttersprachen der SchülerInnen werden als generisches Merkmal der Kinder konstruiert, indem sie die Nominierungen „BKS-Kinder“ (48) und „Türkisch-Kinder“ (48) verwendet und darauf verweist, dass es sich bei den „BKS-Kindern“ zahlenmäßig um eine größere Gruppe handelt als bei den „Türkisch-Kindern“. Zusätzlich wird mit dieser Synekdoche (totum pro parte) eine Ähnlichkeit unter allen Kindern der bezeichneten Gruppen angenommen. Die Nomination „Türkisch-Kinder“ wird an dieser Stelle von unpassendem Gelächter begleitet. Außerdem könnte diese Zuschreibung die Annahme beinhalten, dass es keine mehrsprachigen Kinder und somit keine Mehrfachzugehörigkeiten in ihrer Konstruktion gibt. Zusätzlich macht

sie darauf aufmerksam, dass in der Schule für diese beiden Sprachen Muttersprachenlehrkräfte zur Verfügung stehen. Die an Mehrsprachigkeit orientierte Sprachenpolitik der Schule wird in der kurzen Erläuterung über die Verwendung der NachmittagsbetreuerInnen als Muttersprachenlehrkräfte für Türkisch angedeutet (50-53). Das inkludierende Wir „wir“ (52) umfasst in diesem Zusammenhang die gesamte Lehrerschaft inklusive Direktion. In diesem Gesprächsbeitrag spricht die Lehrerin über das Übersetzen, obwohl meine Frage diesen thematischen Schwerpunkt nicht beinhaltet. In Folge (Fläche 55-57) berichtet sie über BKS-sprachige SchülerInnen, die gegebenenfalls für andere SchülerInnen Inhalte übersetzen. Ob von Deutsch auf BKS übersetzt wird oder umgekehrt oder beide Varianten gängig sind, darauf geht sie nicht ein. Der thematische Sprung von den Muttersprachenlehrkräften zum Thema des Übersetzens könnte darauf hinweisen, dass sie diese Themen gedanklich miteinander assoziiert und Übersetzungsleistungen somit im Feld der Tätigkeit der besagten Lehrkräfte liegen. In Fläche 54 und Fläche 56 wird abermals das Adverb „eigentlich“ verwendet. Im Kontext wirkt es als Abschwächung und birgt somit den Hintergedanken, dass Probleme (54) durchaus vorhanden sind bzw. das Übersetzen durch SchülerInnen (56) auch nicht immer reibungslos im Unterricht vonstatten geht. Zusätzlich bezieht sie in diesem Gesprächsbeitrag den Topos der Kompetenz auf sich selbst, indem SchülerInnen in erster Linie für sie selbst Inhalte auf Türkisch oder BKS übersetzen und geht somit indirekt auf die Beobachtung ein, dass die Migrationssprachen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen nicht in einen Unterrichtskontext mit einem kommunikativen Ziel gesetzt werden, sondern „nur“ übersetzt werden. In Fläche 58 bzw. 59 geht zudem auch hervor, dass ihrer Ansicht nach gute produktive Fertigkeiten im Bereich des Sprechens mit einer hohen Übersetzungskompetenz einhergehen. Von sich aus spricht die Lehrerin erst ab Fläche 61 auch die SchülerInnen mit anderen Sprachen als BKS und Türkisch an und nennt, wie zuvor, Dari als Beispiel. Auffällig ist an dieser Stelle ebenso, dass Übersetzungen von Dari auf Deutsch und umgekehrt nur in dringenden Ausnahmefällen (wichtige Informationen an die Eltern) getätigt werden, im Unterschied zur eben skizzierten Situation mit BKS und Türkisch.

5. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 68-87):

Auf die Frage nach dem „zu kurz Kommen“ (70) von SchülerInnen, die sich in einer sprachlichen Minderheitensituation befinden, folgt die Verwendung des Häsitationsmarkers „ähmm“ (70) als Antwort, abgelöst von einer zweisekündigen Pause, die andeutet, dass sich die

Lehrerin ihre Antwort gut überlegt. Der Hinweis, dass es in der Klasse ein Kind gibt (Topos der Mehr- oder Minderheit), das „sich immer ein bisschen benachteiligt“ (70/71) fühlt, da seine sog. Muttersprache Rumänisch im Gegensatz zu anderen Sprachen im Unterricht nicht „vorkommt“ (71), enthält mehrere Abschwächungen. Das Temporaladverb „immer“ (71) generalisiert das Verhalten des Schülers und lässt darauf schließen, dass er sich in den Augen der Lehrerin häufig derart verhält und sie seine Gefühlslage als weniger ernsthaft bzw. als ungerechtfertigt legitimiert und nicht direkt mit seiner sog. Muttersprache in Zusammenhang gebracht werden muss. Zusätzlich schwächt sie die Benachteiligung mit dem Pronomen „ein bisschen“ (71) ab. In weiterer Folge rechtfertigt sie, warum die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse als unproblematisch zu erachten sind mittels unterschiedlicher Argumente, die in der Folge analysiert werden. Über die Bezeichnung „Mongolisch“ (72), die für den Schüler steht, der diese Sprache seine Muttersprache nennt, wird Sprache außerdem erneut zum generischen Merkmal erhoben.

Die positiv konnotierte Formulierung „die arabischsprachigen Kinder würden sich auch „sehr freuen“ (73), wenn arabische Texte eingesetzt werden würden, lässt durch die positive Formulierung nicht vermuten, dass sich die Kinder benachteiligt fühlen. Zudem stützt sich die Lehrerin auf das Argument, dass ohnehin nicht alle arabischsprachigen Kinder die Texte lesen könnten und konstruiert den Einsatz arabischer Texte im Unterricht als auf Grund der Kompetenzen der Kinder nicht möglich (Topos der Kompetenz). Über die fehlende Alphabetisierung arabischsprachiger SchülerInnen legitimiert sie, warum Arabisch nicht im Unterricht „vorkommt“ (74). Das Verb „vorkommen“ spielt an dieser Stelle wiederum auf den Topos der Gelegenheit an. Ebenso lenkt sie die Argumentation erneut auf die SchülerInnen, die BKS beherrschen und rechtfertigt den Fokus auf diese Gruppe einerseits damit, dass es sich dabei um die größte Sprachgruppe der Klasse handelt (Topos der Mehr- oder Minderheit). Andererseits verweist sie darauf, dass „wir“ (75) – die Klasse oder auch die gesamte Schule – einen Schwerpunkt in BKS hätte(n), der offiziell allerdings nicht kommuniziert wird.

Nach einer kurzen Pause wirkt sie, als würde sie mit den Worten „ja, natürlich“ (76/77) andeuten, dass sie sich bewusst ist, dass nicht alle Kinder der Klasse gleichermaßen die Möglichkeit erhalten, ihre Familiensprachen einzubringen. „Ja, natürlich“ klingt aber auch, als würde sie meine Aussage bekräftigen, allerdings wird diese Aussage von mir nicht verbalisiert. Das unpersönliche „man“ (77/78) verwendet sie in Bezug auf die Schwerpunktsetzung zweimal

hintereinander und distanziert sich sogleich von dieser Position, indem sie sich als nicht verantwortlich für diese Situation konstruiert. Lachend bleibt sie nach diesem kurzen Einlenken bei ihrer Argumentation und entzieht der Aussage, „man kann’s nie recht machen“ (77), mit ihrem Lachen die Ernsthaftigkeit. Sie rechtfertigt, dass die Schule nicht alle in der Klasse vertretenen Sprachen „anbieten“ (79) könne. Das Verb „anbieten“ spielt an den gesteuerten Erwerb einer Sprache an und unterscheidet sich inhaltlich deutlich von einem zuvor als durch ein „Vorkommen“ der Sprachen charakterisierten Unterricht. Die Verwendung des Verbs funktionieren „funktioniert“ (79) fungiert im Kontext des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen als mechanische Metapher, von der eine Dichotomie ausgeht.

Die Einstellung des Kollegiums wird in diesem Kontext über den Kommentar der Lehrerin im Konferenzzimmer widerspiegelt. Die Lehrerin lässt durch die Verwendung des inklusiven Wir „man_wir“ (85) im Interview indirekt die wohlwollende Perspektive der Schule in Bezug auf die Familiensprachen der SchülerInnen durchdringen. In Fläche 85 verwendet sie vor dem Begriff „vorkommen“ (85) einen Häsitationsmarker, daraus kann man schließen, dass sie nach einem Wort sucht, um den Unterricht während der Intervention zu charakterisieren. Der Betonung, dass nur „zwei“ (86) Kinder Rumänisch sprechen, liegt erneut das Argument inne, dass Sprachen, die zahlenmäßig gering oder nur ein einziges Mal in der Klasse vertreten sind, in ihrer Konstruktion nicht berücksichtigt werden können. Abermals entzieht das Lachen der Situation die Ernsthaftigkeit. Die Argumentation wird an dieser Stelle auch von der Lehrerin mitten im Satz durch ihre leiser werdende Stimme abgebrochen und nicht weiter ausgeführt.

6. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 88-123):

Die Lehrerin beschreibt im 6. Gesprächsbeitrag eine in dieser Schule offenkundig nicht gewollte Teilung. In den Pausen wie im Unterricht wird Deutsch gesprochen, bis auf von der Lehrperson veranlasste Situationen, in denen die SchülerInnen aufgefordert werden, ihre sog. Muttersprachen zu verwenden. In den Sequenzen, in denen mehrsprachig gearbeitet wird, handelt sie als Akteurin. In erster Linie „primär“ (100) würde der Unterricht auf Deutsch gehalten, die Sprachen der SchülerInnen nehmen eine Randposition ein. Die Verben verwenden „verwendet“ (101) bzw. machen „macht“ (102) spielen auf aktive Tätigkeiten an, ob die sog. Muttersprachen der SchülerInnen im Unterricht verwendet werden, liegt sozusagen in der Hand der Lehrerin. Die Verwendung des unpersönlichen Pronomens „man“ (101) distanziert die Handlungsfähigkeit der Lehrerin als Akteurin und nimmt auf den Topos der Gelegenheit Bezug.

7. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 123-147):

Im gesamten Interview gebraucht die Lehrerin immer wieder die Nomination „Muttersprache“. Im 7. Gesprächsbeitrag differenziert sie nach Muttersprachen, die sozusagen „als Muttersprache gelernt“ (128/129) wurden und sich mit einem Verständnis des Begriffes Muttersprache als erste erworbene Sprache decken. In ihrem Verständnis gehen mit dem Begriff der „Muttersprache“ somit unterschiedliche Spracherwerbsformen einher. Es kann sich um die erste erworbene Sprache handeln, aber auch um eine Sprache, die in der Familie verwendet wird, wenn sie auch nicht unbedingt die Sprache des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin ist, in der er/sie in erster Linie sozialisiert wurde und/oder (hohe) Kenntnisse erlangt hat. Die Lehrerin spricht dem Unterricht im Zuge des Projekts an dieser Stelle einen hohen Einfluss zu in Bezug auf die Wahrnehmung, die SchülerInnen von ihrer „Muttersprache“ hegen und greift somit den Topos der Anerkennung wieder auf. Sie beschreibt die Arbeit mit den Sprachen der SchülerInnen als „intensive Einbindung“ (132) und deutet eine gewisse Kontinuität und ein längeres zeitliches Ausmaß der mehrsprachigen Unterrichtssequenzen an.

Ab Fläche 127 thematisiert sie das Fallbeispiel um Samir erneut und trifft lachend die Aussage (134/135), dass der Schüler auf Türkisch nur über rezeptive und nicht über produktive Fertigkeiten verfügen würde (Topos der Kompetenz). Das Gelächter an dieser Stelle wirkt, als wäre es aus ihrer Perspektive selbstverständlich, dass er keine produktiven Fertigkeiten in seiner sog. Muttersprache aufweisen könne. Zudem trägt das Gelächter eine abwertende Komponente und bezeichnet seine sprachlichen Fertigkeiten indirekt als mangelhaft. Sie führt den Topos der Kompetenz fort und beschreibt indirekt, dass zwei Muttersprachen automatisch zu einer schlechteren Beherrschung einer der beiden Sprachen führen würden. Sie interpretiert die Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen.

Die Lehrerin erzählt weiter, dass einzelne SchülerInnen ihre Familiensprachen im Unterricht gar nicht verwenden wollen und rechtfertigt damit indirekt, dass sie eine Randposition einnehmen. An dieser Stelle wird die Unsicherheit bzw. niedrige Kompetenz in der Familiensprache mit der seltenen Verwendung derselben im privaten Umfeld begründet. In Fläche 147 erzeugt sie diesbezüglich einen kausalen Schluss, eingeleitet durch den Konjunktiv „deswegen“. Zuvor, in Fläche 145, schwächt sie den Geltungsanspruch der Kausalität mit den Worten „ich glaub“ ab.

8. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 148-154):

Auf meine Frage, wie die Muttersprache erfasst werde, geht sie auf die Situation der Schuleinschreibung ein und spricht den Eltern ab, die aus der Perspektive der Lehrerin „richtige“ Muttersprache anzugeben. Das Lachen trägt an dieser Stelle eine ironische Färbung, die Betonung des Numerales „den MEIsten“ (153) sowie „oftmals“ (154) weisen auf die Häufigkeit dieser Situation hin, die Lehrerin beansprucht somit eine gewisse Wahrhaftigkeit.

9. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 154-189):

Das Lachen (156), mit dem sie nach einer kurzen Pause auf meine Frage reagiert, leitet ihre Antwort ein, die sich auf positive Aspekte konzentriert, auf die erfragten Herausforderungen geht sie nicht ein. Das Lachen lenkt das Interview in eine positiv konnotierte Richtung. In Bezug auf die Chancen, die durch Mehrsprachigkeit eröffnet werden, geht sie wie schon zu Beginn des Interviews vorwiegend auf Selbst- und Fremdwertschätzung in Verbindung mit Toleranz ein (Topos der Anerkennung). Die Wichtigkeit dieser Thematik unterstreicht sie mit Verstärkungen, wie „irrsinnig“ (157), „ganz ganz vi:el“ (157/158), „was ganz ganz Wichtiges“ (172), die Wiederholung des Adjektivs „ganz“ fungiert zusätzlich als Verstärker, genauso wie die Dehnung des „i“ in „vi:el“ (158). „Ich denk“ (157) interpretiere ich auf Grund der zahlreichen Verstärker in diesem Kontext eher als Hervorhebung ihrer Meinung anstelle einer Abschwächung. Sie erhebt Gültigkeit über den Topos der Anerkennung für alle Sprachen mit den Worten, „dass jede Sprache wertvoll ist, egal welche Sprache“ (182/183) und konstruiert somit indirekt einen Widerspruch zur Fokussierung auf einzelne Sprachen (Topos der Mehr- oder Minderheit). Der Topos der Anerkennung verfolgt das Ziel, alle Sprachen miteinzuschließen, wenn es um den Erwerb von Kompetenzen geht, werden nur BKS und Türkisch genannt. In Fläche 188 wird der Topos der Anerkennung zudem unspezifisch weiter ausgeweitet und geht abermals über die sog. Muttersprachen der SchülerInnen hinaus. Sie positioniert sich im folgenden Absatz, aber auch die gesamte Schule (Topos der Handlungsfähigkeit), indem sie direkt anspricht, dass „wir in der Schule hier vi:el/viele Möglichkeiten“ (178/179) haben. Das Numerale „viele“ betont sie, nachdem sie sich wieder selbst verbessert „vi:el/viele“ (178). Sie sieht sich selbst und die Lehrerschaft als handlungsfähige AkteurInnen, die die sog. Muttersprachen der SchülerInnen bewusst im Unterricht heranziehen. Mit der lachend getätigten Aussage, „das ist irgendwie auch was

Schönes“ (189), nimmt sie auch auf eine affektive Komponente Bezug, durch das Lachen wird die positive Konnotation verstärkt. Ebenso setzt sie weitere sprachliche Verstärker ein, wie „irrsinnig viele Chancen“ (157) oder „alles wertschätzen“ (188), die ihre Perspektive in Bezug auf diese Thematik unterstreichen. Sie spricht auch die Erweiterung des Horizontes der SchülerInnen durch das Kennenlernen verschiedener Sprachen und Länder an und unterstreicht ihre gedankliche Verbindung zwischen Sprache und Nationalität bzw. Kultur (Herkunftstopos), die auch den medialen Diskurs charakterisiert. Kennenlernen „kennenlernt“ (158) impliziert dabei keine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung. Das Thema Land und Herkunft wird thematisiert (165), aber nicht näher erklärt, wie diese Auseinandersetzung genau erfolgt. Im unteren Ende des Segments nimmt sie auch direkt auf den medialen Diskurs Bezug, manifestiert aber ihre Position als Gegenposition, indem sie die medial vertretene negative Gesinnung explizit als eine von anderen Personen vertretene akzentuiert. Die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ (186) verstärkt hier zusätzlich den Ausdruck der Distanz. Sie wechselt unmittelbar danach, ab Fläche 187, auch wieder das Thema, indem sie die Schule, demnach die Direktion und die Lehrerschaft, als zentrale handlungsfähige AkteurInnen hervorhebt, die „alles wertschätzen, was die Kinder mitbringen“ (188), obwohl sich auf der konkreten Unterrichtsebene ein Widerspruch zu diesem holistischen Anspruch zeigt, der sich auch in der diskursiven Konstruktion der Lehrerin manifestiert.

10. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 189-215):

Auf Herausforderungen geht die Lehrerin im gesamten Interview kaum ein. Als ich sie im 10. Gesprächsbeitrag noch einmal explizit danach frage, pausiert sie zuerst und kommt dann auf das Thema Elterngespräche, auf das nicht näher eingegangen wird, da die Ausführungen vom Forschungsinteresse abweichen.

In Fläche 212 macht sie darauf aufmerksam, dass durchaus eine Auseinandersetzung mit Methoden und Materialien der Mehrsprachigkeitsdidaktik erforderlich sei, aber keine Planung jeweils vor jeder Einheit (Topos der Gelegenheit). Es klingt, als lägen die mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien ad acta vor und würden je nach Gelegenheit in den Unterricht eingebaut, aber nicht explizit thematisch auf den Unterricht abgestimmt werden. In diesem Diskurssegment kommt das Lachen sogar noch ein zweites Mal vor, als sie den Unterricht mit Translanguaging-Elementen in Fläche 214/215 erneut unter dem Gelegenheitstopos kennzeichnet. Im Gegensatz dazu bedient sie sich jedoch unmittelbar zuvor des Topos der

Handlungsfähigkeit und charakterisiert den Unterricht mit Translanguaging-Elementen als Unterricht, der mit zuvor gesuchten planmäßig aufbereiteten Materialien durchgeführt wird. Der Zeitpunkt, wann diese Materialien jedoch im Unterricht verwendet werden, richtet sich nach der „passenden“ Gelegenheit.

11. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 216-261):

Im 11. Gesprächsbeitrag sieht man einerseits, wie Sprachen in der Konstruktion der Lehrerin mit Ländern bzw. Nationalitäten assoziiert werden und die Muttersprachen der SchülerInnen mit einer Herkunftsnation bzw. Herkunftskultur verbunden werden, andererseits wird das Engagement der Schule im Hinblick auf das Thema Mehrsprachigkeit schon vor dem Projekt betont. Das inkludierende Wir „wir“ (228) steht für die Schulgemeinschaft und positioniert die Schule als wertschätzend gegenüber der Herkunftssprachen und –kulturen ihrer SchülerInnen.

Die Lehrerin spricht von sich aus ein Projekt aus dem letzten Schuljahr zu den „Ländern der Kinder“ (230) an, obwohl eigentlich nach den Herausforderungen des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen gefragt wurde, die Antwort auf die Frage geht auf negative Aspekte wiederholt nicht ein. Zuerst bezeichnet sie das Projekt als Projekt zu den sog. Muttersprachen „Mutterspr/äh“ (229), verbessert den Begriff aber zu „Ländern“ (30). Erneut wird das Lachen an einer Stelle eingesetzt, an der indirekt der Topos der Mehr- oder Minderheit angesprochen wird. Auch in diesem Projekt wurden die BKS-Länder und die Türkei behandelt, die kurze Pause, die auf diese Aufzählung folgt, wird von der Ergänzung „ja und das war‘ s“ (231) und einem Lachen begleitet, das auch an dieser Stelle den problematischen Beigeschmack neutralisiert. In Fläche 253 wird Englisch im Kommentar der Lehrerin im Konferenzzimmer als „besondere Leistung“ hervorgehoben. Die interviewte Lehrerin hebt die Übersetzung auf Englisch aber zuvor in Fläche 252 hervor „sogar ahm mit Englisch“ (252). Die intensivere Einbindung der Familiensprachen in den Unterricht während der Intervention im Vergleich zum Unterricht vor der Intervention wird von der Lehrerin abgeschwächt: „ein bisschen intensiver“ (257/258).

12. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 261-312):

Im 12. Gesprächsbeitrag wird der zuvor geschilderte Critical Incident zu Samir auf mein Nachfragen erneut aufgegriffen. Sie hebt die Situation des Schülers zweimal als nicht auf andere SchülerInnen generalisierbar hervor, siehe dazu die Explikationsversuche: „das lag an

ihm“ (265/266), das ist eher seine persönliche Geschichte“ (266), wobei die Partikel „eher“ (266) eine Abschwächung ihrer Begründung darstellt. Dass der Schüler sich womöglich für seine Familiensprache geschämt hat, legt ihr die Lehrerin im Konferenzzimmer in Fläche 265 in den Mund, die der interviewten Lehrerin an dieser Stelle das Rederecht entzieht, indem sie ungefragt antwortet. Die interviewte Lehrerin greift diesen Gedanken auf und grenzt mit dem Verweis auf seine „persönliche Geschichte“ den Geltungsanspruch ein (266). In Fläche 285 beschreibt die Lehrerin, dass es dem Schüler in Telefongesprächen auf Türkisch leichter fällt, gewisse Inhalte auszudrücken, wohingegen sich ein Widerspruch zum 7. Gesprächsbeitrag ergibt (Fläche 134/135), in dem sie ihm produktive Kompetenzen auf Türkisch abspricht. In Fläche 285/286 meldet sich die Lehrerin im Konferenzzimmer erneut unaufgefordert zu Wort, indem sie den Topos der Kompetenz aufgreift und sich nach den Türkisch-Kompetenzen der Mutter erkundigt und sich überrascht zeigt über „perfekte“ (286) Kompetenzen der Mutter und des Schülers, von denen die interviewte Lehrerin berichtet. In Fläche 292/293 spricht die Lehrerin Samir wiederum produktive Kompetenzen auf Türkisch zu. Die interviewte Lehrerin erlaubt sich an dieser Stelle ein Urteil über die sprachlichen Kompetenzen der Mutter und des Schülers zu tätigen, die sie eigentlich gar nicht beurteilen kann, da im Zuge der Feldforschung hervorgeht, dass sie selbst nicht über Kompetenzen in der türkischen Sprache verfügt.

Sie beschreibt anhand eines Fallbeispiels in einer narrativen Sequenz, wie Samir in einer mehrsprachigen Unterrichtssequenz agiert. Die Verwendung des Temporaladverbs „unlängst“ (298) ist zwar zeitlich unpräzise, drückt aber ein gewisses zeitliches Naheverhältnis aus. Durch die Betonung des Temporaladverbs dauernd „DAUERND“ (300) in Bezug auf die Beteiligung des Schülers, verstärkt sie seine aktive Beteiligung am Unterricht. Mit „Sprachen die/die nicht“ (304) meint sie Sprachen außer BKS und Türkisch, von denen sie ab Fläche 307/308 auch einzelne aufzählt; in Fläche 304 nimmt sie daher auch einen Konstruktionswechsel vor, um nicht näher auf diese Sprachen einzugehen. Sie verwendet in weiterer Folge zweimal hintereinander ein inklusives Wir „wir“ (306), indem sie sich als Teil der Klasse während der geschilderten mehrsprachigen Unterrichtssequenz beschreibt. Sie berichtet, dass Übersetzungen in „alle anderen Sprachen“ (307) durchgeführt wurden (Topos der Mehr- oder Minderheit). Durch die Verwendung des Begriffes „anderen“ (307) nimmt sie keine Differenzierung zwischen den einzelnen sog. Muttersprachen der SchülerInnen vor. Exemplarisch für die anderen Sprachen nennt sie zuerst Rumänisch, Dari und Arabisch und in weiterer Folge Mongolisch. Sie rechtfertigt, dass Übersetzungen auf Mongolisch in dieser

Sequenz selten durchgeführt wurden über den Topos der Kompetenz – an dieser Stelle handelt es sich um die fehlenden Kompetenzen des Schülers. Sie bezeichnet die Einheit aus einer geteilten Perspektive als „spannend“ (309) und verbalisiert indirekt, dass sie selbst und die SchülerInnen durch den Unterricht mit Translanguaging-Elementen mit der Zeit ein metasprachliches Bewusstsein entwickeln.

13. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 312-329):

Im 13. Gesprächsbeitrag geht hervor, dass die Lehrerin relativ klare Vorstellungen davon hat, wie mehrsprachiger Unterricht in Zukunft aussehen müsste. Auf Grund ihrer klaren Vorstellungen wird deutlich, dass sie sich schon vor dem Projekt mit dem Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auseinandergesetzt hat. Die Wichtigkeit, die die MuttersprachenlehrerInnen für die Lehrerin einnehmen, wird deutlich, da die Lehrerin diese prompt als ersten Punkt in ihrer Antwort erwähnt. Zusätzlich spricht sie auch an vorangegangenen Stellen im Interview immer wieder von sich aus über die MuttersprachenlehrerInnen. Die gewünschte Ausweitung der Stunden und die fixe Verankerung eines „Schulfaches Mehrsprachigkeit“ im Stundenplan weitet den Topos der Gelegenheit aus und hebt die Mehrsprachigkeit auf eine Prioritätsebene, die mit anderen Schulfächern gleichzusetzen ist. Wiederholt verwendet sie auch die Nomination „die anderen Sprachen“ (314) und fasst über die Synekdoche (totum pro parte) alle Kinder zusammen, die sie nicht zur „BKS- oder zur Türkisch-Gruppe“ zuordnet. In Fläche 320/321 beschreibt sie den Muttersprachenunterricht als getrennt stattfindende Unterrichtseinheit, wobei jener eigentlich integrativ geführt und im Interview ein anderer Eindruck vermittelt wird. Das Lachen wird in diesem Gesprächsbeitrag an drei Stellen eingesetzt: „das ist ein bisschen utopisch, aber (lacht) es wäre toll/es wär trotzdem toll“ (315/316), „dass das einfach (lacht) fest verankert ist (lacht) im Stundenplan“ (324/325), „ja [[[lachend]]] Wunschenken!“ (327). An allen drei Stellen schwingt eine gewisse Unsicherheit mit, der Lehrerin ist durchaus bewusst, dass ihre Äußerungen in der aktuellen schulpolitischen Realität schwer umsetzbar sind. In Fläche 323/324 bezeichnet sie die Teilung des Unterrichts nach Sprachen abschwächend als „ein bisschen mühsam“. Sie konstruiert hier eine Diskrepanz zwischen der Unterrichtsrealität und ihren Wunschvorstellungen.

14. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 330-345):

Die Frage, was die SchülerInnen aus dem Projekt mitnehmen, suggeriert eine Antwort, die auf die positiven Aspekte des Projekts für die SchülerInnen Bezug nimmt, die Lehrerin spricht in ihrer Antwort auch nur positive Aspekte an. Erneut hebt sie die Trio-Hefte gleich zu Beginn hervor, somit kann von einer gewissen Bedeutung der Trio-Hefte für sie ausgegangen werden. Die Vorteile von Unterricht mit Translanguaging-Elementen liegen in ihrer Antwort im sozial-emotionalen Bereich. Der Topos der Anerkennung wird ab Fläche 335 erneut aufgegriffen. In diesem Kontext erweitert sie den Topos der Anerkennung auf die Eltern der SchülerInnen. Sie spricht ihnen zu, dass sie die Anerkennung der sog. Muttersprachen durch die Lehrerschaft wahrnehmen. Ab Fläche 336 wird der positive Beitrag des Projekts für das Klassenklima durch das Konjunkt „und trotzdem“ (336/337) eingeleitet, das eigentlich einen Gegensatz impliziert. Womöglich ist der Lehrerin bewusst, dass die Vorteile des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen nicht auf alle SchülerInnen gleichermaßen positiv wirken und sich dies im Klassenklima niederschlägt. Abgeschlossen wird die Argumentation der Lehrerin über den Topos der Identität – sie spricht die Selbstakzeptanz „Selbstakzeptanz/Selbstakzeptanz“ (338) der SchülerInnen in Bezug auf ihre sog. muttersprachliche Identität an dieser Stelle indirekt zum zweiten Mal an, geht aber nicht näher darauf ein.

13.4.5 Beschreibung der Topoi

Die Mikroanalyse bzw. die genaue Betrachtung der Argumentationsmuster bringen zentrale Themen (Topoi) hervor, die induktiv im Zuge der Analysen identifiziert wurden. Sie spiegeln sich in den Feldnotizen teilweise wider und werden in der Folge erläutert. Es zeigt sich auch eine starke inhaltliche Verschränkung der Topoi der beiden Interviews, die mit Sicherheit durch den inhaltlichen Fokus der Leitfragen vorgegeben wurde. Die herausgearbeiteten Topoi werden in beiden Interviews zum Teil aber in unterschiedlichen Ausprägungen thematisiert. Die Positionierungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule bzw. Unterricht werden ebenso in der Erläuterung der Topoi erörtert.

Topos der Anerkennung

Das Thema der Anerkennung der sog. Muttersprachen der SchülerInnen wird in diesem Interview wiederholt von der Lehrerin thematisiert und drückt sich auf mehreren Ebenen aus.

In der diskursiven Konstruktion der Lehrerin wird den SchülerInnen durch die Sequenzen, in denen sie die Möglichkeit erhalten, ihre sog. Muttersprachen im Unterricht zu verwenden, in erster Linie von der Lehrerin selbst Wertschätzung vermittelt. Die Lehrerin konstruiert einen kausalen Schluss, indem sie dem Unterricht mit Translanguaging-Elementen auch zuschreibt, dass die SchülerInnen sich untereinander und sich selbst anerkennen bzw. wertschätzen. Sie generalisiert diese Position auf alle SchülerInnen der Klasse. Später im Interview erweitert sie den Topos der Anerkennung auf die Eltern der SchülerInnen, denen indirekt ebenso Wertschätzung der Schule ihren sog. Muttersprachen gegenüber vermittelt wird, durch die SchülerInnen, die die mehrsprachigen Materialien, laut Lehrerin, zum Teil mit nach Hause nehmen. Der Topos der Anerkennung wird von den sog. Muttersprachen auch zu einer generellen wertschätzenden Haltung den SchülerInnen gegenüber ausgeweitet und nimmt im Interview eine stark wiederkehrende Rolle ein. Die Lehrerin spricht diesen Topos immer wieder von sich aus an und beansprucht für ihn auf diese Weise eine zentrale Rolle im Interview. Sie positioniert dabei nicht nur sich selbst, sondern auch die gesamte Schulgemeinschaft. Eine der beiden anderen Lehrenden, die sich während des Interviews auch im Konferenzzimmer befinden, suggeriert der interviewten Lehrerin auch indirekt durch ihre Kommentare immer wieder, dass sie aktiv zuhört und auch ihre Meinung kundtun möchte. Diese Begebenheit hat womöglich diese wertschätzende Positionierung der Schulgemeinschaft verstärkt. Verstärkt wird diese Positionierung auch durch die Explikationen, in denen die Lehrerin über die Muttersprachenlehrkräfte oder über Sprachenprojekte vor der Intervention berichtet, die die wertschätzende Positionierung der Schulgemeinschaft den Muttersprachen der SchülerInnen gegenüber unterstreicht und aktiv gesetzte Maßnahmen betont, die aus dieser Wertschätzung gründen. Eventuell bezieht sie ihre Antworten auch deshalb wiederholt auf die gesamte Schule, da sie darauf hinweist, dass die Wertschätzung der Familiensprachen der SchülerInnen eine wichtige Rolle einnimmt. Sie generalisiert diese Anerkennung, wie erwähnt, auf alle SchülerInnen der Projektklasse. Über den Topos der Mehr- oder Minderheit ergibt sich hierzu jedoch ein Widerspruch, der sich in der Wertschätzung ausschließlich einzelner Muttersprachen im Unterricht ausdrückt.

Topos der Identität

Die Lehrerin schreibt den SchülerInnen im Interview monolinguale Identitäten zu, die sich auf die Migrationssprachen beziehen, die sie als Muttersprachen bezeichnet.

Mehrfachzugehörigkeiten kommen in ihrer diskursiven Konstruktion bis auf eine Ausnahme nicht vor, in der sie aber als Konsequenz der Mehrfachzugehörigkeit von Einbußen in der Kompetenz in einer von zwei vorhandenen Muttersprachen spricht. Zu Beginn und am Ende des Interviews hebt sie die Wertschätzung der Muttersprachen durch sie selbst bzw. das Kollegium als treibende Kraft für die Stärkung der muttersprachlichen Identität hervor. Erneut generalisiert sie die Herausbildung bzw. Stärkung der muttersprachlichen Identität auf alle SchülerInnen der Projektklasse und geht auf Mehr- oder Minderheitenverhältnisse nicht ein, obwohl diese Einfluss auf den Topos der Identität nehmen sowie auf den folglich beschriebenen Topos der Gelegenheit.

Topos der Gelegenheit

In der diskursiven Konstruktion der Lehrerin ist der Unterricht mit Translanguaging-Elementen von spontanen Gelegenheiten gekennzeichnet. Wenn sich für die Lehrerin eine als passend wahrgenommene Gelegenheit eröffnet, bindet sie einzelne Muttersprachen aktiv in den Unterricht ein. Wann sich diese ergeben, wird von ihr nicht näher spezifiziert. Sie betont, dass Unterricht während der Intervention nicht mehr Arbeits- und Zeitaufwand mit sich bringt, da dieser, aus ihrer Sicht, keiner didaktischen Planung bedarf. Sie verweist dahingehend auch explizit darauf, dass wenn auf Englisch gearbeitet wird, Vorbereitung dahintersteht und konstruiert den Unterricht mit Translanguaging-Elementen als Randphänomen und somit nicht wie im Projekt eigentlich intendiert. Die wesentlichen Komponenten des Unterrichts während der Intervention beschränken sich auf das Lesen von Texten in den Migrationssprachen bzw. die schriftliche oder mündliche Übersetzung einzelner Wörter oder Textstellen – von den Migrationssprachen zu Deutsch oder auch umgekehrt. Diesbezüglich ergibt sich ein sinngemäßer Widerspruch, da nie rückübersetzt wird und somit keine Ergebnissicherung auf Deutsch im Unterricht gegeben ist. Der Vergleich mit dem Englisch-Unterricht verdeutlicht sehr anschaulich, dass die Lehrerin einen klaren Unterschied in ihrem Verständnis zwischen Englisch als Unterrichtsfach und den sog. Muttersprachen wahrnimmt, die in den Unterricht spontan einbezogen werden, aber sich nicht mit konkreten unterrichtlichen Zielsetzungen und einer methodisch durchdachten Umsetzung in den Regelunterricht eingliedern.

Topos der Kompetenz

Der Topos der Kompetenz wird im Interview von der Lehrerin als Rechtfertigung herangezogen, warum einzelne Sprachen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen von ihr nicht oder kaum berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird der Topos der Kompetenz als Rechtfertigung für die Randposition des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen von ihr benutzt, in diesem Zusammenhang handelt es sich jedoch um ihre eigene nicht vorhandene Kompetenz in den sog. Muttersprachen der SchülerInnen.

Der Unterricht mit Translanguaging-Elementen dient vordergründig der Anerkennung und verfolgt nicht den Anspruch auf sprachliche Richtigkeit bzw. die Vermittlung inhaltlicher Aspekte. Zur Unsicherheit und Zurückhaltung in Bezug auf die Verwendung der sog. Muttersprachen beschreibt sie auch, dass gerade die SchülerInnen, die offiziell, d.h. laut Schuleinschreibung, zwei sog. Muttersprachen aufweisen, in der Migrationssprache über schlechtere Kenntnisse als andere SchülerInnen verfügen und sich deswegen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen zurückhalten würden. Sie konstruiert hiermit ihr Verständnis von Sprachkompetenz als eines, das sich nicht an Mehrsprachigkeit orientiert und in dem Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Kompetenz eigentlich als hinderlich eingestuft wird. Auf der anderen Seite thematisiert sie, dass einzelne sog. Muttersprachen der SchülerInnen im Unterricht nicht berücksichtigt werden können, da die SchülerInnen, laut Lehrerin, nicht über die nötigen Kenntnisse in den sog. Muttersprachen verfügen würden. Sie stellt schriftsprachliche Kompetenzen auf eine höhere Kompetenzstufe und wertet alltagssprachliche Kompetenzen diesbezüglich als minderwertig ab. Die Lehrerin spricht beispielsweise Samir an drei Stellen im Interview produktive Kompetenzen in seiner sog. Muttersprache Türkisch zu und einmal ab und konstruiert auf diese Weise einen Widerspruch.

Topos der Mehr- oder Minderheit

In der Klasse mehrheitlich geteilte Sprachen benennt die Lehrerin im Gegensatz zu Sprachen in Minderheitensituationen im Interview wiederholt. Auf negative Entwicklungen in Zusammenhang mit den mehrheitlich geteilten Sprachen geht sie erst nach weiterem Nachfragen ein und setzt das Lachen ein, um eine positiv konnotierte Richtung aufrecht zu erhalten. In diesem Kontext setzt sie auch wiederholt Abschwächungen ein. Sie positioniert sich stark, indem sie auf eine nötige Schwerpunktsetzung auf einzelne Sprachen im Unterricht

verweist. Argumentativ benützt sie den Topos der Mehr- oder Minderheit im Interview als Rechtfertigung: Je weniger SchülerInnen in einer bestimmten Sprache Kenntnisse aufweisen, desto selbstverständlicher wird in ihrer Konstruktion, dass diese Sprache nicht in den Unterricht einbezogen wird. Umgekehrt rechtfertigt sie den regen Einbezug von BKS und in geringerem Ausmaß auch Türkisch im Unterricht durch die vergleichsweise hohe Anzahl an SchülerInnen, die darin Kenntnisse aufweist. Außer im Fall von Aladin, der als Einziger Kenntnisse in Dari aufweist, folgt die Lehrerin in ihrem Verhalten im Unterricht nicht dem Topos der Mehr- oder Minderheit und konstruiert ihr Handeln somit erneut als widersprüchlich. In der Kontextanalyse im Rahmen der ethnographischen Beobachtungen wurde eine persönliche Nähe zu dem Herkunftsland des Schülers ermittelt, die als Grund für diese widersprüchliche Fokussierung plausibel scheint. Ein weiterer großer Widerspruch ergibt sich aus der Wertschätzung aller sog. Sprachen und der Fokussierung im Unterricht auf mehrheitlich geteilte Sprachen.

Topos des Raumes

Die Lehrerin weist im Interview auch auf eine Sprachentrennung hin, die seitens der Schule nicht forciert wird. Die Lehrerin gibt sich verwundert darüber, dass die SchülerInnen ihre sog. Muttersprachen ausschließlich auf ihre Aufforderung hin verwenden. Außerhalb des Unterrichts, in den Pausen, zeigt sich keine spontane Verwendung derselben. Der Raum „Schule“ ist, somit bis auf den Unterricht mit Translanguaging-Elementen, von der deutschen Sprache geprägt. Zusätzlich wird nur mehrheitlich geteilten Sprachen Raum gegeben, bis auf die Ausnahme bezüglich Aladin (Dari). Sie folgt in ihrer diskursiven Konstruktion zwar einem ganzheitlichen Ideal, wonach die Schule einerseits ein Raum ist, in dem alle SchülerInnen aus ihrem sprachlichen Repertoire schöpfen sollten, andererseits ergibt sich diesbezüglich erneut ein starker Widerspruch, da sie auch auf die Notwendigkeit einer Schwerpunktsetzung auf mehrheitlich vertretene Sprachen verweist. Zusätzlich geht aus ihrer diskursiven Konstruktion hervor, dass sie Sprachen, die sich in einer Minderheitensituation befinden, auch durch ihr Verhalten im Unterricht keinen Raum gibt.

Topos der Herkunft

In Verbindung mit den sog. Muttersprachen der SchülerInnen steht für die Lehrerin der VS eine Nation bzw. ein geografischer Raum und damit eine vermeintliche „Herkunft“, die sie auch im Interview explizit benennt. Ein Projekt, das in der Schule im vergangenen Jahr zuerst als

„Sprachenprojekt“ titulierte wurde, benennt sie in einem nächsten Schritt als Projekt zu den Ländern der SchülerInnen, da es sich auch auf einzelne Länder konzentrierte, die den Kindern als ihre Herkunft zugeschrieben werden. Der Topos der Herkunft unterstreicht erneut, dass Mehrfachzugehörigkeiten für die Lehrerin offenbar nicht in Frage kommen, da sie die Herkunft, wie die sog. Muttersprache, als singulär konstruiert. Sprachliche und kulturelle Aspekte konstituieren dabei die Herkunft aus ihrer Sicht.

Topos der Handlungsfähigkeit

Der Topos der Handlungsfähigkeit bezieht sich auf die Lehrperson, die sich im Interview im Kontext des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen indirekt als zentrale Akteurin beschreibt, die die Unterrichtssequenzen mit Translanguaging-Elementen eröffnet bzw. ermöglicht, lenkt und auch wieder schließt. Dadurch, dass sie einzelne Sprachen gezielt einbezieht, lenkt sie, welche Sprachen den Unterricht mit mehrsprachigen Elementen charakterisieren bzw. welche SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, um an diesen Unterrichtssequenzen teilzuhaben. Sie beschreibt implizit, die Sprachen der SchülerInnen im Unterricht stets im Hinterkopf zu behalten und erinnert somit an das Verhalten bzw. das Mindset, das García als sog. „translanguaging oder teacher’s stance“ beschreibt (vgl. García, Kleyn 2016:20).

In weiterer Folge wird die Analyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS dargestellt. Diese folgt demselben Aufbau wie die Analyse des Interviews mit der Lehrerin der VS. Sie wird mit der Erläuterung der Makroanalyse eingeleitet und setzt mit der Darlegung ausgewählter Teile der Mikroanalyse und der Erläuterung der Topoi fort.

13.4.6 Makroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS

Übersicht der Gesprächsstruktur:

Tabelle 2: Makroanalyse NMS (Gesprächsstruktur)

(1. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 1-6): Die 1. Leitfrage wird gestellt und durch eine Ergänzungsfrage nach den Erfahrungen der Lehrerin erweitert, da sie nach zwei längeren	Der Erzählaufforderung in der ersten Leitfrage wird nicht stattgegeben, stattdessen erfolgt die implizite Nennung eines sozialen Determinismus, der die Verwendung der sog.
---	---

<p>Pausen (4,8s und 2s) noch nicht auf die 1. Leitfrage antwortet.</p>	<p>Muttersprachen der SchülerInnen im Unterricht kennzeichnet. Die Verwendung der Familiensprachen der SchülerInnen folgt dabei sozialen Gesetzmäßigkeiten, die die Lehrerin außerhalb ihrer Handlungsfähigkeit konstruiert. Sie argumentiert auf der Sachebene und stellt die sozialen Gesetzmäßigkeiten als durch ihr Handeln nicht beeinflussbar hin.</p>
<p>(2. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 6-14): Die Zwischenfrage zur 1. Leitfrage nach den früheren Erfahrungen der Lehrerin erfolgt, um mehr bezüglich ihrer Erfahrungen zum mehrsprachigen Unterricht vor der Intervention zu erfahren.</p>	<p>Die Lehrerin beschreibt den Unterricht mit Translanguaging-Elementen als teilweise „automatisch“ auftretend und ablaufend, also erneut von äußeren Umständen determiniert, an dieser Stelle wird die Vielfalt der Muttersprachen als Begründung für die Durchführung des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen herangezogen (Kausalschluss – Grund/Folge).</p> <p>Die Randposition des Unterrichts mit mehrsprachigen Elementen rechtfertigt sie zugleich über den Topos der Kompetenz – es handelt sich dabei wiederum nicht um die Kompetenzen der SchülerInnen, sondern um ihre eigenen.</p>
<p>(3. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 15-34): Positiver Zuspruch wird erteilt, um den Redefluss zu begünstigen. Die 3. Leitfrage, die sich an die Lernfreude der SchülerInnen im mehrsprachigen Unterricht richtet, wird gestellt. Der zweite Teil der 3. Leitfrage nach</p>	<p>Die Lehrerin konstruiert die positive Resonanz auf den Unterricht mit Translanguaging-Elementen in der Projektklasse als „Ausnahmestandard“. Die Begründung diesbezüglich erfolgt über den sozialen Determinismus, der sich teilweise</p>

<p>den Unterschieden in der Empfindung der Lernfreude einzelner SchülerInnen (Fragebatterie) erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt, um die Lehrerin mit der Fragebatterie nicht zu überfordern.</p>	<p>über den Topos der Kompetenz (Kompetenz der SchülerInnen) manifestiert und andererseits Ausdruck in einem nicht beeinflussbaren Desinteresse der SchülerInnen findet. Erneut erzeugt sie in dieser Sequenz einen kausalen Schluss, indem sie sich eines Grund/Folge-Musters bedient.</p>
<p>(4. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 35-41): Die folgende Zwischenfrage, woran es liegen könnte, dass mehrsprachiger Unterricht manchmal von positiver und manchmal von negativer Resonanz begleitet wird, dient der Klärung der Voraussetzungen des mehrsprachigen Unterrichts aus der Sicht der Lehrerin.</p>	<p>An dieser Stelle erfolgt die Explikation des sozialen Determinismus über die Klassendynamik, demnach einzelne SchülerInnen die Gesamtklasse beeinflussen würden.</p>
<p>(5. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 41-50): Im 5. Gesprächsbeitrag stelle ich den zweiten Teil der 3. Leitfrage nach den Unterschieden, da dieser inhaltlich als passend wahrgenommen wird, weil sie im 4. Gesprächsbeitrag von einzelnen SchülerInnen spricht und somit die Aufmerksamkeit auf das Individuum richtet.</p>	<p>Die Lehrerin bringt Beispiele zum Ausdruck, die als relativierende Begründung dafür fungieren, warum die SchülerInnen, die über minderheitlich geteilte sog. Muttersprachen verfügen und im negativen Sinne auffällige SchülerInnen, im Unterricht mit mehrsprachigen Elementen von ihr als problematisch wahrgenommen werden. In Bezug auf diese SchülerInnen führt sie die Explikation des sozialen Determinismus fort.</p>
<p>(6. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 50-52): Die spontane Zwischenfrage nach den Veränderungen über das Semester wird formuliert, um thematisch noch bei</p>	<p>Diese Frage wird von ihr knapp und unbegründet verneint.</p>

Veränderungen und Unterschieden auf der Ebene des Individuums zu bleiben.	
(7. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 52-69): Die 2. Leitfrage (Fragebatterie) nach den Chancen und Grenzen wird gestellt.	<p>In ihrer Antwort spricht sie eigentlich nur über Grenzen und Herausforderungen, folgende Begründungen nennt sie bezüglich der Wichtigkeit der hohen Kompetenzen in der deutschen Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Deutsch als Landessprache (62) — bildungssprachliche Kompetenzen in Deutsch als Voraussetzung am Arbeitsmarkt (65-66) — Die Förderung der sog. Muttersprachen sollte im Alter der SchülerInnen bereits abgeschlossen sein und ist nicht Aufgabe der Schule, im Gegenteil zur Deutschförderung (68-70). <p>In ihrer Argumentation geht klar hervor, dass sie die Förderung der sog. Muttersprachen zwar auch als wichtig konstruiert, aber als Aufgabe des Elternhauses und nicht als jene der Schule betrachtet. Die Verantwortung im Sinne eines Bildungsauftrags weist sie klar von sich und legitimiert sie gleichzeitig durch die Rolle, die sie den Eltern zuspricht. Zusätzlich sieht sie in ihrer Konstruktion den Spracherwerb in einem bestimmten Alter als abgeschlossen und führt auch dieses Argument indirekt als Begründung für den Bildungsauftrag der Eltern an. Sie legitimiert die hohe Kompetenz in Bezug auf</p>

	<p>schriftsprachliche Kompetenzen in Deutsch mit den Anforderungen am Arbeitsmarkt und hebt sie als Bildungsauftrag der Schule somit über den Anspruch des Erwerbs der sog. Muttersprache im familiären Umfeld. Implizit erhebt sie Kritik, sofern der Erwerb der Muttersprache im Elternhaus noch nicht in der früheren Kindheit erfolgt ist.</p>
<p>(8. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 69-74): Die spontane Frage nach dem Deutschkurs und dem Muttersprachenunterricht wird inhaltlich an dieser Stelle als passend erachtet, weil sie an das Thema Spracherwerb anknüpft. Zusätzlich verspricht sie weitere Informationen bezüglich der Sprachenpolitik der Schule.</p>	<p>In diesem Kontext argumentiert die Lehrerin indirekt dafür, dass man der Vielfalt der sog. Muttersprachen in der Schule ohnehin nicht gerecht werden kann und der Sprachenförderung in ihrer Schilderung Grenzen gesetzt sind, die durch sie nicht beeinflussbar sind. Sie drückt erneut ihre eingeschränkte Handlungsfähigkeit aus und konstruiert die Vielfalt, der in ihrer Konstruktion nicht entgegengekommen werden kann, auf der Sachebene als nicht beeinflussbares Faktum.</p>
<p>(9. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 74-82): Die weitere spontane Frage nach Muttersprachenlehrkräften als Chance ergibt sich, da sie auf die Frage nach den Chancen noch nicht eingegangen ist und daher noch weitere Informationen diesbezüglich von Interesse sind.</p>	<p>Sie bejaht die Frage zwar erstmals, führt aber sodann den Topos der Vielfalt der Muttersprachen weiter aus und rechtfertigt, dass ohnehin nicht für jede Sprache eine Lehrperson angestellt werden könne. Sie schwächt den Gehalt der obigen Bestätigung der Vorteile durch Muttersprachenlehrkräfte ab und verstärkt somit die Argumentation aus dem 8. Gesprächsbeitrag, in der sie den</p>

	Auftrag der Muttersprachenförderung dem Elternhaus zuspricht.
(10. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 82-91): Die spontane Frage nach der Sprachenvielfalt in der Schule ergibt sich aus dem Interesse, festzustellen, wie gut sie tatsächlich darüber Bescheid weiß, da sie die Vielfalt bereits mehrmals im Interview angesprochen hat.	Ihre Argumentation zur Sprachenvielfalt stützt sie mit einem Beispiel und erzählt kurz von einem Sprachenprojekt der Schule aus dem letzten Jahr, in dem die Nationen der SchülerInnen ermittelt wurden. In ihrer diskursiven Konstruktion werden Nationen mit Sprachen gleichgesetzt.
(11. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 91-94): Die spontane Frage, ob sie sich weiterhin an ähnlichen Projekten beteiligen bzw. die Sprachen der SchülerInnen weiterhin in den Unterricht einbeziehen würde, bildet die Überleitung zur Intervention.	Sie bejaht die Frage sehr knapp und prompt antwortend.
(12. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 94-100): Die Frage nach dem Aufwand der Vorbereitung formuliere ich an dieser Stelle spontan, um aus ihrer Sicht über den eventuell zusätzlichen Arbeitsaufwand der Intervention zu erfahren.	Sie bezieht die Frage jedoch auf die zusätzliche Vorbereitung, die sie tätigt, wenn sie weiß, dass jemand in ihrem Unterricht hospitiert und geht somit auf die Vorbereitung von Unterricht mit Translanguaging-Elementen überhaupt nicht ein.
(13. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 101-114): Die 6. Leitfrage nach ihrem Umgang mit dem Nicht-Verstehen der Sprachen der SchülerInnen erfolgt an dieser Stelle, da er sich an einen Aspekt der Intervention richtet.	Sie interpretiert die Frage eigentlich anders als intendiert, nämlich in Bezug auf SchülerInnen, die Inhalte nicht erfassen und konstruiert als Normalität, dass sie als Lehrperson nicht immer bemerkt, ob SchülerInnen Inhalte oder sprachliche

	Ausdrücke im Unterricht nicht verstehen können.
(14. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 115-121): Die Zwischenfrage nach dem Umgang mit SchülerInnen, die Deutsch erst im Laufe des Schuljahres erwerben, wird spontan zum Ausdruck gebracht, um mehr über den Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen SchülerInnen außerhalb des Projektes zu erfahren.	Die Lehrerin greift den sozialen Determinismus wieder auf, wenn es darum geht, dass SchülerInnen aus „fernen Ländern“ sozusagen nicht geholfen werden kann und zieht ihn als Begründung dafür heran, dass auf die sprachliche Vielfalt in der Praxis nicht eingegangen werden kann. Sie argumentiert auf der Sachebene, indem sie die sprachliche Vielfalt als nicht beeinflussbares Faktum darstellt.
(15. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 121-135): Die 4. und 5. Leitfrage nach dem Klassenklima werden spontan verbunden. Die Frage erzeugt an dieser Stelle eigentlich einen thematischen Bruch.	Die Lehrerin mildert den Geltungsanspruch ihrer Aussage zum Klassenklima mit der kausalen Begründung, dass sie die Klasse nur zwei Stunden pro Woche unterrichtet. Sie scheint meine Aussage bezüglich der Lautstärke während des Unterrichts kritisch aufgefasst zu haben, da sie sachlich rechtfertigt, dass eine erhöhte Lautstärke in der Klasse von ihr nicht als problematisch wahrgenommen wird und beschreibt ein positives Klassenklima. Als Begründung nennt sie die aktive Teilnahme der SchülerInnen am Unterricht und ihre Wahrnehmung, nach der die SchülerInnen im Unterricht leicht zu motivieren wären. In Bezug auf diese beiden Aspekte konstruiert sie sich selbst als handlungsfähig.

<p>(16. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 135-142): Die 8. Leitfrage nach ihren Zukunftsvorstellungen bezüglich des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen wird gestellt. Ich stelle drei kurze Ergänzungsfragen, da sie auch in diesem Gesprächsbeitrag nicht gleich antwortet.</p>	<p>Auf die dritte Ergänzungsfrage reagiert sie mit Ratlosigkeit, formuliert dann aber, nachdem ich nicht antworte, nach einer längeren Pause (5,2s) eine sehr generalisierte Antwort, die eigentlich gar nichts mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht zu tun hat.</p>
<p>(17. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 142-152): Die 10. Leitfrage, ob bzw. inwiefern die SchülerInnen aus ihrer Sicht von dem Projekt profitieren, wird zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>Sie beschreibt an dieser Stelle positive Aspekte des Projekts für die SchülerInnen auf der Ebene der Identität, Kompetenzen in den sog. Muttersprachen spricht sie ihnen aber indirekt ab. Sie rechtfertigt ihre niedrigen Kompetenzen dadurch, dass sie Familienmitglieder aus ihrer Sicht fragen müssen, wenn sie zum Beispiel Wörter in ihrer sog. Muttersprache wissen möchten. (Kausalschluss – Grund/Folge)</p>
<p>(18. Gesprächsbeitrag: Partiturfläche 152-158): Die 9. Leitfrage wird von mir an die Lehrerin gerichtet. Sie ermittelt, ob sie als Lehrperson etwas aus dem Projekt mitnehmen könne.</p>	<p>Sie antwortet sehr stark verallgemeinernd und geht wieder nicht auf das Projekt bzw. auf das Thema Mehrsprachigkeit ein.</p>

Nur die 7. Leitfrage nach dem Umgang mit Texten in hauptsächlich mehrheitlich geteilten Sprachen wird nicht gestellt, da die Lehrerin der NMS mehrheitlich geteilte Sprachen nicht in einem ähnlich starken Ausmaß in den Unterricht einbezogen hat wie die Lehrerin der VS. Auffallend ist, dass zusätzlich zu den Leitfragen noch acht weitere Fragen spontan formuliert wurden. Diese werden in erster Linie durch die meist knappen Antworten der Lehrerin hervorgerufen und sollten den Gesprächsfluss begünstigen. Inhaltlich richten sie sich überdies an Aspekte, die im Forschungsinteresse stehen. Die Lehrerin formuliert ihre Antworten im

Interview generell zögerlich. Zusätzlich stechen ihre Antworten durch deren Kürze hervor. Sie neigt im Interview dazu, Abschwächungen und Litotes in ihrer Rede zu verwenden, längere Pausen zu vollziehen sowie gut hörbar ein- bzw. auszuatmen. Diese langen Pausen und das gut hörbare Ein- bzw. Ausatmen treten nicht nach Fragen auf, auf die sie prompt antwortet, zügiger spricht und längere Antworten formuliert. In diesen Beiträgen beansprucht sie ausnahmsweise auch das Rederecht, indem sie mich unterbricht und zeigt somit ein gewisses Mitteilungsbedürfnis. Sie spricht außerhalb des Interviews auch relativ wenig mit mir, die angeführten Charakteristika ihrer Rede in dem Interview sind typisch für sie, hierbei beziehe ich mich auf die knappen Antworten. Die teilweise auffallend langen Pausen und das gut hörbare Ein- und Ausatmen kennzeichnen ihre Art zu sprechen generell jedoch nicht.

13.4.7 Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS

1. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 1-6):

Die Lehrerin reagiert auf die Einstiegsfrage zuerst mit einer kurzen Pause (unter 1 Sekunde). Die zusätzliche Explikation und die Ergänzungsfrage sollen einen Gesprächsanlass bieten, rufen aber eine längere Pause (4,8s) hervor. Die Verwendung des Häsitationsmarkers „mhm“ (3) und die erneute zweisekündige Pause bringen die Ratlosigkeit der Lehrerin zum Ausdruck. Die erste Einstiegsfrage beinhaltet einen hohen Abstraktionsgrad, möglicherweise hätte das direkte Ansprechen des Projektes eine promptere Antwort evoziert. Die Lehrerin verwendet im Interview und während der Intervention mehrheitlich die Nomination „Muttersprachen“ (u.a. 9). Diesbezüglich hätte die Substitution des Begriffes „mehrere Sprachen“ (1) durch die Nomination „Muttersprachen“ womöglich zur Komprehension der ersten Einstiegsfrage beigetragen. Erst nach dem dritten Konkretisierungsversuch der Einstiegsfrage über eine Ergänzungsfrage, die konkreter nach ihren Erfahrungen fragt, formuliert sie zögerlich eine Antwort mit leiser Stimme. Die Formulierung beinhaltet auffallend viele Pausen und ist sehr knapp. Die Beschreibung des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen erfolgt über die Verwendung der Abschwächung „relativ selbstverständlich“ (4). Der Topos der Gruppendynamik wird aufgegriffen, demnach steht das Gelingen des mehrsprachigen Unterrichts in Abhängigkeit zur Gruppendynamik. Das Gelingen wird durch sie als nicht beeinflussbar konstruiert und ist folglich von äußeren Faktoren abhängig, die sie sachbezogen der sozialen Konstellation der Klasse zuschreibt.

2. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 6-14):

Im folgenden Auszug aus dem Interview erzählt die Lehrerin von früheren, mehr oder weniger aktiv gesetzten Maßnahmen zur Verwendung der sog. Muttersprachen im Unterricht. Auf die diesbezüglich gestellte Frage reagiert sie zuerst zögerlich mit der Verwendung des Häsitationsmarkers „ääh“ (7), gefolgt von deutlich hörbarem Ausatmen, das angestrengt und nachdenklich klingt. Zuerst geht sie erneut darauf ein, dass Unterricht mit Translanguaging-Elementen „manchmal fast automatisch“ (9/10) passiere. Eingeleitet über das adversative Adverb andererseits „andererseits/seits“ (10), rechtfertigt sie indirekt die Randstellung der sog. Muttersprachen im Unterricht mit dem Topos der Kompetenz dadurch, dass sie die Sprachen der SchülerInnen „grundsätzlich nicht kann“ (11). Das Adjektiv „grundsätzlich“ (11) generalisiert ihre fehlende Kompetenz in Sprachen, die SchülerInnen gängig in ihrem Repertoire aufweisen. Der Topos der fehlenden Kompetenzen in den sog. Muttersprachen der SchülerInnen steht mit der Möglichkeit, Unterricht mit Translanguaging-Elementen durchzuführen, in Verbindung. Das Adjektiv „grundsätzlich“ deutet dabei auch an, dass die Sprachen, in denen die SchülerInnen der Schule für gewöhnlich Kenntnisse aufweisen, sich nicht mit den sprachlichen Kenntnissen der Lehrerin überschneiden. Die Betonung auf dem „i“ in „nicht“ (11) verstärkt die Verneinung noch zusätzlich, genauso wie die Rechtfertigung „aber ich sprech ja diese Sprachen nicht“ (12). Die Beifügung, „ein paar Wörter vielleicht“ (11), fungiert als leichte Abschwächung der Rechtfertigung. Abschwächungen verwendet sie auch in Fläche 7/8: „ein bisschen“, sowie unmittelbar danach in Form einer Litotes „owa ned/ned übermäßig“ (8) und „manchmal fast automatisch“ (9/10). Die zweimalige Verwendung der Partikel „ja“ (10/12) fungiert als Verstärker der Selbstverständlichkeit dieses Kausalzusammenhangs der Vielfalt der Muttersprachen und des „fast automatisch“ (9/10) ablaufenden Unterrichts mit Translanguaging-Elementen, der aus der Vielfalt der Muttersprachen resultiert. Die Verwendung des Temporaladverbs „manchmal“ (9) eröffnet einen Gelegenheitstopos: Unterricht mit Translanguaging-Elementen passiert, wenn sich die Gelegenheit ergibt, spontan und nicht planmäßig.

Der Versprecher (12/13), dass sie Deutsch und nicht Englisch unterrichtet, könnte auf Grund der gedanklichen Verbindung zur Unterrichtssprache erfolgt sein, aber auch den Fokus auf die Deutschförderung andeuten. Ab Fläche 13 greift sie den Gelegenheitstopos wieder auf und verallgemeinert ihre Handlungsmacht in einer „wenn/dann“ (13/14) - Argumentation. Unter der

Verwendung des unpersönlichen Pronomens „ma“ (14) [*man*] konstruiert sie sich im Diskurs nicht als Akteurin. Aus dem Kontext liegt an dieser Stelle die Anspielung auf das LehrerInnenkollektiv nahe. Die Verwendung des Begriffs „irgendwas“ (13) deutet darauf hin, dass sie die Gelegenheit der Verwendung der sog. Muttersprachen auch nicht klar beschreiben kann und diese somit sehr unspezifisch bleibt. Die Verwendung des Adjektivs „natürlich“ (14) und die Verwendung der Beifügung „oder verschiedene Sprachen“ (14) zur Nomination „Muttersprachen“ (14) entsprechen einem sozial erwünschten Antwortstil bzw. der im Diskurs konstruierten Übernahme der Werte, die ich als Vertreterin der Universität repräsentiere. Die Nomination „Muttersprachen“ verfügt zudem über eine affektive Komponente und steht mit bestimmten Annahmen in Verbindung, wie einem früh einsetzenden Erwerb und einem hohen Grad der Beherrschung.

3. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 15-34):

In der Frage, ob die SchülerInnen aus ihrer Sicht wirklich Spaß am Unterricht mit Translanguaging-Elementen verspürten, liegt in der Verwendung des Adjektivs „wirklich“ (18) die Annahme aus meiner Sicht, dass nicht alle gleichermaßen Spaß daran empfinden. Ihre Erzählung über die vergangenen Unterrichtserfahrungen vor der Intervention wird mit einem kräftigen, gut hörbaren Einatmen eingeleitet. Die Lehrerin berichtet von negativen Erlebnissen mit der Verwendung der sog. Muttersprachen im Unterricht. Die Lehrerin spricht den SchülerInnen zu, dass sie gar nicht in der Lage gewesen wären, ihre Aufgabenstellungen zu bewerkstelligen und spricht ihnen somit Kompetenzen in den sog. Muttersprachen ab. Diesbezüglich handelt es sich in erster Linie um schriftsprachliche Kompetenzen. In der Projektklasse verzeichnet sie aber zu ihrer Verwunderung positive Erfahrungen. Es handelt sich dabei sozusagen um einen Verstoß gegen die Regel, der die Erwartungen der Lehrerin im positiven Sinne enttäuscht. Die Singularität des Funktionierens wird durch „in dem Fall, in dieser Klasse“ (20) auf den Punkt gebracht. Der Ausdruck der Begeisterung wird zusätzlich verstärkt: „mit so aner Begeisterung“ (21). Zusätzlich beinhaltet ihre Ausführung zwei Litotes: „nicht selbstverständlich“ (20) und „nicht so oft“ (21), die ebenfalls auf die Beschränktheit der Situation eingehen. „Oder so irgendwas“ (22/23) drückt aber sogleich Vagheit aus und fungiert als Abschwächung der Argumentation. Auffallend ist, dass ihre Reaktion in diesem Diskurssegment deutlich prompter und entschlossener als zuvor erfolgt, ihre Rede ist flüssiger und nicht von längeren Pausen (über eine Sekunde) gekennzeichnet. Im Interview mit der NMS-

Lehrerin werden paraverbale Merkmale, wie das Einhalten längerer Pausen (über eine Sekunde) und gut hörbares Ein- und Ausatmen, wiederholt verzeichnet. Während die Lehrerin spricht, beansprucht sie das Rederecht in diesem Gesprächsbeitrag ausnahmsweise fast schon rigoros, auf meine Unterbrechung „Haben Sie da...“ (23) geht sie nicht ein. Sie nimmt auf die Perspektive und somit auf direkte Reaktionen der SchülerInnen Bezug, die ihre Unterrichtsmethoden mit Ausrufen wie „wäähh“ (22) wertend ablehnten. Ab Fläche 24 verwendet sie erneut mehrere Negationen: „nīcht funktioniert/funktionieren“ (24), „ned funktioniert“ (28), „zum Teil auch gar nicht • zusammengebracht haben“ (29). Verstärkungen setzt sie in diesem Absatz ein, wenn sie beschreibt, dass Unterricht mit Translanguaging-Elementen früher „überhaupt ned funktioniert“ (27/28) hat. Die Betonung auf dem „ü“ in „überhaupt“ (27) fungiert als zusätzliche Verstärkung. Ihre Erfahrungen werden aber eigentlich nicht näher spezifiziert und handeln auch nicht konkret von der Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht, ausgedrückt wird diese unspezifische Formulierung durch die Phrase „Dass man Dinge probiert“ (24). Sie bleibt in der Relativierung der Begründung unter Heranziehung eines Beispiels aus der Vergangenheit sehr unspezifisch: „so ähnliche Sachen hob ich früher auch schon gemacht“ (26/27). Die Begründung, „Weil sie’s abgelehnt haben.“ (28), ist klar durch mich als Interviewerin vorgegeben und muss daher unter Bedacht in die Analyse einbezogen werden, außerdem ist diese Begründung auch sehr unspezifisch. Die Lehrerin ergänzt die Begründung aber durch die Beifügung, dass die SchülerInnen die Aufgabenstellungen anscheinend nicht bewerkstelligen konnten. Die Beifügung wird mit lauter Stimme vorgebracht, „UND“ (29) betont. Die Dringlichkeit, diese Rechtfertigung hinzuzufügen, wird dadurch deutlich. Der Ausdruck der Hoffnung – „gehofft“ – (34) drückt Optimismus aus, während sie im Interview tendenziell pessimistische Prädikationen verwendet. Im folgenden Absatz kommt zweimal die Verstärkung „derartig“ (32,34) vor, in Fläche 32 wird sie sogar betont „DERARTIG“ (32), die darüber Aufschluss gibt, wie überrascht sie über das Gelingen der mehrsprachigen Unterrichtssequenz ist. Auch die erneute Betonung des „i“ in „nīcht“ (34) wirkt verstärkend. In Fläche 33 gibt sie indirekt zu verstehen, im Vorhinein keine konkreten Zielvorstellungen in Bezug auf das Beispiel guten Gelingens, „Feliz Navidad“ (25-26), gehabt zu haben „Dass i:rgendwas rauskommt“ (33).

4. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 35-41):

Die Nomination „Verdacht“ (35) spielt meinerseits auf einen Verstoß gegen die Regel an, dass mehrsprachiger Unterricht unter Umständen gelingt, der in der Konstruktion der Lehrerin klar als nicht beeinflussbar beschrieben wird. Die Handlungsfähigkeit der Lehrerin wird in ihrer Konstruktion als stark eingeschränkt dargestellt. Als Begründungsmuster wird ein Kausaltopos herangezogen, in dem auf die Klassendynamik verwiesen wird: „einzelne Schüler, die [...] die anderen mitziehen“ (37/38). Die Metapher des Mitziehens „mitziehen“ (38) beschreibt einen mechanischen Vorgang. Die Verallgemeinerung bzw. die Übertreibung, „dass dann keiner mehr mag“ (41) verstärkt das „Ziehen“ in eine negative Richtung, die Unterricht mit Translanguaging-Elementen auf Grund des Topos der Gruppenkonstellation verhindert. Über eine Hyperbel – „keiner“ (41) – spricht sie der Gruppenkonstellation großen Einfluss auf die Gesamtklasse zu.

5. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 41-50):

Die Lehrerin berichtet auf meine Nachfragen, dass ihr aufgefallen ist, dass SchülerInnen, die keiner sprachlichen Gruppe angehören, in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen mit Schwierigkeiten kämpfen. Die Gruppendynamik stellt einen wichtigen Topos in diesem Interview dar, die Bezüge der Lehrerin sind jedoch teilweise sehr vage. Die Abschwächung „mehr oder weniger alleine“ (47) spielt darauf an, dass sie sich nicht sicher ist, ob es tatsächlich SchülerInnen gibt, die als Einzelne eine bestimmte Sprache beherrschen oder ob es sich lediglich nur um zwei oder drei Kinder handelt. Sie verstärkt die Problematik des Topos der Mehr- oder Minderheit durch die vage Wiederholung „De haben si schwer tan.“ (48). Erneut nimmt sie in diesem Kontext auch auf SchülerInnen mit Disziplinschwierigkeiten Bezug. Sie formuliert ihre Antwort abermals sehr zögerlich nach einer langen Pause (5,2s). Das gut hörbare Ausatmen wirkt in diesem Zusammenhang angestrengt und nachdenklich.

(6. Gesprächsbeitrag; Partiturfläche 50-52)

7. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 52-69):

Im 7. Gesprächsbeitrag wird eine Fragebatterie verwendet, die insgesamt drei unterschiedliche Fragen beinhaltet: die Frage nach den Grenzen bzw. den Herausforderungen und den Chancen. Mit Sicherheit hat die Komplexität der Frage zur Überforderung und somit zum Schweigen der

Lehrerin beigetragen. Ihre Argumentation wird von der starken Metapher „zweischneidig“ (58) eröffnet, die allerdings in der Fragebatterie durch den Gegensatz von Grenze bzw. Herausforderung und Chance ebenso enthalten ist. Bezüglich prosodischer Merkmale ist auffällig, dass sie sehr abgehackt spricht, wenn sie darauf hinweist, dass es ihrer Ansicht nach wichtig ist, dass die SchülerInnen die deutsche Sprache auf hohem Niveau beherrschen. Die Lehrerin redet in diesem Gesprächsbeitrag auch deutlich schneller und reagiert prompter auf meine Frage. Die sprachliche Realisierung des Segments lässt vermuten, dass sie an dieser Stelle ein hohes Mitteilungsbedürfnis verspürt.

In Bezug auf die sog. Muttersprachen geht es um Können oder Nicht-Können, in Bezug auf Deutsch geht es allerdings um das Lernen der Sprache (61-62). Das von ihr als wichtig akzentuierte Beherrschen der sog. Muttersprachen, das für viele „bei vielen“ (61) als „nicht selbstverständlich“ (60) gilt, wirft eine Frage auf: Wer ist unter „viele“ gemeint? Diesbezüglich kommen durchaus mehrere AkteurInnen in Betracht: in erster Linie die Eltern, durch die spätere Bezugnahme auf das „Elternhaus“ (69) aber auch die Gesellschaft, die Lehrenden oder die Kinder selbst. Dem Ausdruck, dass die Förderung der sog. Muttersprachen viel früher passieren sollte und in erster Linie dem Elternhaus zuzuordnen ist (66-69) könnte ein unterschwelliger Vorwurf an die AkteurInnen zugrunde liegen. Sie positioniert sich an dieser Stelle eindeutig, indem sie den Ausdruck: „Ich bin schon der Meinung“ (66/67) verwendet. Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass sie den Spracherwerb nicht als dynamischen Prozess ansieht, sondern als statischen, der mit einem gewissen Alter endet.

Zudem scheint es ebenfalls, als ließen sich ihrer Ansicht nach die Förderung der deutschen Sprache und jene der sog. Muttersprachen nicht miteinander vereinbaren. In Fläche 61 verwendet sie erstmals ein inklusives Wir „wir“ (61), das auch gleichzeitig den Mittelpunkt einer Bewegungsmethapher einnimmt: „geh [...] Richtung Muttersprachen“ (63). Ausgehend von der Tatsache, dass sich die AkteurInnen des Diskurses in Österreich befinden, stehen auf der einen Seite die Muttersprachen und auf der anderen Seite steht Deutsch. Sie beschreibt in diesem Kontext ein Dilemma – beide Seiten zu verbinden, wird in ihrer diskursiven Konstruktion nicht als möglich erachtet. Man könne sich nur in Richtung der einen oder der anderen Seite begeben. Die Nomination „Richtung Muttersprachen“ (63) beschreibt die Förderung jener als Annäherung, die womöglich nicht zum Aufbau einer Sprachkompetenz beiträgt. Die Verwendung der Abschwächung „bissi“ (63) schmälert den Anspruch der

ernsthaften Förderung. Die Opposition wird auf mehreren inhaltlichen Ebenen ausgestaltet. Sie ordnet den sog. Muttersprachen den Raum „Elternhaus“ (69) zu und betont mit der Partikel „halt“ (69) diesbezüglich eine gewisse logische Selbstverständlichkeit. In diesem Gesprächsabschnitt setzt sie im Gegensatz zu den zuvor analysierten Gesprächsabschnitten Verstärkungen ein, wie: „ziemlich gut können“ (60), „vü wichtiger“ (64), „gut genug beherrschen“ (66), „viel früher“ (68) oder „vor allem“ (68/69). Die Beherrschung der deutschen Sprache wird als „gut genug“ konstruiert, aus dem Kontext ergibt sich die Arbeitswelt (64-65) als Referenz, die sie aber in ihrer Argumentation nicht direkt benennt. Sie nimmt die Perspektive der Lehrerschaft bzw. der Gesellschaft im Allgemeinen ein, wenn es um basale berufliche Fertigkeiten und den Bildungsauftrag der Schule geht bzw. den Auftrag der Neuen Mittelschule, nach deren Beendigung SchülerInnen tendenziell direkt in die Lehre starten und eine höhere Bildung seltener verfolgt wird. Argumentativ weist sie die Zuständigkeit der Schule sachlich von sich.

8. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 69-74):

Im 8. Gesprächsbeitrag geht hervor, dass die Lehrerin der NMS nicht gut über sprachenförderliche Maßnahmen der Schule Bescheid weiß. Die Beifügung „glaub ich“ (71) fungiert als Abschwächung und drückt Unsicherheit in Bezug auf das Vorhandensein einer Muttersprachenlehrkraft aus. Die nicht stattgefundene Nachbesetzung der Muttersprachenlehrkraft und die Beschränkung der Deutschförderung auf die „Quereinsteiger“ (70) kann überdies Indiz dafür sein, dass die Sprachenförderung in der Schule nicht mit hoher Priorität verfolgt wird. Die nicht stattgefundene Nachbesetzung der Muttersprachenlehrkraft kommentiere ich mit der Frage, ob sie dies denn schade finde und lege ihr somit die Bejahung meiner Frage in den Mund, die sie durch die Verwendung der Partikel „sehr“ (74) verstärkt.

9. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 74-82):

Auch die Frage nach den positiven Aspekten von Muttersprachenlehrkräften suggeriert eine positive Antwort, aber sie verstärkt diese auch durch ihren Ausruf und durch die Beifügung „auf jeden Fall“ (77). In diesem Gesprächsbeitrag geht die Vermischung von Sprache und Herkunft hervor, die auch an anderen Stellen des Diskurses zu tragen kommt und somit einen Herkunftstopos hervorbringt. In Fläche 79 beansprucht sie das Rederecht und zeigt damit ihr Äußerungsbedürfnis in diesem Kontext.

10. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 82-91):

Die Unmöglichkeit, genau auszudrücken, wie viele SchülerInnen mit sog. nicht-deutscher Muttersprache die Klasse bzw. die Schule besuchen, macht deutlich, dass diese Zahl in ihren Augen offenbar groß ist und durch QuereinsteigerInnen zu einer geradezu unkontrollierbaren Summe geworden ist. Der von mir als „große Vielfalt“ (83) bezeichnete Sprachenreichtum wird von ihr durch die Partikel „sehr“ (84) verstärkt.

(11. Gesprächsbeitrag; Partiturfläche 91-94)

(12. Gesprächsbeitrag; Partiturfläche 94-100)

13. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 101-114):

Die Frage im 10. Gesprächsbeitrag hat die Lehrerin auf Grund ihrer Antwort ab Fläche 102 offenbar falsch aufgefasst. Von Fläche 106 bis Fläche 109 nimmt sie auf den Topos der Herkunft sowie auf den Topos der Nähe und der Distanz Bezug. Zuerst erfolgt eine Objektivierung der SchülerInnen, wenn sie über ihre Herkunft spricht, die in ihren Worten „frisch aus irgendwo“ (107) kommen. Das Adjektiv „frisch“ ist für die Beschreibung von Personen unpassend, „irgendwo“ drückt wiederum eine Ferndeixis aus. Die Erwähnung des Landes „Afghanistan“ (107) könnte den Diskurs in Österreich widerspiegeln, demnach SchülerInnen oder generell Personen mit Fluchthintergrund aus Afghanistan tendenziell negative Eigenschaften zugesprochen werden. Sie präzisiert jedoch das Thema der Herkunft der SchülerInnen nicht näher und drückt indirekt ihr fehlendes Interesse an der Herkunft der SchülerInnen aus. Den SchülerInnen wird durch die Verwendung der Bezeichnung „dörtigen lokale:n Dialekt“ (108) zusätzlich abgesprochen, eine standardisierte Sprache/standardisierte Sprachen zu beherrschen. Das Verb „daherkommen“ (108) beinhaltet abermals eine abwertende Konnotation. Ab Fläche 109 drückt sie Gefühle der Machtlosigkeit und des Ausgeliefertseins aus, vor allem im Umgang mit SchülerInnen, die Deutsch sehr schlecht beherrschen. „MACHTLOS“ (109) steht an dieser Stelle eigentlich stellvertretend für das Adjektiv „hilflos“. Die Verwendung des unbestimmten Pronomens in „ist man MACHTLOS“ (108/109) steht für ein österreichisches „man“. Häufiges schweres Ein- und Ausatmen lässt darauf schließen, dass die von der Lehrerin angesprochene Thematik mit Sorge und Anstrengung verbunden ist. In Fläche 110 drückt sie aber doch Empathie gegenüber den SchülerInnen aus und erläutert einen Topos der Nähe und der Distanz, indem sie die SchülerInnen mit dem Adjektiv „orm“ (111)

[arm] bezeichnet und in diesem Kontext Verständigungsprobleme zwischen LehrerInnen und SchülerInnen schildert. In Zusammenhang mit der Kommunikation verwendet sie mit dem Verb „erreichen“ (112) eine Bewegungsmetapher – passend zu dem Herkunftstopos. Der Verweis auf die Zeit (115) lässt vermuten, dass in der Schule in der Regel keine aktiv gesetzten Maßnahmen zur Sprachenförderung betrieben werden.

(14. Gesprächsbeitrag; Partiturfläche 115-121)

15. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 121-135):

Die Fragebatterie im 11. Gesprächsbeitrag geht vielen Informationen auf einmal nach und ist daher schwer verständlich. Die Lehrerin geht jedoch prompt darauf ein, leitet ihre Antwort aber mit gut hörbarem Einatmen und einer Rechtfertigung ein, die Klasse nur selten zu unterrichten, die den Geltungsanspruch ihrer Antwort abschwächt. Nach abermalig gut hörbarem Einatmen (129) äußert sie ihren positiven Eindruck über das soziale Gefüge in der Gesamtklasse. Ab Fläche 131 rechtfertigt sie, dass lautere SchülerInnen im Unterricht diesen nicht als „schlechten Unterricht“ kennzeichnen oder das Klassenklima auf negative Art und Weise beeinflussen würden.

16. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 135-142):

In diesem Gesprächsbeitrag wehrt die Lehrerin die Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen bezüglich des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen ab und geht auch keinem sozial erwünschten Antwortverhalten nach. Ab Fläche 139 formuliert sie nach einer langen Pause eine sehr allgemeine Antwort, um generell auf die Frage zu antworten, gibt aber ab Fläche 141 nach gut hörbarem Ausatmen und einer abermals langen Pause zu, auf diese Frage keine Antwort zu wissen. Daraus geht hervor, dass sie sich offenbar zu diesem Thema vorab noch keine Gedanken gemacht und auch keinen persönlichen Bezug oder großes Interesse daran hat.

17. Gesprächsbeitrag (Partiturfläche 142-152):

Die Antworten der Lehrerin erfolgen in diesem Gesprächsbeitrag erst nach langen Pausen (5s, 6s). Ich ergänze meine Frage, „was die SchülerInnen aus dem Projekt mitnehmen“, auch diesmal durch Beifügungen und präzisere Formulierungen, um die unangenehme Stille

aufzulösen und der Lehrerin die Formulierung einer Antwort zu erleichtern. Die langen Wartezeiten und ihre Antwort, die zuerst gar nichts mit Sprache zu tun hat, sondern auf das Klima im Kollegium Bezug nimmt, können Indiz dafür sein, dass sie sich zuvor noch wenig mit der Thematik auseinandergesetzt bzw. sich auch gedanklich nicht auf das Interview vorbereitet hat.

Im 17. Gesprächsbeitrag ergibt sich auch eine Dichotomie zwischen dem Topos der Kompetenz und jenem der Identität. An dieser Stelle nimmt sie sich ausnahmsweise als Akteurin wahr: sie ist mit ihrem Unterricht in der Lage, dass die SchülerInnen „stolz“ (146/148/151) sind und positive Gefühle empfinden und sich in ihrer „Persönlichkeit“ (147), die an dieser Stelle mit „Herkunft“ (148) gleichgesetzt wird, ernst genommen fühlen („ernst nimmt“) (148). Der Herkunftstopos erhält in diesem Gesprächsbeitrag somit eine positive Konnotation. Ab Fläche 149 greift sie den Topos der Kompetenz abermals auf, indem sie den SchülerInnen hohe Kompetenzen in ihren sog. Muttersprachen und in Deutsch abspricht: Wenn es um die sog. Muttersprachen geht, müssen die SchülerInnen bei Familienmitgliedern korrekte Bedeutungen etc. erfragen; die Prädikation „in unserer Sprache“ (150/151) schließt Deutsch in der diskursiven Konstruktion der Lehrerin aus.

(18. Gesprächsbeitrag; Partiturfläche 152-158)

13.4.8 Beschreibung der Topoi

Die Themen, die durch die Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der NMS herausgearbeitet wurden, überlappen stark mit den Themen, die aus der Mikroanalyse des Interviews mit der Lehrerin der VS hervorgegangen sind. Auf Grund dessen wird an einzelnen Stellen auch auf das Interview mit der Lehrerin der VS Bezug genommen. In den Topoi finden sich jedoch unterschiedliche Ausprägungen einzelner Themen, die in den beiden Interviews zum Ausdruck kommen und in der folgenden Erläuterung der Topoi auch aufgegriffen werden.

Topos der Gelegenheit

Wann bzw. unter welchen Umständen sich Gelegenheiten ergeben, um Unterricht mit Translanguaging-Elementen durchzuführen, führt die Lehrerin im Interview nicht klar aus. Improvisation und Zufall werden von ihr als kennzeichnend für den Unterricht mit Translanguaging-Elementen angeführt. Der Topos der Gelegenheit kommt in beiden Interviews

auf die eben beschriebene Weise zum Ausdruck und zeichnet sich in den diskursiven Konstruktionen der Lehrerinnen nicht durch planmäßige Eingliederung mehrsprachiger Sequenzen in den Unterricht aus. Er wird in beiden Interviews durch die Vielfalt der Muttersprachen legitimiert und als automatisch auftretend charakterisiert, die pädagogisch-didaktische Planung wird in diesem Kontext indirekt als nicht nötig definiert.

Topos der (eingeschränkten) Handlungsfähigkeit

Das Gelingen von Unterricht mit Translanguaging-Elementen oder generell von Unterricht, ist aus der Sicht der Lehrerin von nicht kontrollierbaren Umständen abhängig. Das Gelingen des Unterrichts, das sich in den Reaktionen und der Teilnahme der SchülerInnen manifestiert, ist von äußeren, für sie nicht beeinflussbaren Faktoren abhängig. Der Unterricht mit Translanguaging-Elementen wird in ihrer Konstruktion wie ein Gerät beschrieben – entweder es funktioniert oder es funktioniert nicht – die Gründe dafür liegen nicht in ihrer Handlungsfähigkeit. In diesem Kontext nimmt sie sich nicht als Akteurin wahr. Als Akteurin nimmt sie sich ausschließlich wahr, wenn es um Identitätsarbeit geht. Sie kann demnach in ihrer Konstruktion durch ihren Unterricht bewirken, dass die SchülerInnen selbstbewusster werden.

Topos der Gruppendynamik

Die Gruppendynamik spielt einerseits eine Rolle, wenn es darum geht, wie motiviert und wie intensiv SchülerInnen in Unterrichtssequenzen mit Translanguaging-Elementen mitarbeiten. Andererseits wird die Gruppendynamik von der Lehrerin aber auch als Voraussetzung beschrieben, dass dieser Unterricht überhaupt „funktioniert“ bzw. stattfinden kann.

Topos der Vielfalt der Muttersprachen

Unter den Gründen für den zufälligen oder automatischen Ablauf des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen wird die Vielfalt der Muttersprachen der SchülerInnen angeführt. Die Lehrerin weist im Interview aber auch vage darauf hin, dass die SchülerInnen mit sog. Muttersprachen, die in der Klasse selten oder nur ein einziges Mal vertreten sind, sich in einer vergleichsweise schwierigen Lage befinden. Ihre Ausführung bleibt sehr unspezifisch, die Vielfalt der Muttersprachen wird in diesem Interview einerseits für die Gelegenheit, Unterricht mit Translanguaging-Elementen durchzuführen verantwortlich gemacht und andererseits auch mitunter für das Nicht-Funktionieren desselben.

Topos der Herkunft

Die Lehrerin schreibt den SchülerInnen im Interview eine vermeintliche Herkunft zu. Sprache und Herkunft werden in beiden Interviews von den Lehrerinnen vermischt. Der Topos der Herkunft geht auch mit Zuschreibungen einher, mit denen SchülerInnen über die Sprache eine vermeintliche Herkunft zugeschrieben wird.

Topos der Nähe und der Distanz

Der Topos der Nähe und der Distanz steht in enger Verbindung mit dem Topos der Herkunft. Herkunft wird im Interview über eine Ferndeixis beschrieben und enthält auch teilweise eine abwertende Konnotation, die diese Distanz noch weiter verstärkt. Im Gegensatz dazu gibt sich die Lehrerin im letzten Teil des Interviews den SchülerInnen gegenüber empathisch und erzeugt somit wiederum eine gewisse Nähe, indem sie sie als KommunikationspartnerInnen deklariert, die sich auf Grund von sprachlichen Barrieren in einer bemitleidenswerten Situation befinden, in der sie sich als Lehrperson erneut nicht als Akteurin beschreibt, die auf diese Situation Einfluss nehmen könnte.

Topos der Identität

Die Lehrerin schreibt ihrem Unterricht Kraft zu, wenn es darum geht, die SchülerInnen in ihrer muttersprachlichen Identität zu bestärken. Die sog. Muttersprachen, die mit einer gewissen „fremden“ Herkunft in Verbindung stehen, werden auch in beiden Interviews als Teil der Persönlichkeit beschrieben.

Topos der Kompetenz

Der Topos der Kompetenz wird im Interview in zwei verschiedenen Kontexten thematisiert. Einerseits erhebt die Lehrerin indirekt die Rechtfertigung für die Randposition der sog. Muttersprachen der SchülerInnen im schulischen Kontext, da sie selbst bzw. auch im Allgemeinen „die Lehrerschaft“ nicht über Kompetenzen in all den Sprachen der SchülerInnen verfügt, andererseits schreibt sie den SchülerInnen mangelhafte Kompetenzen in ihren Muttersprachen und auf Deutsch zu.

Die Ergebnisse der Diskursanalyse werden in einem nächsten Schritt mit den bereits erläuterten Ergebnissen aus den Fragebogenerhebungen und den ethnographischen Beobachtungen in

Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen kontrastiert und in Kapitel 14 ausgeführt. Die Darlegung der Triangulation im Zuge der Beantwortung der Forschungsfragen bringt teilweise Widersprüche hervor, die auf diese Weise die Komplexität der Ergebnisse zeigt.

14 Beantwortung der Forschungsfragen über die Triangulation der Ergebnisse

Die Zusammenführung der über unterschiedliche methodische Zugänge entstandenen Ergebnisse zeigt, dass die Ergebnisse konvergieren (übereinstimmen), komplementär sind (sich wechselseitig ergänzen) oder divergieren (voneinander abweichen bzw. im Widerspruch zueinander stehen). Das ursprüngliche Ziel der Triangulation, die Validierung der Ergebnisse, wird in der Forschungspraxis mittlerweile als relativ unrealistisch angesehen. Zusätzlich führen konvergierende und divergierende Ergebnisse zu einem Erkenntniszuwachs, der noch nach weiteren Erklärungen verlangt. In der aktuellen Forschungslandschaft wird gerade diesem Erkenntniszuwachs besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Flick 2010:284). Die Triangulation der Ergebnisse, der über unterschiedliche methodische Zugänge durchgeführten Analysen, bekräftigt die Wahl der unterschiedlichen Zugänge durch die weitgehend komplementären Erkenntnisse, die dadurch gewonnen wurden. Diese werden nun in weiterer Folge diskutiert. Wichtig ist dahingehend außerdem, dass sich die Ergebnisse der drei verschiedenen Analysen teilweise auf dieselben Themen beziehen, einzelne Facetten der jeweiligen Themen aber in den unterschiedlichen Analysen sich auch zum Teil völlig unterschiedlich darstellen und die Aspekte somit vielschichtiger untersucht werden konnten. Diese Aspekte werden im Weiteren zusammengefasst. Die komplementäre Stärke der Triangulation wird systematisch anhand der Ergebnisse der drei Analysen erläutert und geht mit der Beantwortung der unter- und der übergeordneten Forschungsfragen einher.

14.1 Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen

— Wie wirkt die Verwendung von Translanguaging in der Arbeit in der Klasse?

Translanguaging wirkt nicht nur auf die SchülerInnen, sondern auch auf die Lehrenden. Im Interview mit der Lehrerin der NMS geht hervor, dass ihre skeptische Erwartungshaltung gegenüber der Verwendung der sog. Muttersprachen im Unterricht in positiver Hinsicht nicht bestätigt wurde. Die Verwendung von Pädagogischem Translanguaging wirkt im Unterricht der

beiden Projektklassen, wenn man die Gesamtklassen betrachtet, in Bezug auf selbstbezogene Überzeugungen und das Klassenklima positiv und äußert sich in erster Linie durch die gesteigerte Teilnahme am Unterricht mit Translanguaging-Elementen. Dass diese positive Entwicklung tatsächlich mit dem Unterricht mit Translanguaging-Elementen in Verbindung steht und nicht etwa durch andere Umstände hervorgerufen wird, kann durch die Beobachtung mehrsprachiger und monolingualer Unterrichtseinheiten angenommen werden und wird auch von den interviewten Lehrerinnen im Interview gestützt. Zusätzlich wirkt Translanguaging auch auf die Herausbildung eines metasprachlichen Bewusstseins, das sich im Unterricht über die Fähigkeit manifestiert, Sprachen zu vergleichen. Auf der Ebene des Unterrichts zeigt sich auch die Herausbildung des Interesses an Migrationssprachen, in denen SchülerInnen in der Klasse Kenntnisse aufweisen. Die positiven Entwicklungen auf der Ebene der Gesamtklasse stellen sich jedoch auf der Ebene des Individuums teilweise divers dar. Die SchülerInnen erfahren diesbezüglich während der Intervention, dass ihre sog. Muttersprache im Unterricht entweder auf Interesse stößt oder „unsichtbar“ bleibt. Die häufige Angabe einer einzigen Sprache als Muttersprache, die Teil eines vielfältigeren Repertoires ist und die mitunter starken positiven sowie negativen Reaktionen auf die Beachtung bzw. Missachtung derselben, stützt die Annahme, dass SchülerInnen zu dieser Sprache in einem emotionalen Naheverhältnis stehen. Translanguaging wirkt in der Arbeit in der Klasse also höchst divers auf einzelne SchülerInnen, je nachdem, ob die Sprache, die für sie von persönlicher Bedeutung ist, Beachtung findet. In Bezug auf die Herausbildung der Mehr- oder Minderheitenverhältnisse im Unterricht ergeben sich drei Aspekte als einflussreich:

- die hohe Anzahl an SchülerInnen, die dieselbe sog. Muttersprache teilen
- die Vielfalt an vorhandenen Materialien in den mehrheitlich geteilten Sprachen
- das Verhalten der Lehrperson

In der Fragebogenerhebung wurden mitunter einzelne Fragen ermittelt, die indirekt das Bedürfnis nach Unterricht mit Translanguaging-Elementen aus der Sicht der SchülerInnen abbilden soll. Diesbezüglich zeigt die Verteilung zum Thema Sprachbarriere in der VS keine nennenswerte Veränderung über die MZP. Insgesamt geht hervor, dass es in beiden Klassen eher seltener zu Sprachbarrieren kommt. In der NMS treten über beide MZP Sprachbarrieren, dem Großteil der SchülerInnen zur Folge, manchmal auf. Gesamt betrachtet stellt sich die Wahrnehmung von Sprachbarrieren auf der Ebene des Individuums in der NMS divers dar, da

alle Wertausprägungen vertreten sind, die an den Extremen niedriger werden. Dem Anliegen in Bezug auf diese Frage, ob Unterricht mit Translanguaging-Elementen dazu beitragen kann, dass sich Sprachbarrieren im Erleben der SchülerInnen nach der Intervention seltener darstellen, konnte im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen werden. Erklärungen in anderen Sprachen als Deutsch, die durch MitschülerInnen erfolgen, werden von den SchülerInnen der VS teilweise als hilfreich eingestuft, wobei sie beim 2. MZP häufiger als hilfreich eingestuft werden. In der NMS hingegen werden diese über beide MZP eindeutiger als hilfreich vom Großteil der Klasse beurteilt. Im Kontext konkreter Erklärungen zu Fachinhalten im Unterricht zeigt sich also durchaus das Potenzial von Translanguaging im Unterricht aus der Perspektive der SchülerInnen. Die Fragebogenerhebung offenbart überdies, dass es im Unterricht vorkommt, dass SchülerInnen Wörter oder Sätze auf Deutsch nicht einfallen. Die Antworten der SchülerInnen der VS sind beim 1. MZP auf alle Wertausprägungen, bis auf den Wert „sehr oft“, relativ ausgeglichen verteilt, wobei beim 2. MZP dieses Phänomen auf die Gesamtklasse bezogen seltener auftritt. In der NMS sind die Angaben der SchülerInnen beim 1. MZP relativ ähnlich auf alle Wertausprägungen verteilt, wobei auch in der NMS beim 2. MZP dieses Phänomen häufiger selten oder nie auftritt und somit von einem positiven Einfluss der Intervention ausgegangen werden kann.

— Welche Bezüge ergeben sich zu selbstbezogenen Überzeugungen und dem Klassenklima?

Die Bezüge von Translanguaging zu den selbstbezogenen Überzeugungen äußern sich vor allem in Bezug auf die Wertdimension bzw. die affektive Komponente, die Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen in den Muttersprachen. Die Intervention zeigt, dass selbstbezogene Überzeugungen in einem Verhältnis zu Translanguaging im Unterricht stehen, selbstbezogene Überzeugungen entwickeln sich aber nur dann positiv durch Translanguaging, wenn SchülerInnen auch von der Lehrperson die Möglichkeiten zur Teilnahme gegeben werden und ihnen somit Anerkennung für ihre sog. Muttersprache/n vermittelt wird. Dies zeigt sich durch die Beobachtungen sowie in den Interviews und bildet sich auch bei der kleinen Gruppe von SchülerInnen der NMS in den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen ab. Die SchülerInnen dieser kleinen Gruppe geben eine Sprache als sog. Muttersprache an, die sich in einer Minderheitensituation in der Klasse befindet, im Unterricht aber Beachtung erfährt und von den SchülerInnen verwendet werden kann. In der NMS, in der sich die sprachlichen Mehr- oder

Minderheitenverhältnisse deutlich schwächer abbilden als in der VS, erleben sich die SchülerInnen nach der Intervention aus ihrer Sicht auch als wirksamer in Bezug auf die selbstständige Erledigung herausfordernder Aufgaben im schulischen Kontext. Zusätzlich erweist sich die Unterstützung bzw. die verbale und die nonverbale Ermutigung von Lehrkräften und von MitschülerInnen ebenso als zentrale Verbindung für die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen zur Gruppendynamik, die sich vor allem in der Beobachtung von einzelnen SchülerInnen zeigt, die sich durch ihre muttersprachlichen Kenntnisse (v.a. Aladin und Darko) wiederholt im Unterricht als wirksam erleben. Bezüge zu selbstbezogenen Überzeugungen in der Domäne „Schule“ lassen sich im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht nachweisen, ebenso ergeben sich insgesamt inkonsistente Befunde im Hinblick auf die Veränderung der Einschätzung der Kompetenzen in BKS und Türkisch sowie der Einschätzung des Textverständnisses in der sog. Muttersprache/in den sog. Muttersprachen, die keine eindeutigen Bezüge der Intervention zu den besagten Aspekten herstellen lassen.

Die Lernfreude, die sich durch Gefühle der Zufriedenheit oder Angst, Frustration oder Aggression der SchülerInnen im Unterricht zeigt bzw. von ihnen verbalisiert wird, steht in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit dem Topos der Mehr- oder Minderheit im Unterricht mit Translanguaging-Elementen, der auch in Verbindung mit der Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen steht. Über den Topos der Mehr- oder Minderheit wird auch eine gewisse Haltung der Lehrenden den SchülerInnen gegenüber vermittelt, die sie durch die beschriebenen Reaktionen auf den Topos der Mehr- oder Minderheit auch wahrnehmen. Die Haltung der Lehrenden zur Intervention bzw. zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule bzw. Unterricht in einem weiteren Sinn, geht in den Interviews und vor bzw. während der Intervention relativ deutlich hervor und zeichnet sich insgesamt, wie bereits erläutert, durch sehr unterschiedliche Haltungen in den beiden Schulen aus. Hinsichtlich der Unterrichtsqualität ist im Unterricht mit Translanguaging-Elementen auffällig, dass zum einen wiederholt auf die Ergebnissicherung auf Deutsch von den Lehrenden verzichtet wird und zum anderen die Beteiligung der SchülerInnen im Vergleich zu monolingualen Einheiten wiederholt besonders hoch ist. Die Disziplin im Unterricht erweist sich einerseits als Voraussetzung, dass Lehrkräfte Translanguaging im Unterricht überhaupt durchführen und andererseits wird die Disziplin im Unterricht auch durch Translanguaging beeinflusst. In welchem Ausmaß dies erfolgt, kann aber in dieser Arbeit nicht genau ermittelt werden, da die bessere Disziplin der SchülerInnen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen in diesem Fall auch am Verhalten der Lehrpersonen

liegen könnte. Die Lehrperson nimmt überdies eine tragende Rolle ein, wenn es um die Umsetzung von Translanguaging im Unterricht geht, sie nimmt in weiterer Folge auch Einfluss auf die Gruppendynamik. Dieser Einfluss zeigt sich in erster Linie durch die Bewunderung von SchülerInnen, die ihre Muttersprache/n wiederholt im Unterricht einbringen können, durch MitschülerInnen und indirekt auch durch die Anerkennung der Lehrerin, die auf diese Weise transportiert wird. Zusätzlich wird auch beobachtet, dass sich SchülerInnen bei Gruppenarbeiten verstärkt Gruppen anschließen wollen, in denen sich SchülerInnen befinden, die ihre Muttersprache/n wiederholt im Unterricht einbringen können und dafür von anderen SchülerInnen bewundert werden.

14.2 Beantwortung der untergeordneten Forschungsfragen

- Wie stellen sich die selbstbezogenen Überzeugungen im Erleben der SchülerInnen dar und inwiefern unterscheiden sich die selbstbezogenen Überzeugungen zu Beginn und am Ende der Intervention?

Die erlebten selbstbezogenen Überzeugungen in den Domänen „Schule“ (Fächer: Deutsch, Mathematik, Englisch und Sachunterricht bzw. Geografie und Biologie) und „das sprachliche Repertoire“ (alle Sprachen, in denen die SchülerInnen angeben Kenntnisse aufzuweisen) stellen sich in den beiden Projektklassen folgendermaßen dar: Insgesamt zeigt die Einschätzung der Kompetenzen in den einzelnen Schulfächern keine Veränderungen über die MZP. In der VS verteilen sich die Angaben der SchülerInnen auf alle Wertausprägungen, wobei der Großteil der SchülerInnen seine/ihre Kompetenzen bei beiden MZP „gut“ einschätzt. Auch in der NMS ergibt sich eine Verteilung auf alle Wertausprägungen, wobei weniger starke Höhepunkte erkennbar sind als in der VS. Die selbstbezogenen Überzeugungen in der Domäne „Schule“ stellen sich über die Intervention hinweg in beiden Klassen auf der Ebene des Individuums sehr unterschiedlich dar. In der VS sind diesbezüglich hohe selbstbezogene Überzeugungen bei beiden MZP auf der Ebene der Gesamtklasse vergleichsweise am stärksten vertreten, während sich in der NMS kein genauer Trend erkennen lässt.

In beiden Klassen zeigt sich im Hinblick auf die selbstbezogenen Überzeugungen in den drei Gruppen der Domäne „sprachliches Repertoire“ – BKS, Türkisch und minderheitlich geteilte Sprachen – eine starke Tendenz, vor allem die Fertigkeit Schreiben, aber auch die Fertigkeit Lesen schlechter zu bewerten als die anderen beiden Fertigkeiten Sprechen und Hören. Gründe

für die schlechteren Bewertungen könnten sein, dass die Fertigkeit Schreiben während der Intervention kaum praktiziert wurde bzw. für den ungesteuerten Spracherwerb im familiären Kontext typisch ist, dass schriftsprachliche Kompetenzen weniger forciert werden. Bezüglich der Angaben der SchülerInnen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen ergibt sich allerdings ein Widerspruch zu den Aussagen der kooperierenden Lehrkräfte. Während die SchülerInnen im Durchschnitt angeben, über größtenteils gute bis mittelmäßige Kompetenzen in den einzelnen Sprachen zu verfügen, werden ihnen von den Lehrkräften in den Interviews und in Gesprächen mit mir, vor bzw. während der Intervention, schriftsprachliche Kompetenzen (v.a. Schreiben, aber auch Lesen) bzw. produktive Kompetenzen wie im Falle von Samir (Schreiben und Sprechen), abgesprochen. Im Fall zu Samirs produktiven Kompetenzen in seiner sog. Muttersprache drückt sich die Lehrerin im Interview jedoch auch widersprüchlich aus, indem sie ihm diese an einzelnen Stellen zu- und an anderen Stellen abspricht.

Die Veränderung der selbstbezogenen Überzeugungen in dieser Domäne ergibt in den unterschiedlichen Sprachgruppen bzw. in den beiden Klassen kein einheitliches Bild. Während sich in der VS die Einschätzungen der BKS-Kompetenz über die MZP nicht verändern, werden sie in der NMS beim 2. MZP im Sprechen und Hören um einen halben Notengrad besser eingestuft. In der VS kommt es beim 2. MZP zu einer besseren Einschätzung um einen halben Notengrad im Bereich Lesen. In der NMS bewerten die SchülerInnen beim 2. MZP hingegen die Bereiche Schreiben und Lesen um ca. einen bzw. einen halben Notengrad schlechter als beim 1. MZP. Während in der VS die Einschätzungen in den Sprachen in Minderheitensituationen über die MZP unverändert bleiben, liegen die Einschätzungen in der NMS in den Sprachen in Minderheitensituationen bei Verbesserungen in allen vier Fertigkeiten um ca. einen Notengrad und fallen somit vergleichsweise am größten aus. Warum es in der NMS unter den türkischsprachigen SchülerInnen zu einer schlechteren Einschätzung im Schreiben und Lesen kommt, kann über die Triangulation der Daten nicht eindeutig bestimmt werden, wobei die höhere Komplexität der Inhalte in der NMS zu einer eventuell pessimistischeren Einschätzung beitragen könnte. Die vermehrt gleichbleibenden Ergebnisse liegen womöglich an der relativ kurzen Dauer der Intervention über ein Semester und auch daran, dass einzelne SchülerInnen regelmäßig während der Intervention die Möglichkeit hatten, ihre sog. Muttersprachen im Unterricht zu verwenden, andere aber kaum bzw. gar nicht (darunter auch SchülerInnen mit mehrheitlich geteilten Sprachen). Erstere verfügen wahrscheinlich über eine optimistischere Einschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die

SchülerInnen, die BKS als sog. Muttersprache angeben, erhalten zwar im Unterricht grundsätzlich die Möglichkeit ihre Kenntnisse einzubringen, die Lehrerin der VS animiert diese jedoch nicht alle gleichermaßen dazu. Sie animiert und bekräftigt verbal ausschließlich einzelne SchülerInnen im Laufe der Intervention wiederholt, die sich durch besonders hoch wirkende Kompetenzen auszeichnen. Somit sammeln auch nicht alle SchülerInnen aus der Gruppe mit mehrheitlich geteilten Sprachen gleichermaßen Wirksamkeitserfahrungen in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire bzw. in Bezug auf Teile ihres sprachlichen Repertoires. Die auffälligen positiven Veränderungen der selbstbezogenen Überzeugungen in den Sprachen in Minderheitensituationen in der NMS können damit erklärt werden, dass diese SchülerInnen in der Intervention im Gegensatz zu den SchülerInnen in der VS auch regelmäßig im Unterricht die Gelegenheit bekamen, ihre sog. Muttersprachen zu verwenden.

Die Einschätzung des Textverständnisses in den sog. Muttersprachen fällt in beiden Klassen sehr hoch aus und bleibt über die MZP in beiden Klassen weitgehend stabil. Die Einschätzungen fallen diesbezüglich wahrscheinlich höher aus als in der Domäne Lesen, da hier nach dem Textverständnis in der Muttersprache gefragt wird und bei der Einschätzung der Kompetenz nicht nur SchülerInnen einbezogen werden, die die jeweilige Sprache als ihre Muttersprache bezeichnen. Im Analysekapitel zu den Fragebögen wurde in diesem Kontext darauf eingegangen, dass in beiden Klassen jeweils ca. ein Drittel der SchülerInnen angibt, in den mehrheitlich geteilten Sprachen, BKS und Türkisch, zusätzliche Kenntnisse aufzuweisen. Dieser Umstand erklärt wiederum, warum die Einschätzungen in den mehrheitlich geteilten Sprachen, BKS und Türkisch, weniger positiv ausfallen als angenommen, da in dieser Kategorie viele SchülerInnen mit anderen sog. Muttersprachen zusammentreffen, die relativ schwache bis mittelmäßige Teilkompetenzen in BKS und Türkisch angeben.

Während in der Volksschule der Umgang mit schwierigen Aufgabenstellungen gleich bleibt und bei beiden MZP am stärksten die Form der selbstständigen Lösungsfindung mit Hilfe nach Scheitern bzw. der völlig selbstständigen Lösungsfindung von den SchülerInnen präferiert wird, verschiebt sich die Einschätzung in der NMS beim 2. MZP stärker in Richtung der selbstständigen Lösungsfindung. Der T-Test ergibt diesbezüglich sogar einen signifikanten Mittelwertsunterschied in der NMS ($p = 0,055$). Dieser Aspekt selbstbezogener Überzeugungen stellt sich somit in der VS über die Intervention hinweg sehr positiv dar, während er sich in der NMS beim 2. MZP deutlich positiver darstellt.

Im Zuge der Feldforschung verbalisieren die Lehrkräfte vor und während der Intervention immer wieder Skepsis, die die Lehrerin der VS in erster Linie mit der mangelnden schriftsprachlichen Kompetenz der SchülerInnen in den jeweiligen sog. Muttersprachen begründet, während die Lehrerin der NMS vorwiegend die Gruppenkonstellation dafür verantwortlich macht. Diese Skepsis wandelt sich im Interview mit der Lehrerin der VS zu einer Begründung für den Topos der Mehr- oder Minderheit. Das Thema der Kompetenzeinschätzung wird in den Interviews indirekt von beiden Lehrerinnen aufgegriffen. Die Lehrerin der VS charakterisiert Sprachkompetenz in ihrer diskursiven Konstruktion als schriftsprachliche Kompetenz. Die Kompetenzen der SchülerInnen in der sog. Muttersprache werden von ihr in Bezug auf einzelne wenige SchülerInnen hoch eingestuft, in diesem Kontext nennt sie ausschließlich SchülerInnen, die in Sprachen Kenntnisse aufweisen, die mehrheitlich in der Klasse vertreten sind. Die Möglichkeit, hohe Kompetenzen in zwei Sprachen aufweisen zu können, schließt sie in ihrer Konstruktion aus. Die in ihrer Konstruktion als niedrig bzw. nicht vorhandenen Kompetenzen in minderheitlich repräsentierten Sprachen werden von ihr als Begründung für den Topos der Mehr- oder Minderheit herangezogen. Die Lehrerin der NMS beschreibt die SchülerInnen generell als sprachlich wenig kompetent und bezieht sich dabei auf die sog. Muttersprachen sowie auf Deutsch. Die mangelnde Kompetenz in den sog. Muttersprachen wird auch neben der Gruppenkonstellation als Rechtfertigung für die negativen Erfahrungen mit der Durchführung mehrsprachiger Unterrichtssequenzen in der Vergangenheit verwendet. Aus der Triangulation der Ergebnisse wird deutlich, dass die Einschätzungen der Kompetenzen in den sog. Muttersprachen der SchülerInnen, die die Lehrerinnen vornehmen, mit den Einschätzungen der SchülerInnen in einem Widerspruch stehen. Die tatsächlichen Kompetenzen der SchülerInnen in ihren sog. Muttersprachen wurden im Zuge dieser Arbeit zwar nicht überprüft, aus den Feldbeobachtungen zeigt sich jedoch, dass die SchülerInnen durchwegs in der Lage sind, Texte in ihren Sprachen zu lesen, teilweise auch zu schreiben und sich auszudrücken bzw. sogar komplexen Tätigkeiten, wie dem Übersetzen von Fachinhalten, nachzugehen. In den Feldbeobachtungen fällt auch auf, dass eigene und stellvertretende positive Kompetenzerfahrungen in der sog. Muttersprache im Unterricht während der ethnographischen Beobachtungen wiederholt dazu führen, dass SchülerInnen sich vermehrt eigeninitiativ im Unterricht mit Translanguaging-Elementen zu Wort melden. Die Lehrerin der VS weist im Interview auch von sich aus auf diese Beobachtung im Kontext von SchülerInnen hin, die Unsicherheit in der sog. Muttersprache mitteilen.

— Wie stellt sich das Klassenklima dar und inwiefern unterscheidet es sich zu Beginn und am Ende der Intervention?

Die untersuchten Aspekte des Klassenklimas stellen sich in beiden Klassen ähnlich dar. Demnach geben die SchülerInnen über beide MZP hohe Freude an, die sog. Muttersprache und Deutsch zu verwenden. SchülerInnen beider Klassen fällt es laut ihrer Angaben im Unterricht nach der Intervention seltener schwer vor anderen zu sprechen. Bezüglich der Angst, im Unterricht auf Deutsch Fehler zu machen, sind in beiden Klassen bei beiden MZP alle Wertausprägungen relativ ausgewogen verteilt, beim 2. MZP in der NMS nimmt die Angst vor Fehlern jedoch ab (die Ausprägung „oft“ sinkt zugunsten von „selten“). Einerseits stellen sich diese Aspekte der Lernfreude somit nach der Intervention positiver dar als vor der Intervention, andererseits gibt es große Unterschiede in der Wahrnehmung auf der Ebene des Individuums, die sich in den Konstruktionen der interviewten Lehrerinnen stärker auf die Gesamtklasse generalisiert darstellen. An einzelnen Stellen werden aber auch implizit Unterschiede auf der Ebene des Individuums deutlich. Einerseits wird die Intervention von der Lehrerin der VS als positiv für das Klassenklima in einem allgemeinen Sinn beschrieben, andererseits geht sie aber in abgeschwächter Form darauf ein, dass einzelne SchülerInnen Benachteiligung empfinden würden, bedingt durch den Topos der Mehr- oder Minderheit, der von beiden Lehrerinnen wahrgenommen wurde. Aus den Beobachtungen geht eindeutig hervor, dass die Freude am Unterricht mit Translanguaging-Elementen in beiden Projektklassen nicht auf alle SchülerInnen gleichermaßen zutrifft, sondern besonders auf jene, die mehrheitlich geteilte Migrationssprachen als sog. Muttersprache (teilweise auch zusätzlich zu Deutsch) angeben. Obwohl die Lehrerin der NMS im Gegensatz zur Lehrerin der VS in ihrem Unterricht mit Translanguaging-Elementen Sprachen, die von SchülerInnen der Projektklasse mehrheitlich geteilt werden, in den Unterricht einbezieht, ergeben sich auch in der NMS Mehr- oder Minderheitenverhältnisse, die von der Lehrerin vage als problematisch konstruiert werden.

Das Klassenklima stellt sich im Unterricht der einzelnen Lehrpersonen der NMS wiederum unterschiedlich dar und manifestiert sich über das direkt beobachtbare Verhalten der SchülerInnen, das sich im Unterricht der Musiklehrerin und der Klassenvorständin durch rege Teilnahme am Unterricht kennzeichnet, während zum Beispiel die SchülerInnen im Unterricht anderer Lehrkräfte wiederholt den Unterricht durch unpassende Wortmeldungen stören oder nach den Pausen nicht ihre Plätze einnehmen. Das Klassenklima wird von den besagten

Lehrkräften auch auf die wahrgenommene Weise vage positiv bzw. negativ beschrieben. Die Musiklehrerin beschreibt im Interview das Klassenklima in der NMS demnach als generell von Tatendrang gekennzeichnet. Ihr scheint aber durch die Milderung des Geltungsanspruches der Aussage über die geringe Wochenstundenzahl, die sie in der Klasse unterrichtet, bewusst zu sein, dass ihre Position nicht den Eindruck des Großteils der anderen Lehrkräfte widerspiegelt. In der diskursiven Konstruktion der Lehrerin der NMS wird dem Klassenklima eine besonders zentrale Rolle in Bezug auf „gelungenen“ Unterricht zugesprochen, die sie jedoch in den Interviews nicht genau charakterisiert.

Die Freude an der Verwendung der Muttersprache/n und Deutsch wird in beiden Klassen über beide MZP hinweg durch die SchülerInnen hoch eingestuft. Das Lesen von Texten in der sog. Muttersprache wird ebenso über beide MZP hinweg in beiden Klassen generell eher hoch eingestuft. Ähnlich verhalten sich die Angaben zu der Frage, ob die SchülerInnen gerne in ihren sog. Muttersprachen sprechen. Bei der Frage, ob die SchülerInnen gerne anderen Kindern in ihrer Muttersprache etwas erklären, zeigt sich eine stärkere Verteilung der Werte auf die unterschiedlichen Ausprägungen bei beiden MZP, vor allem in der VS. In der NMS neigt sich die Verteilung hingegen beim 2. MZP stärker der Ausprägung „sehr gerne“ zu.

Im Zuge der Beobachtungen geht hervor, dass nicht alle SchülerInnen während der Intervention gleichermaßen ihr sprachliches Repertoire nützen können, abhängig davon, ob sie mehr- oder minderheitlich geteilte Migrationssprachen als sog. Muttersprache angeben. Da SchülerInnen teilweise über Kenntnisse in den mehrheitlich geteilten Migrationssprachen zusätzlich zu den Migrationssprachen, die sie als sog. Muttersprache angeben, verfügen, kann davon ausgegangen werden, dass sie zu der Migrationssprache, die sie als Muttersprache angeben, eine stärkere emotionale Nähe aufweisen. Dass die Intervention bei einzelnen SchülerInnen von negativen bzw. positiven Gefühlen begleitet ist, weist darauf hin, dass die Lernfreude nicht direkt mit der Möglichkeit der Verwendung des sprachlichen Repertoires zusammenhängt, sondern mit der Möglichkeit der Verwendung einer bestimmten Sprache aus diesem Repertoire, die als Muttersprache deklariert wird und zu der sie eine emotionale Nähe aufweisen.

Das Klassenklima wird in dem Maße davon beeinflusst, dass SchülerInnen in sprachlichen Minderheitensituationen wiederholt Frustration, Aggression und Teilnahmslosigkeit bzw. Zurückgezogenheit im Unterricht zeigen. Zudem werden teilweise auch Critical Incidents in

den Beobachtungen wahrgenommen, auf die in der dichten Beschreibung verwiesen wird, die Entwicklungen der Gruppendynamik durch den Topos der Mehr- oder Minderheit abbilden.

— Wie wird Pädagogisches Translanguaging in der Intervention praktiziert bzw. welche Formen von Translanguaging werden in der Intervention beobachtet? (Beobachtungen)

Laut Auskunft der Lehrerin der VS im Interview, wurde in der VS bereits vor der Intervention in geringerem Ausmaß der Unterricht mehrsprachig gestaltet. Im Rahmen der Beobachtungen konnte aber kein Unterschied zum Selbstverständnis mit der Auseinandersetzung mit Inhalten in den sog. Muttersprachen in den beiden Klassen festgestellt werden, es wurde aber auch nicht ermittelt, ob die SchülerInnen der NMS im Zuge ihrer Schullaufbahn bereits Erfahrungen mit mehrsprachigem Unterricht gesammelt haben.

In der VS wird regelmäßig Pädagogisches Translanguaging beobachtet, während hingegen in der NMS Pädagogisches Translanguaging in regelmäßiger Form nur von der Musiklehrerin und der Klassenvorständin in den Unterrichtsgegenständen Musik, Soziales Lernen und Bildnerische Erziehung eingesetzt wird. Spontanes Translanguaging wird nur in der NMS in den Pausen im Klassenzimmer, am Gang der Schule und während des Unterrichts regelmäßig beobachtet, vorwiegend bei einer Gruppe von vier SchülerInnen, die miteinander eigentlich fast nur Türkisch spricht. In beiden Klassen geben einzelne SchülerInnen in den Fragebogenerhebungen an, die Migrationssprache außerhalb des Unterrichts bzw. in den Pausen zu verwenden, während sich hingegen in den Beobachtungen und in den Interviews dieser Aspekt gegenteilig darstellt.

Die Aktivitäten im Unterricht der beiden Projektklassen, die das Pädagogische Translanguaging kennzeichnen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: das Übersetzen von Texten von den Migrationssprachen auf Deutsch, das Lesen von Texten in den Migrationssprachen und teilweise anschließendes Besprechen der Texte auf Deutsch, das eigenständige Verfassen von kurzen Texten in den Migrationssprachen, das Singen von Liedern in den Migrationssprachen, die Internetrecherche bzw. das Suchen von Begriffen in Wörterbüchern sowie die Durchführung von Theaterstücken in den Migrationssprachen. Spontanes Translanguaging wird einerseits in der alltäglichen Kommunikation unter SchülerInnen verwendet, die dieselben Migrationssprachen in ihrem Repertoire teilen, mit Angehörigen am Schulhof und als Strategie im Fachunterricht, um sich gegenseitig fachliche Begriffe zu erklären. Die methodischen

Kennzeichen des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen werden in beiden Interviews von den Lehrkräften teilweise kurz beschrieben, ohne die Feldforschung wäre die genaue Beschreibung der methodischen Kennzeichen (Fokus auf Texten, Übersetzen, wenig Partner- und Gruppenarbeiten), v.a. in der Projektklasse der Volksschule, aber nicht möglich gewesen. Während der Beobachtungen wurde der Unterricht mit Translanguaging-Elementen von mir wahrgenommen, als fehle sorgfältige Planung und ein durchdachtes pädagogisches Konzept. In den Interviews bestätigt sich diese Beobachtung, da die Lehrkräfte darauf verweisen, dass sich der Unterricht mit Translanguaging-Elementen automatisch bzw. zufällig ergäbe und keine Vorbereitung dafür nötig wäre. Es ergibt sich teilweise ein Widerspruch zu dem von den Lehrerinnen in den Interviews konstruierten Topos der Gelegenheit in Bezug auf den Unterricht mit Translanguaging-Elementen und der beobachteten Praxis, die sich in einzelnen Unterrichtssequenzen hingegen doch durch wohlgeplante mehrsprachige Aktivitäten auszeichnet, die eine sichtbare Vorausplanung erfordern, die z.B. durch die Aufbereitung entsprechender Materialien ersichtlich ist. Während der Beobachtungen fiel die fehlende Strukturierung des Unterrichts in Phasen und vor allem die fehlende Ergebnissicherung im Unterricht mit Translanguaging-Elementen auf, besonders in der Projektklasse der VS. In beiden Interviews wurde der Topos der Gelegenheit über die Vielfalt der Muttersprachen legitimiert und manifestiert sich somit divers zu den Beobachtungen, in denen sich die Vielfalt der Muttersprachen reduziert darstellt.

— Inwiefern wird Translanguaging außerhalb des Unterrichts praktiziert (Pausen, Schulhof)? (Beobachtungen)

- Lassen sich Muster feststellen?

In der VS wird Spontanes Translanguaging regelmäßig am Schulhof praktiziert, wenn die SchülerInnen mit Personen, die sie zur Schule bringen, in den Familiensprachen kommunizieren. In Bezug auf Spontanes Translanguaging werden die Beobachtungen in der VS im Interview mit der VS Lehrerin bekräftigt. Spontanes Translanguaging tritt im Schulgebäude und während des Unterrichts in der VS nicht auf und wird, wie geschildert, nur am Schulhof wiederkehrend beobachtet. Die Lehrerin der VS erklärt diesbezüglich, dass die SchülerInnen ihre sog. Muttersprachen in der Schule nur dann verwenden, wenn dies von der Lehrerin angeregt wird. Die Sprachverwendung im privaten Umfeld und in der Schule (außerhalb des Unterrichts) stellt sich in den Fragebogenerhebungen aus der Sicht der

SchülerInnen anders dar als aus meiner Sicht und jener der Lehrerinnen. In der Fragebogenerhebung spiegelt sich eine mehrsprachige Realität wider. Die Lehrerinnen zeigen sich im Interview als wenig informiert über die Sprachkompetenzen und die Sprachverwendung der SchülerInnen. Der gesellschaftlich/bildungspolitische Diskurs könnte sich darin manifestieren, da SchülerInnen vor Lehrpersonen ihre sog. Muttersprachen in der Schule nicht verwenden, weil dies im Raum Schule gängig als „nicht erwünscht“ angesehen wird. Die SchülerInnen nahmen mich auch als Lehrperson bzw. Studentin wahr, daher könnten sie vor mir bewusst ihre sog. Muttersprachen nicht verwendet haben. Die Repertoires der SchülerInnen sind grundsätzlich durch große Reichhaltigkeit gekennzeichnet, die von den Lehrkräften und auch durch die Beobachtungen nicht in diesem Ausmaß klar erkennbar wurden. In der NMS wird Spontanes Translanguaging im Schulgebäude und im Unterricht zwar nicht direkt im Interview thematisiert, die Beobachtung am Gang mit dem Schüler, der sich vor mir rechtfertigt, da er mit einem anderen Schüler nicht Deutsch spricht und somit auf eine restriktive Schulpolitik hingewiesen wird, überlappt mit den Positionierungen der Lehrerin der NMS und spiegelt auch den skizzierten Diskurs wider, der sich ebenfalls in der VS manifestiert.

- Welche Beobachtungen werden als besonders kritisch bzw. konfliktreich wahrgenommen?

Kritisch im Sinne von „auffällig“ und in Bezug auf das Forschungsinteresse „interessant“ sind in beiden Klassen die folgenden Critical Incidents, die im Zuge der ethnographischen Beobachtungen verzeichnet wurden. In der VS drehen sich diese Beobachtungen u.a. um den Schüler Aladin, der Dari als Muttersprache angibt. Dari stellt in der VS zwar keine mehrheitlich geteilte Sprache dar, Aladin bekommt aber von der Lehrerin im Unterricht im Gegensatz zu anderen SchülerInnen, die sich in der Klasse in sprachlichen Minderheitensituationen befinden, wiederholt die Möglichkeit, seine Kenntnisse einzubringen. Im Interview geht die Lehrerin darauf nicht direkt ein, auffallend ist jedoch, dass sie Dari im Gegensatz zu anderen Sprachen in Minderheitensituationen mehrfach direkt benennt. Im Interview erläutert die Lehrerin der VS auch ausführlich die Geschichte von Samir, der offenbar durch das Projekt wieder begonnen hat, Türkisch zu verwenden. In den Unterrichtsbeobachtungen ist Samir diesbezüglich nicht aufgefallen, er gebraucht erst gegen Ende der Intervention hin und wieder Türkisch im Unterricht. Die Schilderung im Interview erweckt somit einen viel intensiveren Eindruck von der Situation, die über die Beobachtungen allein nicht zugänglich war.

Diesbezüglich ist auch der Critical Incident mit dem Jungen vor dem Konferenzzimmer der NMS während einer Pause zu nennen, der, als er mich bemerkt, die Sprache wechselt, um mit einem Mitschüler zu kommunizieren und sich vor mir für die Kommunikation in der Migrationssprache rechtfertigt. Die Lehrerin der NMS positioniert die Schule im Interview zwar nicht als restriktiv in Bezug auf die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch, sie konstruiert allerdings einen Topos des Raumes, indem sie die Muttersprachen dem Elternhaus und Deutsch der Schule zuordnet. Der schulische Fokus auf Deutsch kommt im Interview an mehreren Stellen zum Ausdruck – als Versprecher in Bezug auf die Unterrichtsfächer der Lehrerin, im Kontext des Förderunterrichts für sog. Quereinsteiger und als Voraussetzung am Arbeitsmarkt – und könnte sich somit in dem beobachteten Critical Incident widerspiegeln.

In Bezug auf den Topos der Mehr- oder Minderheit sind auch die Beobachtungen anzuführen, die sich auf Alexandru (VS) beziehen, der wiederholt frustriert und aggressiv reagiert, da ihm nur äußerst selten die Möglichkeit gegeben wird, seine sog. Muttersprache Rumänisch in den Unterricht einzubringen. Alexandru gibt bei beiden MZP an, Teilkompetenzen in BKS aufzuweisen und stuft diese auch beim 2. MZP insgesamt besser ein. Auffallend ist, dass sich Widersprüche in Bezug auf Kompetenzen in weiteren Sprachen ergeben. Er gibt beim 1. MZP an, dass er BKS lernen möchte, beim zweiten jedoch nicht. Außerdem gibt er beim 1. MZP an, dass er nie mit anderen Kindern in der Schule in seiner Muttersprache spricht und beim 2. MZP gibt er an, dass er dies „gar nicht gerne“ praktiziert. Ähnlich gestalten sich die Beobachtungen des bulgarischsprachigen Jungen, Mirlan, der sich auch frustriert und eher ruhig und niedergeschlagen im Unterricht zeigt und sich ähnlich in Bezug auf Bulgarisch äußert. Mirlan gibt beim 2. MZP Teilkompetenzen in BKS an und schätzt sich in seiner sog. Muttersprache Bulgarisch beim 2. MZP in den einzelnen Fertigkeiten jeweils um einen Grad schlechter ein. Er gibt auch bei beiden MZP an, BKS lernen zu wollen. Im Interview werden Fragestellungen, die indirekt auf diesen Beobachtungen rekurrieren und den Topos der Mehr- oder Minderheit betreffen, von der Lehrerin der VS auch erst nach weiterem Nachfragen in stark abgeschwächter Form beantwortet.

Ein weiterer Critical Incident bezieht sich in der NMS auf die Beobachtung während einer Unterrichtseinheit im Fach Soziales Lernen als Brad (Englisch als angegebene Muttersprache), der sich bei einer Gruppenarbeit der „Türkisch-Gruppe“ anschließen möchte, von den SchülerInnen ausgeschlossen wird, weil er in Türkisch keine Kenntnisse aufweist. Im Interview

wird der Topos der Mehr- oder Minderheit nicht konkret im Zusammenhang mit diesem Critical Incident ausgedrückt, der Topos wird von der Lehrerin verallgemeinernd auf die Gesamtklasse bezogen.

- In welchem Zusammenhang steht die Intervention mit.... (Fragebögen, Beobachtungen)
 - den selbstbezogenen Überzeugungen der SchülerInnen?

Darko, der serbischsprachige Junge in der VS, kann im Unterricht mit Translanguaging-Elementen wiederholt erfahren, dass er sehr anspruchsvolle Aufgaben auf Serbisch lösen kann. Im Laufe der Intervention wird sein Tatendrang immer auffälliger, indem er sich freiwillig meldet, wenn er Serbisch einbringen kann. Auffallend ist diesbezüglich auch, dass er diese wiederholt auftretende Eigeninitiative auch im Englischunterricht zeigt, vor allem bei Aufgabenstellungen, die für die Kinder offenbar als schwierig wahrgenommen werden, da sich sonst kein anderes Kind freiwillig meldet oder nur ein oder zwei andere Kinder. Vorwiegend von der Lehrerin, teilweise auch von seinen MitschülerInnen, erhält er regelmäßig verbale Ermutigung, wenn er Serbisch im Unterricht einbringt, die sich vor allem durch Ausdrücke der Bewunderung zeigt. In einer ähnlich vorteilhaften Position befindet sich Aladin, der diese Erfahrungen auf dieselbe Weise regelmäßig im Unterricht erlebt und sich, wie Darko, über die Intervention hinweg intensiver am Unterricht mit Translanguaging-Elementen beteiligt.

An dieser Stelle soll auch kurz auf die Veränderungen der Kompetenzeinschätzungen in den Domänen „Schule“ und „das sprachliche Repertoire“ Bezug genommen werden, auf die im Zuge der Beantwortung der ersten Forschungsfrage eingegangen wurde, die jedoch sehr unterschiedlich in den einzelnen Domänen und Gruppen ausfallen und daher diesbezüglich keine eindeutigen Ergebnisse liefern. Die einzelnen Veränderungen der Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen in der Domäne „sprachliches Repertoire“ können in der Beantwortung der ersten Forschungsfrage eingesehen werden. Hiermit soll noch einmal darauf aufmerksam gemacht werden, dass die auffälligen positiven Veränderungen in den Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen in den Sprachen in Minderheitensituationen in der NMS womöglich auf den positiven Zusammenhang der Intervention zu der Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen hinweist, da diese die einzige Gruppe ist, in der ausschließlich SchülerInnen enthalten sind, die diese Sprachen als sog. Muttersprache angeben und daher eine hohe affektive Nähe zu der als Muttersprache angeführten Migrationssprache aufweisen. Im

Unterricht dürfen sie regelmäßig ihre Kenntnisse einbringen und können somit auch regelmäßig Wirksamkeits- bzw. Kompetenzerfahrungen erleben. Die SchülerInnen, die zu den anderen Gruppen hinzugezählt wurden, bezeichnen im Falle der Gruppen „BKS“ und „Türkisch“ nicht alle diese Sprachen als ihre sog. Muttersprache/n. Auf Grund der vorliegenden Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass die SchülerInnen, die zusätzliche Kenntnisse in BKS oder Türkisch aufweisen, daher eine geringere affektive Nähe zu diesen Sprachen aufweisen und die Einschätzungen in diesen Sprachen somit nicht mit selbstbezogenen Überzeugungen einhergehen. Die Gruppe der Sprachen in Minderheitensituationen in der VS konnte zudem kaum Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen im Unterricht sammeln.

Die ethnographischen Beobachtungen geben überdies Aufschluss über einzelne SchülerInnen, die negative Reaktionen bezüglich der Minderheitensituation ihrer sog. Muttersprache äußern und zeigen. In den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen stützt sich diese Beobachtung auf zwei Schüler der VS, Mirlan (sog. Muttersprache Bulgarisch) und Alexandru (sog. Muttersprache Rumänisch), die im Zuge der Beobachtungen vergleichsweise am auffälligsten auf diese Minderheitensituation reagierten. In den Fragebogenerhebungen sind Alexandrus Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen in der Domäne „Muttersprache“ beim 2. MZP niedriger als beim 1. MZP. Seine Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen in der Domäne „Muttersprache“ werden beim 2. MZP ebenso niedriger eingestuft, jedoch nur im Teilbereich Hören. Auch er zeigt während der Beobachtungen eine hohe affektive Nähe zu Rumänisch, auch im Fragebogen gibt er bei beiden MZP an, Rumänisch gerne zu verwenden. Auffallend ist bei diesen beiden Schülern, wie auch bei anderen SchülerInnen der VS, die minderheitlich geteilte Sprachen als sog. Muttersprache angeben, dass sie mehrheitlich angeben, BKS lernen zu wollen – die Sprache, der in der Klasse das höchste Prestige zukommt.

- In welchem Zusammenhang steht die Intervention mit.... (Fragebögen, Beobachtungen)
 - dem Klassenklima?

Die Lehrerin der VS drückt den positiven Einfluss von Translanguaging auf das Klassenklima sehr vage aus und geht im Interview nicht näher darauf ein. Im Interview mit der Lehrerin der NMS findet sich die Komponente des Klassenklimas als Voraussetzung für die Durchführung von Unterricht mit Translanguaging-Elementen wieder. Das Klassenklima stellt für die anderen am Projekt beteiligten Lehrkräfte der NMS ebenso eine zentrale Voraussetzung dar, dass sie Pädagogisches Translanguaging im Unterricht verwenden. Das Klassenklima wird in der NMS

somit eher als Voraussetzung konstruiert, das dafür verantwortlich gemacht wird, dass Pädagogisches Translanguaging im Unterricht von den Lehrenden praktiziert wird. Auf der Ebene der Gesamtklasse zeigen und äußern die SchülerInnen beider Projektklassen Spaß bzw. Freude an Translanguaging im Unterricht, das auf der Ebene des Individuums jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen wird (Topos der Mehr- oder Minderheit). Die Freude am Unterricht mit Translanguaging-Elementen drückt sich dabei vor allem in gesteigerter Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aus.

Der Großteil der SchülerInnen in beiden Projektklassen gibt bei beiden MZP an, die sog. Muttersprache und Deutsch gerne zu verwenden. Die Freude am Lesen von Texten in der angegebenen Muttersprache ist in beiden Projektklassen hoch. Die SchülerInnen beider Klassen sprechen auch insgesamt gerne in ihrer Muttersprache. Die Freude am Erklären von Inhalten in der Muttersprache wird von den einzelnen SchülerInnen deutlich unterschiedlicher aufgenommen. In der NMS nimmt die Freude am Erklären von Inhalten in der Muttersprache beim zweiten MZP vergleichsweise am stärksten zu. Die Frage, wie oft es SchülerInnen im Unterricht schwer fällt vor anderen zu sprechen, weist darauf hin, dass dementsprechend negative Gefühle des Unbehagens über die Intervention aus der Sicht des Großteils der SchülerInnen der VS abnehmen und in der NMS leicht zunehmen, insgesamt aber eher selten vorkommen. Die „Angst auf Deutsch Fehler zu machen“ wird hingegen in beiden Projektklassen sehr divers aufgefasst, in der NMS wird die „Angst auf Deutsch Fehler zu machen“ nach der Intervention als seltener auftretend eingestuft. In Bezug auf die in diesem Absatz zusammengefassten Daten fällt auf, dass der Großteil der SchülerInnen beider Projektklassen zwar bei beiden MZP angibt, Deutsch gerne zu verwenden. Bei der Frage, wie oft sie im Unterricht „Angst haben, auf Deutsch Fehler zu machen“, wird konkreter nach der Angst vor Fehlern im Unterricht gefragt. Die Beantwortung der konkreter formulierten Frage fällt insgesamt negativer aus, beim 2. MZP in der NMS jedoch positiver als beim 1. MZP. Der Zusammenhang zwischen der Intervention und dem positiveren Antwortverhalten kann zwar nicht mit Sicherheit geklärt werden, der Unterricht mit Translanguaging-Elementen könnte jedoch auch dazu beigetragen haben, dass die SchülerInnen mehr Sicherheit in der Unterrichtssprache verspüren. In der NMS nimmt die Freude am Erklären von Inhalten in der Muttersprache beim 2. MZP auch zu. In der VS gibt es kaum Veränderungen über die MZP in Bezug auf die Lernfreude. In Bezug auf einzelne Aspekte ist die Lernfreude bereits beim 1. MZP hoch, in Bezug auf die Aspekte, die divers wahrgenommen werden (Erklären in der sog.

Muttersprache, Angst vor Fehlern in der Unterrichtssprache) werden die Ergebnisse aus den Beobachtungen widergespiegelt, die die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Teilnahme am Unterricht mit Translanguaging-Elementen und die damit einhergehenden unterschiedlichen Gefühlsausprägungen beschreiben.

- Wie positionieren sich die Lehrerinnen zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht bzw. in der Schule? (Interviews)
 - Welche Herausforderungen sehen die Lehrerinnen?

Die Lehrerin der VS tätigt dazu im Hinblick auf das Forschungsinteresse keine Aussagen, ihr Verhalten im Interview legt aber nahe, dass sie sich der Problematik des Topos der Mehr- oder Minderheit bewusst ist, sie konstruiert ihn aber nicht als Herausforderung. Generell geht sie auf problematische Themen im Interview nicht ein. In Bezug auf Herausforderungen geht sie nach einem Abwehrversuch auf die Eltern ein und stellt keine Informationen bereit, die im Bereich des Forschungsinteresses liegen. Die Musiklehrerin der NMS geht diesbezüglich direkt oder indirekt auf die folgenden Argumente ein, die aus ihrer Sicht Herausforderungen darstellen:

- Bildungssprachliche Kompetenzen in Deutsch gelten als Voraussetzung am Arbeitsmarkt.
- Die Gruppenkonstellation in der Klasse kann ebenso eine Herausforderung im Unterricht darstellen.
- Sog. QuereinsteigerInnen, die über niedrige bis marginal vorhandene Deutschkenntnisse verfügen, in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und sie im Regelunterricht zu fördern, liegt nicht in ihrer Handlungsfähigkeit.
- Die Förderung der sog. Muttersprache/n sollte im Alter der SchülerInnen bereits abgeschlossen sein und ist nicht Aufgabe der Schule, dieser kommt nur die Deutschförderung zu. Aus dem Kontext heraus liegt diesbezüglich auch die Interpretation der Überforderung der Lehrkräfte nahe, die Förderung der sog. Muttersprachen stellt infolgedessen eine Herausforderung für die Lehrerin dar, die sie auf die gesamte Schule bzw. indirekt auf die Lehrkräfte überträgt. Diese Form der Überforderung – weil die Lehrenden nicht wissen, wie sie mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen umgehen sollen – könnte auch damit einhergehen,

dass sich die NMS am Projekt beteiligt hat, obwohl es Hinweise auf eine restriktive Schulsprachenpolitik gibt.

- Sie deutet auch vage an, dass SchülerInnen mit in der Klasse minderheitlich geteilten Sprachen sich in einer schwierigen Lage befinden, die sie aber eigentlich nicht als Herausforderung konstruiert – somit ist dieser letzte Punkt nur teilweise zu den Herausforderungen aus ihrer Sicht zu zählen.
 - Welche Chancen sehen die Lehrerinnen?

Die Lehrerin der VS nennt im Interview folgende Chancen:

- Sprachen und Länder kennenlernen
- Sprachen vergleichen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und der des jeweiligen Landes und der Sprache
- gesteigerte Chancen am Arbeitsmarkt
- Förderung von Toleranz

Die Lehrerin der VS hebt im Interview wiederholt hervor, dass die SchülerInnen durch den Unterricht mit Translanguaging-Elementen lernen, Sprachen miteinander zu vergleichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen – wie auch die Beobachtungen zeigen. Sie weist indirekt darauf hin, dass sie ein metasprachliches Bewusstsein entwickeln. Darüber hinaus weitet sie im Interview den Topos der Anerkennung, der eine besonders wiederkehrende Rolle im Interview einnimmt, auf alle Sprachen aus. In den Beobachtungen ergibt sich hierzu ein besonders starker Widerspruch, der sich dadurch manifestiert, dass Dari durch ihr Verhalten zu einer Sprache erhoben wird, die im Unterricht wiederholt verwendet wird und der auf diese Weise Anerkennung suggeriert wird. In der NMS zeigen sich die Konsequenzen des Topos der Mehr- oder Minderheit ebenso, wenn auch weniger stark, allerdings nicht durch das Verhalten der Lehrerin bedingt. In den Beobachtungen gründen die Konsequenzen der dominanten Sprachen demnach in der NMS lediglich aus den Mehr- oder Minderheitenverhältnissen, während sie in der VS zusätzlich durch das Verhalten der Lehrerin bedingt sind.

- Wie positionieren sich die Lehrerinnen zum Unterricht mit Translanguaging-Elementen?

In der Positionierung zum Unterricht mit Translanguaging-Elementen während der Intervention betont die Lehrerin der VS, dass dieser bereits vor der Intervention von ihr eingeführt, jedoch im Zuge der Intervention intensiviert wurde – in ihrer Konstruktion verweist sie damit speziell auf die Arbeit mit Trio, also mit mehrsprachigen Texten und auf die Häufigkeit der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung. Sie positioniert sich als sehr gut informiert und wertschätzend bezüglich des Themas „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ und bekräftigt, dass mehrsprachiger Unterricht generell dazu beiträgt, dass die SchülerInnen sich selbst und andere für ihre „Herkunft“, d.h. für ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund, wertschätzen, indem sie von Lehrkräften und sekundär auch MitschülerInnen Wertschätzung dafür erfahren. Direkte Effekte dieser Wertschätzung betont sie anhand des Fallbeispiels von Samir, sie hebt explizit hervor, dass er aus ihrer Sicht durch die Intervention seine sog. Muttersprache Türkisch wieder verwenden möchte, die Scham sozusagen überwinden konnte und sich dafür wertgeschätzt fühlt. Vage spricht sie auch positive Effekte der Intervention auf das Klassenklima und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen an. Die Lehrerin der VS positioniert sich und ihre Schule im Interview auch insgesamt als sehr „mehrsprachigkeitsorientiert“; die Wichtigkeit der Wertschätzung aller Sprachen wird wiederholt von ihr eigeninitiativ aufgegriffen. Der Topos der Anerkennung könnte auch mit persönlichen Hintergründen der Lehrerin in Verbindung stehen, die aus ethischen Gründen jedoch nicht näher ausgeführt werden. In der Diskursanalyse geht diesbezüglich hervor, dass der Topos der Anerkennung der Muttersprachen für die Lehrerin über dem Anspruch steht, dass die Inhalte auch von allen SchülerInnen verstanden werden. Zusätzlich ergibt sich ein Widerspruch zwischen dem Anspruch der Anerkennung aller sog. Muttersprachen und der Fokussierung einzelner Sprachen im Unterricht und dem Verweis im Interview auf eine notwendige sprachenbezogene Schwerpunktsetzung, die sie über die Mehrheitenverhältnisse legitimiert. Ein Widerspruch ergibt sich auch aus den Schwerpunktsetzungen und ihren ganzheitlich orientierten Überlegungen und Wunschvorstellungen für den zukünftigen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Die Lehrerin weitet ihre Perspektive im Interview an mehreren Stellen auf die gesamte Schule aus, die sich auf die im Interview indirekt als schulinterne Regelung beschriebene Verwendung der NachmittagsbetreuerInnen als Muttersprachenlehrkräfte konzentriert. Diese Regelung steht allerdings im Widerspruch zu den Beobachtungen, in denen diese fast ausschließlich auf Deutsch mit den SchülerInnen kommunizieren. Die Gestaltung des Schulgebäudes stellt die wertschätzende Haltung in Bezug auf Sprachen und Kulturen nach

außen dar. Im Interview stützt sie sich auch an mehreren Stellen direkt auf die wertschätzende Haltung der Schule den sog. Muttersprachen und Kulturen gegenüber, die sie über die Erläuterung von durchgeführten Projekten und der Förderung der sog. Muttersprachen im Unterricht ausdrückt.

Die Musiklehrerin der NMS fällt im Gegensatz zu den anderen kooperierenden Lehrenden der NMS während der Intervention besonders durch ihre Eigeninitiative in Bezug auf die Verwendung von Pädagogischem Translanguaging im Unterricht auf, während sie sich im Interview entgegen ihres Handelns positioniert und über den Topos des Raumes die Arbeit mit den sog. Muttersprachen nicht als Teil des schulischen Bildungsauftrages konstruiert. Diese Positionierung nimmt sie aber erst am Ende des Interviews ein, während sie im gesamten Interview mit Ausnahme der diesbezüglichen Positionierung und bezüglich der negativen Erfahrungen mit mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung, sehr zögerlich reagiert. Die zögerlichen Reaktionen und die doch sehr entschlossene Positionierung am Ende des Interviews legt nahe, dass sie sich nicht grundlegend abwertend gegenüber der Verwendung der sog. Muttersprachen im Unterricht bzw. im Raum „Schule“ positioniert, sondern, dass die erlebte Rat- bzw. Hilflosigkeit bezüglich der schulischen Förderung von SchülerInnen, die zusätzlich zu Deutsch über andere Familiensprachen verfügen, sich über diese frustrierte, nach außen hin ablehnende Haltung manifestiert. Die Hinweise auf die restriktive Schulsprachenpolitik ergeben sich über die ethnographischen Beobachtungen und über die Positionierung, die die Lehrerin am Ende des Interviews einnimmt. An zwei Stellen im Interview positioniert die Lehrerin jedoch sich selbst bzw. die Schule auch als mehrsprachigkeitsorientiert. Sie weist darauf hin, dass sie früher (sie spezifiziert die zeitliche Angabe nicht genauer) Unterricht mit mehrsprachigen Elementen in Klassen durchgeführt hat, damit aber negative Erfahrungen verbindet. Das von ihr erwähnte Sprachenprojekt der Schule aus dem letzten Schuljahr führt sie auch sehr unspezifisch aus. Sie greift den Topos der Vielfalt der Muttersprachen diesbezüglich auf, der als Legitimierung für die Hilflosigkeit und letztlich für die einsprachige Unterrichtsgestaltung (ausschließliche Deutschförderung) von ihr herangezogen wird.

15 Prospektiv-praktische Kritik

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Dissertation werden nun Maßnahmen zur Diskussion gestellt, die Schulen umsetzen könnten, um die sprachliche Vielfalt der SchülerInnen als Ressource zu nutzen. Die Implikationen werden hauptsächlich dahingehend

verfasst, damit SchülerInnen mit Familiensprachen, die sich in Klassen bzw. Schulen in Minderheitensituationen befinden, ebenso die Möglichkeit erhalten, aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire zu schöpfen und dieses für Bildungsprozesse zu nutzen.

Eine Überlegung liegt darin, als Lehrperson bewusst und gezielt Sprachen, die in der jeweiligen Klasse nur ein- oder zweimal unter den SchülerInnen vertreten sind, in der Klasse sicht- bzw. hörbar zu machen und Anreize zu deren Einbindung in das Unterrichtsgeschehen zu schaffen, da aus der vorliegenden Arbeit hervorgeht, dass das Prestige und die Anerkennung einzelner Sprachen mitunter maßgeblich durch das Verhalten der Lehrperson beeinflusst wird.

Bei der Schuleinschreibung wird die jeweilige Erstsprache bzw. werden die Erstsprachen der SchülerInnen durch die Angaben der Eltern erfasst, somit hat jede Schule einen Überblick über die Erstsprachen der SchülerInnen. Problematisch ist dabei jedoch, dass viele Schulverwaltungsprogramme die Mehrfachnennung von Sprachen nicht zulassen und obendrein die Nennung einer Erstsprache oft nicht der realen Sprach(en)verwendung im familiären Umfeld entspricht. Durch gezieltere Befragung, wie aus der Perspektive des Individuums gesetzte Initiativen der Befragung der SchülerInnen, z.B. über Sprachenporträts, würden Lehrende und SchulleiterInnen zu einer zuverlässigeren Übersicht über die familiensprachliche Situation der SchülerInnen gelangen. Auf Basis dieser Informationen könnte ein sogenanntes „Buddy-System“ etabliert werden, indem in der Regel zwei SchülerInnen klassen- bzw. schulstufenübergreifend zusammengebracht werden, um sich gegenseitig in sprachenbezogenen Fragen bzw. beim Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenraumes zu unterstützen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus dieser Arbeit hervorgeht, bezieht sich auf mehrsprachige Materialien bzw. Materialien in verschiedenen Sprachen. Die Lehrkräfte im Projekt zeigen eine große Präferenz für das materialgestützte Arbeiten. Mehrsprachige Materialien bzw. Materialien in unterschiedlichen Sprachen sind in erster Linie in mehrheitlich geteilten Sprachen vorhanden und richten sich an jüngere Altersgruppen – sie sind fast ausschließlich höchstens bis zur 5. Schulstufe verwendbar. Die Zeitschrift Trio ist eigentlich bis zur 6. Schulstufe verwendbar, wurde aber in der regelmäßigen Verwendung von den am Projekt teilnehmenden Lehrkräften und von mir als nur bis zur 5. Schulstufe verwendbar eingestuft, da die Komplexität der Inhalte tendenziell eher niedrig ist. Ein wichtiges Desiderat für die Praxis ist daher der Ausbau mehrsprachiger Materialien bzw. Materialien in verschiedenen Sprachen,

der mit der Steigerung des Komplexitätsgrades, der thematischen Orientierung an Lehrplänen und der Interessen höherer Altersgruppen einhergehen sollte. Gerade mehrsprachige Materialien erweisen sich im Vergleich zu Materialien in unterschiedlichen Sprachen als besonders praktikabel im Unterricht, da nur ein Text verwendet werden muss, mit dem mehrere SchülerInnen zeitgleich arbeiten und miteinander in den kommunikativen Austausch gehen können, aus diesem Grund ist vor allem die Erweiterung jener besonders zu befürworten.

Aus den Erfahrungen, die aus der Interventionsphase hervorgehen, zeigt sich, dass den Lehrkräften eine große Rolle in Bezug auf den Unterricht zukommt, in dem Anlässe geschaffen werden, die Familiensprachen der SchülerInnen zu verwenden. Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Mehrsprachigkeit und vor allem im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik für (angehende) Lehrende müssen unbedingt stärker forciert werden, um sie darauf vorzubereiten bzw. zu begleiten, die Familiensprachen der SchülerInnen im Unterricht als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen. Auch Meier und Conteh verweisen auf die Wichtigkeit von Fortbildungen und Schulungen für Lehrkräfte in Bezug auf diesen Themenkomplex (vgl. Conteh, Meier 2014:15). LehrerInnen aller Schulstufen und Schulformen, unabhängig von deren Unterrichtsfächern, müssen involviert werden. Wenn die Förderung der Mehrsprachigkeit mit dem Verlassen der Primarstufe nicht weiterverfolgt wird, bilden sich vorhandene sprachliche Ressourcen eventuell zurück. Selbst wenn sie in der Familie und der sozialen Umgebung des Kindes weiterverwendet werden, so stellt die Schule meist, vor allem für Kinder aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status, die einzige Möglichkeit dar, sich mit Schrift- bzw. Fachsprache auseinanderzusetzen. Die Skepsis, mit der Lehrpersonen teilweise mehrsprachigem Unterricht begegnen, ist auf Grund der bildungspolitischen Schwerpunktsetzung in Österreich auf die Deutschförderung, die ohne empirische Evidenz (vgl. Braunsteiner et al. 2018:48) suggeriert, dass diese nur allein durch separierte Deutschförderung zu leisten ist, kaum verwunderlich, gerade daher stellt der Ausbau von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Forderung dar.

16 Conclusio

Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass die Methoden, die den Unterricht mit Translanguaging-Elementen in der Intervention konstituieren, sich praktikabel in ihrer Umsetzung erweisen und in Bezug auf die positive Entwicklung selbstbezogener

Überzeugungen und dem Klassenklima Potenzial aufweisen. Die sorgfältige pädagogisch-didaktische Planung und Umsetzung spielt dabei, wie generell im Unterricht, eine wichtige Rolle, die besonders im Unterricht mit Translanguaging-Elementen auch nicht vernachlässigt werden darf. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass besonders dem gezielten Einbezug von Sprachen Folge geleistet werden sollte, die sich in einer Minderheitensituation in der jeweiligen Klasse befinden. Der Großteil der Studien (vgl. u.a. Pausrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017), die Translanguaging im Kontext des schulischen Unterrichts untersuchen, betrachtet dabei die Gesamtklasse. In dieser Arbeit zeigt sich, dass der Fokus auf das Individuum nicht nur zusätzliche Erkenntnisse liefert, sondern teilweise das Bild in einem völlig anderen Licht erscheinen lässt. Die Tendenz, dass SchülerInnen in sprachlichen Minderheitensituationen angeben, BKS lernen zu wollen, zeigt, wie sehr das Verhalten der Lehrerin auf das Prestige dieser Sprache innerhalb der Klasse wirkt. Mehr- oder Minderheitenverhältnisse ergeben sich aber auch in der NMS, in denen sie nicht durch das Verhalten der Lehrperson, sondern ausschließlich durch die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse hervorgerufen werden. Sie zeichnen sich aber in der Wahrnehmung des Individuums auch demgemäß schwächer ab. Die gesellschaftlichen Strukturen werden im Mikrokosmos „Schulklasse“ hiermit aufgehoben – durch das Verhalten der Lehrperson. Die Lehrperson verfügt dementsprechend über die Macht, das sprachliche Prestige in der Klasse zu beeinflussen.

Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass andere Studien zu Translanguaging, darunter die besonders häufig rezipierten Studien aus dem Netzwerk von Ofelia García im Raum New York teilweise auch mit ähnlich sprachlich heterogenen Klassen arbeiten wie in der vorliegenden Dissertation. Andrew Brown erläutert in Woodley und Brown (2016) fast ausschließlich positive Aspekte bezüglich der Verwendung von Translanguaging in seiner Klasse der 5. Schulstufe in Queens, New York, die sich aus 27 SchülerInnen zusammensetzt, die acht unterschiedliche Familiensprachen aufweisen (vgl. Woodley, Brown 2016: 83). In Kapitel 11.1 geht hervor, dass es sich in der vorliegenden Studie in der Klasse der VS um neun verschiedene sog. Muttersprachen und in der Klasse der NMS um acht handelt. Der einzige als problematisch erwähnte Aspekt bezieht sich in der New-Yorker Studie auf die Skepsis einzelner Lehrkräfte der Schule, die sogar abwertende Bemerkungen gegenüber der Verwendung der Familiensprachen der SchülerInnen im Unterricht verbalisieren (vgl. Woodley, Brown 2016:86). Diese Skepsis zeigt sich auch in der vorliegenden Arbeit, darüber hinaus konnten Hinweise auf eine restriktive Schulpolitik ermittelt werden. Da in der vorliegenden Arbeit die

sprachenbezogenen Mehr- oder Minderheitenverhältnisse eine große Rolle spielen, ist es umso interessanter, dass dieser Aspekt in anderen Arbeiten nicht thematisiert wird, folglich auch nicht als problematisch von den ForscherInnen bzw. den AkteurInnen im Feld wahrgenommen wird. Diesbezüglich werden in Andrew Brown's Klasse hauptsächlich drei bis vier Migrationssprachen im Linguistic Landscape der Klasse sichtbar gemacht (vgl. Woodley, Brown 2016:87) und auch bei der Beschreibung von Partner- oder Gruppenarbeiten, die nach den Familiensprachen eingeteilt werden, bleibt offen, ob alle SchülerInnen der Klasse sog. SprachpartnerInnen haben, d.h. SchülerInnen, die dieselbe Familiensprache teilen und wie damit umgegangen wird (vgl. Woodley, Brown 2016:88). In der vorliegenden Dissertation zeigt sich in der Arbeit in der Klasse, dass diese Aspekte in der Umsetzung von Translanguaging Herausforderungen mit sich bringen, die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse begünstigen und Anlass für weitere Überlegungen in Bezug auf die Umsetzung von Translanguaging in sprachlich heterogenen Klassen mit sich bringen.

In Bezug auf die Verwendung der Migrationssprachen und Deutsch geben die SchülerInnen an, im familiären Umfeld bevorzugt die Migrationssprache, diese aber auch zusätzlich zu Deutsch zu verwenden. Im schulischen Umfeld und in der Interaktion mit Freunden dominiert Deutsch, aber auch die Interaktionen in diesen sozialen Handlungsfeldern sind von der Verwendung der Migrationssprache und somit von einer mehrsprachigen Realität gekennzeichnet. Die mehrsprachige Realität zeichnet sich zusätzlich in der Verwendung von Medien (Bücher/Zeitschriften, TV, Computer, Handy) ab, hier dominiert in beiden Klassen jedoch Deutsch, wobei der TV-Konsum in den Migrationssprachen vor allem in der NMS vergleichsweise am stärksten erfolgt. Diese mehrsprachige Realität bildet sich in Bezug auf die von den SchülerInnen angegebenen Muttersprachen nicht ab. Im schulischen Unterricht zeigt sie sich nur in den Sequenzen, in denen SchülerInnen dazu angeleitet werden, ihre sog. Muttersprachen zusätzlich zu Deutsch zu verwenden. Obwohl die SchülerInnen im Fragebogen explizit darauf hingewiesen werden, dass sie auch mehrere Sprachen als Muttersprachen markieren können, gibt nur eine kleine Gruppe zwei Muttersprachen an. Von dem Großteil der SchülerInnen wird die Migrationssprache als ihre einzige Muttersprache angegeben. In einer Studie in Kollaboration mit der Masaryk Universität in Brünn konnten wir diesbezüglich ähnliche Ergebnisse finden. In den Sprachenporträts gaben SchülerInnen ebenso ausschließlich eine Migrationssprache als sogenannte Muttersprache an (vgl. Schwarzl, Vetter & Janík 2019:222). Diese Beobachtung deutet in der Dissertation darauf hin, dass die SchülerInnen

möglicherweise eine vergleichsweise stärkere affektive Nähe zu der Migrationssprache aufweisen als zu Deutsch oder auch zu anderen Sprachen, in denen sie ihren Angaben zur Folge über Teilkompetenzen verfügen und sie daher die Migrationssprache als ihre einzige sog. Muttersprache angeben. In der besagten Studie mit der Masaryk-Universität zeigt sich ebenso, dass die mehrsprachige Realität der SchülerInnen im Raum Schule stärker in eine einsprachige Realität übergeht, die Grenzen in der Kommunikation mit Geschwisterkindern jedoch verschwimmen und die Kommunikation teilweise durch eine mehrsprachige Realität gekennzeichnet ist (vgl. Schwarzl, Vetter & Janík 2019:222). Die starke affektive Nähe zur Muttersprache bildet sich in vielfältiger Weise in den Daten ab. In Bezug auf die affektive Nähe zu einer einzigen Sprache, die als Muttersprache bezeichnet wird, spielt womöglich auch die gesellschaftliche und schulische Auffassung der Konzeptualisierung der Muttersprache eine Rolle, die mit der Angabe einer einzigen Sprache einhergeht, die im familiären Kontext vergleichsweise am stärksten präsent ist.

Die Angabe von Teilkompetenzen in den mehrheitlich geteilten Sprachen könnte einerseits mit dem sozialen Kontakt mit SchülerInnen, die in diesen Sprachen Kenntnisse aufweisen, einhergehen, andererseits könnte das metasprachliche Bewusstsein mehrsprachiger Personen eine Rolle spielen. SchülerInnen erkennen zwischen Sprachen Ähnlichkeiten und geben daher womöglich an, dass sie in BKS oder Türkisch über Teilkompetenzen verfügen, da sie in ihrem schulischen und privaten Umfeld mit diesen Sprachen konfrontiert sind und durch das Erkennen von Ähnlichkeiten ihre Teilkompetenzen auch bewusst wahrnehmen. Die affektive Nähe zu einer bestimmten Muttersprache spiegelt die mehrsprachige Realität der SchülerInnen und ihre plurilinguale Kompetenz nicht wider. Genau diese affektive Nähe zur sog. Muttersprache steht in der vorliegenden Arbeit in Verbindung zu selbstbezogenen Überzeugungen und dem Klassenklima, im Gegensatz zu den Domänen „sprachliches Repertoire“ und „Schule“. Die Domäne „sprachliches Repertoire“ rekuriert auf eine mehrsprachige Realität, die sich in den Daten zwar abbildet, im Kontext der vorliegenden Arbeit aber nicht mit der Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen und dem Klassenklima in Verbindung steht. Zudem nehmen die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse einen wichtigen Aspekt in dieser Arbeit ein, die ebenso in Verbindung zur Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen und dem Klassenklima stehen. Es zeigt sich aber auch, dass es sich dabei nicht um eine unkontrollierbare Entwicklung handelt, sondern dass die Konsequenzen dieser Mehr- oder Minderheitenverhältnisse, die sich im Erleben der SchülerInnen manifestieren, durch das Verhalten der Lehrperson beeinflusst

werden, aber diese ergeben sich auch in abgeschwächter Form, wenn sie nicht durch das Verhalten der Lehrperson verstärkt werden. Ebenso weist die Arbeit darauf hin, dass niedrige selbstbezogene Überzeugungen von SchülerInnen, die (auch) über andere Familiensprachen als Deutsch verfügen und/oder einen Migrationshintergrund aufweisen, nicht oder nur teilweise mit den Wahrnehmungen der SchülerInnen übereinstimmen, sondern mit den Wahrnehmungen der Lehrpersonen einhergehen, die ihnen niedrige sprachliche, vor allem schriftsprachliche Kompetenzen zusprechen. Spotti und Kroon (2009) setzen sich in einer ethnographischen Studie mit den Ideologien von Lehrenden bezüglich der sprachlichen Kompetenzen ihrer SchülerInnen und deren Eltern auseinander, der Diskurs über die Kompetenzen der besagten AkteurInnen ist ebenso von Benachteiligung und Mangel gekennzeichnet.

Abschließend geht aus der vorliegenden Arbeit hervor, dass bezüglich des Unterrichts mit Translanguaging-Elementen in den untersuchten Klassen unter der Bedingung, dass die Sprache/n, zu denen SchülerInnen eine hohe affektive Nähe aufweisen, von den Lehrkräften bzw. auch von MitschülerInnen möglichst gleichermaßen Anerkennung erfahren, indem sie „sichtbar“ gemacht und in den Unterricht integriert werden, Potenziale für die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen und dem Klassenklima bestehen.

17 Ausblick

In diesem letzten Kapitel soll auf offene Fragen bzw. Herausforderungen und Limitationen eingegangen werden, die sich in dieser Arbeit ergeben haben und Anlass für zukünftige Forschungsarbeiten sein können. Eine große Herausforderung waren in der vorliegenden Arbeit mit Sicherheit die Erhebung, die Analyse und die Triangulation unterschiedlicher Daten, die rückblickend dennoch positiv betrachtet werden, da dadurch die Möglichkeit eröffnet wurde, den Forschungsgegenstand – den schulischen Unterricht – in der Vielschichtigkeit und Komplexität darzustellen, die ihn konstituieren. In Bezug auf zukünftige Forschungsarbeiten soll abschließend auf drei mögliche Schwerpunkte eingegangen werden:

Der Fokus auf das Individuum könnte noch stärker durch Interviews mit SchülerInnen forciert werden, die sich auf die Beforschung der sprachenbezogenen Identität der SchülerInnen konzentrieren bzw. die Wahrnehmung einer Translanguaging-Intervention auf der Ebene des Individuums stärker berücksichtigen. Zudem wäre die genauere Beobachtung einzelner SchülerInnen vielversprechend, die von einem größeren Forschungsteam realisiert werden

kann. In diesem Kontext stellt auch die Durchführung einer erneuten ethnographischen Studie ein Desiderat dar, die über zumindest Audio- oder sogar Videoaufzeichnungen ermöglicht, Diskurse, die die Intervention kennzeichnen, detailreicher analysieren zu können, da sich in der Analyse der Interviews zeigt, dass eine detailorientierte, linguistische Diskursanalyse zusätzliche Erkenntnisse liefert.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bezieht sich auf die Erarbeitung und Testung von Skalen, die die Konstrukte der selbstbezogenen Überzeugungen und das Klassenklima in Bezug auf die fokussierten Aspekte messen, um sie für zukünftige Forschung zu verwenden. Diese Konstrukte könnten bei einem größeren Sample erhoben werden, um in weiterer Folge Ergebnisse zu generieren, die auf eine vergleichbare Gesamtpopulation generalisiert werden können. Die geringen Fallzahlen in der vorliegenden Arbeit erweisen sich als Limitation im Hinblick auf die genauere Untersuchung der beforschten Konstrukte, daher würde sich die Replizierung der Studie unter der Erarbeitung und Testung von Skalen zu den besagten Konstrukten mit größeren Fallzahlen und mehreren unterschiedlichen Schultypen bzw. Schulstufen und mehreren Lehrkräften als aussagekräftig erweisen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stellen diesbezüglich einen Anknüpfungspunkt für die Generierung von Fragestellungen und Forschungsschwerpunkten dar.

Vielversprechend erscheint die Konzeption einer Fortbildung für angehende und bereits unterrichtende Lehrende, die auf den Erkenntnissen dieser Arbeit beruht und sodann im Sinne eines Design-Based-Research Konzeptes weiter optimiert und evaluiert wird, in Bezug auf die in dieser Arbeit fokussierten Konstrukte. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und die Bereitstellung verschiedener Methoden und Materialien bzw. die Darstellung von „Musterstunden“ nicht automatisch zur Abhaltung von auf mehreren Ebenen qualitativem Unterricht mit Translanguaging-Elementen führt. Um Lehrende an die förderliche Gestaltung von Unterricht mit Translanguaging-Elementen heranzuführen, muss zusammen mit ihnen ein Prozess der Selbstreflexion angeregt werden, indem auch auf Themen, wie Kontrolle (in Bezug auf die Tatsache, dass sie nicht immer alle SchülerInnen der Klasse verstehen können, wenn sie in ihren Familiensprachen kommunizieren), Macht und auf ihr Rollenverständnis als Lehrende eingegangen wird.

18 Literatur

- Akkuş, Reva, Brizić, Katarina & de Cillia, Rudolf 2004/2005. Bilingualer Spracherwerb in der Migration: Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien: BMBWK.
- Ames, Carole 1992. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, in: *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, Carole 1995. Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes, in: Roberts, Glyn C. (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL, US: Human Kinetics Books.
- Angouri, Jo 2010. Quantitative, Qualitative or Both?: Combining Methods in Linguistic Research, in: Litosseliti, Lia. *Research Methods in Linguistics*. Great Britain: Bloomsbury.
- Antaki, Charles, Widdicombe, Susan (Eds.) 1998. *Identities in Talk*. London: Sage.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (3rd Ed)*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Bandura, Albert 1992. Exercise of Personal Agency through the Self-Efficacy Mechanism, in: Schwarzer, Ralf (Hrsg.). *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere.
- Bandura, Albert 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, in: *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, Albert 1995. *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, Albert 2000. Exercise of Human Agency through Collective Efficacy, in: *Current Directions of Psychological Science*, 75-78.
- Bandura, Albert 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, in: *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barcelona Conclusions 2002. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency conclusions. http://aei.pitt.edu/43345/1/Barcelona_2002_1.pdf [22.04.2020]

- Beese, Melanie et al. 2014. Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern: DLL 16. Langenscheidt: München.
- Bendel Larcher, Sylvia 2015. Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Bertram, Georg W. 2008. In der Welt der Sprache: Konsequenzen des semantischen Holismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bialystok, Ellen 1988. Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness, in: *Developmental Psychology*, 24, 560–567.
- Biesta, Gert 2003. Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research, in: Tashakkori, Abbas, Teddlie, Charles. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blackledge, Adrian, Creese, Angela 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*. London, United Kingdom: Continuum International.
- Blommaert, Jan 2010a. *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Buffalo.
- Blommaert, Jan 2010b. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan, Backus, Ad 2011. Repertoires Revisited: 'Knowing Language' in Superdiversity, in: *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67.
- Blommaert, Jan, Backus, Ad 2012. Superdiverse Repertoires and the Individual, in: *Tilburg Papers in Culture Studies*, 24.
- Blommaert, Jan, Collins, James & Slembrouck, Stef 2005. Spaces of Multilingualism, in: *Language & Communication*, 25, 197–216.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. London: Allen & Unwin.
- Braunsteiner, Maria-Luise et al. 2018. Beitrag 1: Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität, in: Breit, Simone et al.. *Nationaler Bildungsbericht Österreich: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundesinstitut Bifie.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012. Lehrplan der Volksschule.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [01.05.2020]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018. Lehrplan der Neuen Mittelschule.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_nms.html [01.05.2020]

Busch, Brigitta 2012. The Linguistic Repertoire Revisited, in: Applied Linguistics, 33, 5, 503-523.

Busch, Brigitta 2017. Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Wien: Facultas.

Canagarajah, Suresh 2011. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy, in: Applied Linguistics Review, 2, 1-28.

Cenoz, Jasone 2013. Defining Multilingualism, in: Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press, 33, 3-18.

Cenoz, Jasone 2017. Translanguaging in School Contexts: International Perspectives, in: Journal of Language, Identity & Education, 16, 193-198.

Cenoz, Jasone, Gorter, Durk 2017. Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1–12. Advance Online Publication.

Conteh, Jean, Meier, Gabriela 2014. The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.

Coste, Daniel, Moore, Danièle & Zarate, Geneviève 2009 (French version originally published in 1997). Plurilingual and Pluricultural Competence. With a Foreword and Complementary Bibliography: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg: Language Policy Division.

Council of Europe 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Unit.

Council of Europe 2006. Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation. Council of Europe, Strasbourg: Language Policy Division.

Council of Europe 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with Descriptors. Strasbourg: Language Policy Unit.

Creswell, John W., Plano Clark, Vicky L. 2007. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, California: Sage.

Cummins, Jim, Swain, Merrill 1996. Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice. London: Longman.

Cummins, Jim 2000. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.

Davies, Bronwyn, Harré, Rom 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves, in: Journal for the Theory of Social Behaviour, 20, 1, 43-63.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Springer.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, 223-238.

Denzin, Norman K. 1970. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Chicago: Aldine Publishing Company.

Dickhäuser, Oliver, Schöne, Claudia, Spinath, Birgit & Stiensmeier-Pelster, Joachim 2002. Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. The Academic Self-Concept Scales: Construction and Evaluation of a New Instrument. Verlag Hans Huber: Bern.

Dörnyei, Zoltán 2007. Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: University Press.

Dörnyei, Zoltán, Tatsuya, Taguchi 2009. Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing. New York, NY: Routledge.

Duarte, Joana, Gogolin, Ingrid 2013. Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Eccles, John 1983. Expectancies, Values and Academic Behaviors, in: Spence, Janet T. (Ed.). Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches. San Francisco, CA: Freeman.
- Eckstein, Peter 2000. SPSS-Arbeitsbuch: Übungs- und Klausuraufgaben mit ausführlichen Lösungen. Wiesbaden: Gabler.
- Edelstein, Wolfgang 2002. Selbstwirksamkeit, Motivation und Schulreform, in: Jerusalem, Matthias, Hopf, Dieter. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Eder, Ferdinand 1989. Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiesponierter Schüler, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3, 109-122.
- Eder, Ferdinand 1996. Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand 2001. Schul- und Klassenklima, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ehlich, Konrad, Redder Angelika 1994. Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Fairclough, Norman 2010. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Harlow: Longman.
- Fairclough, Isabela, Fairclough, Norman 2012. Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students. London: Routledge.
- Fleck, Elfie 2011. Der Muttersprachliche Unterricht, in: Mühlgaszner, Edith. Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Eisenstadt: hkdc – Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum.
- Fleck, Elfie 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: Aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik, in: De Cillia, Rudolf, Vetter, Eva. Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Lang.

- Flick, Uwe 2007. Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick 2010/2011. Triangulation, in: Mey, Günter, Muck, Katja (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frenzel, Anne C., Götz, Thomas & Pekrun, Reinhard 2015. Selbstkonzept, in: Wild, Elke (Hrsg.), Möller, Jens (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Friedman, Debra A. 2012. How to Collect and Analyze Qualitative Data, in: Mackey, Alison, Gass, Susan M.. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Chichester, West Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Fuchs, Carina 2005. *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ganuza, Natalia, Hedman, Christina 2017. Ideology Versus Practice: Is there a Space for Pedagogical Translanguaging in Mother Tongue Instruction?, in: Paulsrud, BethAnne et al.. *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- García, Ofelia 2009a. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- García, Ofelia 2009b. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century, in: Skutnabb-Kangas, Tove, Phillipson, Robert, Mohanty, Ajit, K. & Panda, Minati (Eds.). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Sylvan, Claire E. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities, in: *The Modern Language Journal*, 95, 3, 385–400.
- García, Ofelia, Leiva, Camila 2014. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice, in: Adrian, Blackledge, Angela, Creese (Eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- García, Ofelia, Li, Wei 2014. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire (u.a.): Palgrave Macmillan.

- García, Ofelia, Kleyn, Tatyana 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Seltzer, Kate 2016. *The Translanguaging Current in Language Education*, in: Kindenberger, Björn (ed.). *Flerspråkighet som resurs [Multilingualism as a resource]*. Stockholm: Liber.
- García, Ofelia 2017. *Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword*, in: *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 4, 256-263.
- García, Ofelia, Johnson, Susana & Seltzer, Kate 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Geertz, Clifford 2006 (1. Auflage 1983). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grosjean, François 1985. *The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477. (Also in: Cruz-Ferreira, M. (Ed.) 2010. *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-31.)
- Gumperz, John J. 1964. *Linguistic and Social Interaction in Two Communities*, in: *American Anthropologist*, 66, 6, 2, 137-153.
- Haase, Claudia M., Heckhausen, Jutta 2012. *Motivation*, in: Schneider, Wolfgang, Lindenberger, Ulman. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hakuta, Kenji 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hannover, Bettina, Greve, Werner 2012. *Selbst und Persönlichkeit*, in: Schneider, Wolfgang, Lindenberger, Ulman. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heckhausen, Heinz 1974. *Leistung und Chancengleichheit*. Hogrefe, Göttingen.
- Heckhausen, Heinz 1989. *Motivation und Handeln*. 2. völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Springer.
- Heider, Fritz 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. Kansas, USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Heller, Monica 2007. Bilingualism as Ideology and Practice, in: Heller, Monica (Ed.). Bilingualism: A Social Approach. London: Palgrave Macmillan.
- Helmke, Andreas 1993. Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, 77-86.
- Helmke, Andreas, Weinert, Franz E. 1997. Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: Weinert, Franz E., Helmke, Andreas (Hrsg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Herdina, Philip, Jessner Ulrike 2002. A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, Barbara 2014. Migration, Hintergrund und Schule. Intersektionalitätsforschung – warum und wie?, in: Erziehung und Unterricht, 129–139.
- Hopf, Christian 2007. Forschungsethik und qualitative Forschung, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg). Qualitative Forschung: ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hornberger, Nancy H., Holly, Link 2012. Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Biliteracy Lens, in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 32, 15, 61-278.
- Horner, Kristine, Weber, Jean-Jacques 2018. Introducing Multilingualism: A Social Approach. 2nd edition. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jaspers, Jürgen 2018. The Transformative Limits of Translanguaging. Language & Communication, 58.
- Jäger, Siegfried 2012. Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Edition DISS, 3. Münster: Unrast-Verlag.
- Jerusalem, Matthias, Schwarzer, Ralf 1989. Anxiety and Self-Concept as Antecedents of Stress and Coping: A Longitudinal Study with German and Turkish Adolescents, in: Personality and Individual Differences, 10, 785–792.
- Jerusalem, Matthias 1990. Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, Matthias 1991. Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse, in: Psychologische Beiträge, 33, 388–406.

Jerusalem, Matthias 1999. Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen (u.a.): Hogrefe.

Jerusalem, Matthias (Hrsg.), Schwarzer, Ralf 1999. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Jerusalem, Matthias 2002. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44. Weinheim (u.a.): Beltz.

Jerusalem, Matthias, Schwarzer, Ralf 2003. SWE. Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, in: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID.

Jerusalem, Matthias et al. 2009. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Humboldt-Universität zu Berlin.

Jessner-Schmid, Ulrike, Kramsch, Claire 2015. The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Jørgenson, Jens N., Karrebæk, Martha S., Madsen, Lian M. & Spindler Møller, Janus 2016. Polylinguaging in Superdiversity, in: Karel, Arnault, Blommaert, Jan, Rampton, Ben & Spotti, Massimiliano (Eds). Language and Superdiversity. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Keller, Reiner 2011. Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja, Plutzar, Verena 2009. Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft: Bestandsaufnahmen und Perspektiven, in: Kerschhofer-Puhalo, Nadja, Plutzar, Verena (Hrsg.). Innsbruck, Wien (u.a.): Studienverlag.

Köller, Olaf 1998. Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.

- Krainer, Larissa, Lerchster, Ruth (Hrsg.) 2012. Interventionsforschung: Paradigmen, Methoden, Reflexionen. 1. Band. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kramersch, Claire 2009. *The Multilingual Subject*. New York: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire 2011. *The Multilingual Subject*. Townsend: Center for the Humanities. Berkeley: University of California, Berkeley.
- Krapp, Andreas, Prenzel, Manfred (Hrsg.) 1992. Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff.
- Krapp, Andreas, Ryan, Richard M. 2002. Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, in: Jerusalem, Matthias, Hopf, Diether: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 44. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Kromrey, Helmut, Roose, Jochen & Strübing, Jörg 2016. *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, Udo 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin 2012. Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation, in: *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 7, 18, 655-670.
- Li, Wei 2011. Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain, in: *Journal of Pragmatics*, 43, 5, 1222-1235.
- Li, Wei 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 1, 9–30.
- Lucius-Hoene, Gabriele, Deppermann, Arnulf 2004. Narrative Identität und Positionierung, in: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166-183.

- Lukesch, Helmut 1998. Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. 2. Auflage. Regensburg: Roderer.
- Makoni, Sinfree 2007. Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- Marsh, Herbert W. 1987. The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept, in: Journal of Educational Psychology, 79, 3, 280-295.
- Maschke, Sabine, Stecher, Ludwig 2010. In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Mayrhofer, Lisa et al. 2018. Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems, in: Oberwimmer, Konrad, Vogtenhuber, Stefan, Lassnigg, Lorenz & Schreiner Claudia. Nationaler Bildungsbericht Österreich: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundesinstitut Bifie.
- Moos, Rudolf H. 1979. Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moschner, Barbara, Dickhäuser, Oliver 2006. Selbstkonzept, in: Rost, Detlef H.. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Möller, Jens, Trautwein, Ulrich 2015. Selbstkonzept, in: Wild, Elke, Möller, Jens (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Miles, Matthew B., Huberman, Alan M. 1994. Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mittag, Waldemar, Kleine, Dietmar & Jerusalem, Matthias 2002. Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern, in: Jerusalem, Matthias (Hrsg.), Hopf, Diether (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz.
- Müller, Oswald 2002. Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts. Aarau: Sauerländer.
- Mummendey, Hans Dieter 2006. Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen (u.a.): Hogrefe.

- OECD, European Union 2018. *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*. OECD.
- Ortiz, Fernando 1940. El Fenómeno Social de la Transculturación y su Importancia en Cuba, in: *Revista Bimestre Cubana*, 46, 273–278.
- Paulsrud, Beth A., Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa 2017. *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Pekrun, Reinhard, Frenzel, Anne C., Götz, Thomas & Perry, Raymond P. 2007. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education, in: Schutz, Paul A., Pekrun, Reinhard (Eds.). *Emotion in Education*. Amsterdam: Academic Press.
- Pintrich, Paul R., Schunk, Dale H. 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rechter, Yvonne 2011. *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens: Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Redder, Angelika, Konrad, Ehlich 1994. *Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Reisigl, Martin 2011. Grundzüge der Wiener Kritischen Diskursanalyse, in: Keller, Reiner et al.. *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: 1: Theorien und Methoden*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften Opladen.
- Reisigl, Martin 2013. Critical Discourse Analysis, in: Bayley, Robert, Cameron, Richard & Lucas, Ceil. *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford (u.a.): Oxford University Press.
- Reisigl, Martin, Wodak, Ruth 2016. The Discourse-Historical Approach (DHA), in: Meyer, Michael, Wodak, Ruth. *Methods of Critical Discourse Studies*. Los Angeles: Sage.
- Reisigl, Martin 2018. Dieses Verfahren halten wir nicht für fair. Eine kritische Diskursanalyse der Regierungspressekonferenz vom 18. Februar 2011, in: Hagemann, Jörg, Staffeldt, Sven (Hrsg.). *Pragmatiktheorien II: Diskursanalysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Reisigl, Martin 2019. Kritik der Sprache der Kritik, in: Langer, Antje, Nonhoff, Martin & Reisigl, Martin: Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Renninger, Ann K., Hidi, Suzanne & Krapp, Andreas (Eds.) 1992. The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Révész, Andrea 2012. Coding Second Language Data Validly and Reliably, in: Mackey, Alison, Gass, Susan M.. Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide. Chichester, West Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Rheinberg, Falco 2000/2002. Motivation. (2019 erweiterte und überarbeitete Ausgabe) Stuttgart: Kohlhammer.
- Riehl, Claudia M. 2014. Mehrsprachigkeit: Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Rost, Detlef H., Sparfeldt, Jörn R. 2002. Facetten schulischen Selbstkonzepts [Facets of Academic Self-Concepts], in: Diagnostica, 48, 3, 130-140.
- Rotter, Julian B. 1954. Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Satow, Lars 2002. Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik; in: Jerusalem, Matthias, Hopf, Diether. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44. Weinheim: Beltz.
- Schader, Basil 2013. Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Nachdruck der Ausgabe 2004. Zürich: Orell Füssli.
- Schiefele, Ulrich, Köller, Olaf 2001. Intrinsische und extrinsische Motivation, in: Rost, Detlef (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, Ulrich, Streblov, Lilian 2006. Motivation aktivieren, in: Mandl, Heinz. Handbuch Lernstrategien. Göttingen (u.a.): Hogrefe.
- Schratz, Michael 2018. Kommentar zu Kapitel 8: Schulleitung, in: Schmich, Juliane, Itzlinger-Bruneforth, Ursula (Hrsg.). TALIS 2018: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Band 1. Bundesinstitut Bifie: Leykam.

Schunk, Dale H. 1995. Self-Efficacy and Education and Instruction, in: Maddux, James E. (Ed.). *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology: Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. Theory, Research, and Application*. New York, NY, US: Plenum Press.

Schwarzer, Ralf, Jerusalem, Matthias 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Jerusalem, Matthias (Hrsg.), Hopf, Diether (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44*. Weinheim: Beltz.

Schwarzl, Lena, Vetter, Eva & Janík, Miroslav 2019. Schools as Linguistic Space: Multilingual Realities at Schools in Vienna and Brno, in Kostoulas, Achilleas (Hrsg.). *Challenging Boundaries in Language Education*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.

Seligman, Martin 1991. *Learned Optimism*. New York: Knopf.

Skinner, Ellen 1996. A Guide to Constructs of Control, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 3, 549-70.

Spotti, Massimiliano, Kroon, Sjaak 2009. Ideologies of Disadvantage: Language Attributions in a Dutch Multicultural Primary School Classroom, in: *Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 1, 2, 179-195.

Steinke, Ines 2007. Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Straszer, Boglárka 2017. Translanguaging Space and Spaces for Translanguaging: A Case Study of a Finnish-language Pre-school in Sweden, in: Paulsrud, BethAnne et al.: *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Tashakkori, Abbas, Creswell, John W. 2007. Editorial: The New Era of Mixed Methods, in: *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1, 3-7.

Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its Implications, in: *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.

Vetter, Eva 2015. Das Potenzial der Widerständigkeit: Subjektbezogene empirische Forschung im mehrsprachigen Klassenzimmer, in: Allgäuer-Hackl, Elisabeth, Brogan, Kristin, Henning,

Ute, Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.). MehrSprachen? – PlurCur!: Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Vetter, Eva, Janík, Miroslav 2019. Menschenrechte versus Effizienz? Spannungsfelder der Schulsprachenpolitik, in: Herdina, Philip, Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer-Papp, Emese (Hrsg.). Mehrsprachensensibel?: Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis / Multilingual Sensibility?: Monolingual Policies meet Multilingual Practice. Innsbruck: University Press.

Weber, Jean Jacques, Horner, Kristine 2012. Introducing Multilingualism: A Social Approach. London (u.a.): Routledge.

Wengeler, Martin 2013. Argumentationsmuster und die Heterogenität gesellschaftlichen Wissens, in: Viehöver, Willy, Keller, Rainer & Schneider, Werner (Hrsg.). Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Williams, Cen 1994. Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghy-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]. Bangor: University of Wales, unveröffentlichte Dissertation.

Winklhofer, Claudia, Schmolzer-Eibinger, Sabine & Seidel, Marianne 2009. Nachhaltige Sprachförderung in der Sekundarstufe 1, in: Kerschhofer-Puhalo, Nadja, Plutzar, Verena (Hrsg.). Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien (u.a.): Studienverlag.

Wolf, Ricarda 1999. Soziale Positionierung im Gespräch, in: Deutsche Sprache, 27, 69– 94.

Woodley, Heather H., Brown, Andrew 2016. Balancing Windows and Mirrors: Translanguaging in a Linguistically Diverse Classroom, in: García, Ofelia, Kleyn, Tatyana. Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. New York, London: Routledge.

<https://www.cuny-nysieb.org/> [30.10.2019]

<https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/> [11.12.2019]

<https://www.univie.ac.at/germanistik/projekt/diversitaet-mehrsprachigkeit-paedagogische-berufe/> [11.12.2019]

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [22.04.2020]

https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf
[22.04.2020]

19 Anhang

19.1 Zusammenfassung

Die empirische Beforschung von Unterrichtskonzepten, die mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von SchülerInnen produktiv umgehen und sich in der Praxis als gut umsetzbar erweisen, stellt ein wissenschaftlich-pädagogisches und gesellschaftliches Anliegen dar. Die vorliegende Arbeit kommt diesem entgegen, indem sie sich der wissenschaftlichen Evaluierung eines ganzheitlich orientierten Unterrichtskonzepts mit Translanguaging-Elementen widmet, das zum einen der konkreten Unterrichtspraxis zugutekommen soll und zum anderen eine Forschungslücke schließt, da es in der österreichischen Forschungslandschaft bisher noch keine veröffentlichten Arbeiten gibt, die sich in einem weiteren Verständnis mit Translanguaging im Kontext der österreichischen Schule auseinandersetzen und in einem engeren Verständnis der Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen der SchülerInnen und Aspekten des Klassenklimas nachgehen.

Im Rahmen der Dissertation wurde im Zeitraum zwischen September 2017 und Februar 2018 eine Interventionsstudie in Kooperation mit jeweils einer Klasse der Primarstufe und der Sekundarstufe I in Wien durchgeführt. Während der Intervention wurde regelmäßig Translanguaging in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen verwendet, unter besonderer Berücksichtigung von mehrsprachigen Texten und Texten in unterschiedlichen Sprachen. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht eine intensive, mehrperspektivische Auseinandersetzung mit zwei Schulklassen, die darauf abzielt zu verstehen, wie Unterricht mit Translanguaging-Elementen auf der Ebene der Gesamtklasse und auf der Ebene des Individuums in Bezug auf selbstbezogene Überzeugungen und das Klassenklima wirkt.

Im Hinblick auf die Operationalisierung von Translanguaging stützt sich die Arbeit auf die Definition von Cenoz und Gorter (2017) zu Pädagogischem und Spontanem Translanguaging. Pädagogisches Translanguaging wird unter den pädagogischen Maßnahmen zusammengefasst, die Lehrende im Unterricht einsetzen, um die Familiensprachen der SchülerInnen in den Unterricht einzubeziehen. Spontanes Translanguaging beschreibt die fluiden diskursiven Praktiken, die ohne pädagogische Indikation auftreten, wenn mehrsprachige SchülerInnen inner- und außerhalb des Unterrichts miteinander kommunizieren (vgl. Cenoz 2017:194). Translanguaging wird im angewandt-linguistischen Diskurs auf Cen Williams unpublizierte

Dissertation zur Verwendung von Walisisch und Englisch im Sprachunterricht zurückgeführt. Mit Translanguaging wird demnach die pädagogische Praxis des Sprachwechsels zwischen Informationsaufnahme (z.B. Lesen) und Anwendung (z.B. Diskussion zum Gelesenen) begriffen (vgl. Williams 1994). Die internationale Popularität von Translanguaging beginnt mit der englischen Übersetzung (ursprünglicher Begriff: „trawsieithu“) durch Colin Baker. Die Bedeutung von Translanguaging hat sich von einem didaktischen zu einem transformatorischen Verfahren mit politischem Anspruch entwickelt (vgl. García 2009b) und wurde auf Kontexte komplexer Mehrsprachigkeit ausgeweitet (vgl. García, Kleyn 2016). Gleichsam steht Translanguaging aber auch unter Kritik, die u.a. in der beständigen Redefinition und Ausweitung des Begriffes begründet ist (vgl. Jaspers 2018). Li bringt jedoch den Wert des Begriffes hervor, indem er Translanguaging als praxisorientierte Sprachtheorie [„practical theory of language“] deklariert (vgl. Li 2018:9,10).

Die Verbindung von Translanguaging mit den selbstbezogenen Überzeugungen der SchülerInnen und Aspekten des Wohlbefindens bzw. des Klassenklimas liegt nahe, da sogenannte SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache und/oder Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem mit einer Reihe an Herausforderungen konfrontiert sind. Unter diesen Herausforderungen wird im Nationalen Bildungsbericht 2018 neben einer geringeren Präsenz dieser SchülerInnen im AHS-Bereich (vgl. Mayrhofer et al. 2018:124,142), von häufigeren Klassenwiederholungen (vgl. Mayrhofer et al. 2018:125,180) auf eine vergleichsweise häufigere Zuordnung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hingewiesen, um nur einzelne Herausforderungen zu nennen, die in der Einleitung zur Dissertation ausführlich beschrieben wurden. Aus diesem Grund erfolgt in der Dissertation auch die Auseinandersetzung mit Konzepten aus dem Bereich der Motivationspsychologie, die unter dem Überbegriff der „selbstbezogenen Überzeugungen“ summiert wurden. Die fehlende Trennschärfe der Konzepte, die sich mit selbstbezogenen Überzeugungen auseinandersetzen, wie das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit, sticht in der Literatur hervor. Der weiter gefasste Überbegriff „selbstbezogene Überzeugungen“ weist auch terminologisch auf die Distanzierung von engeren Konzeptualisierungen hin, die im Theoriekapitel zu den selbstbezogenen Überzeugungen ausführlich erörtert wurden. Selbstwirksamkeit wird demnach definiert als die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Leistung bewältigen zu können und [...] beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (1992, 1997, 2001)“ (Schwarzer, Jerusalem 2002:35). Das

Selbstkonzept geht hingegen auf William James Definition Ende des 19. Jahrhunderts zurück und umfasst alle selbstbezogenen Kognitionen und Emotionen, die mit dem Selbst in Zusammenhang stehen (vgl. Satow 2002:174). Das Selbstkonzept wird in mehrere unterschiedliche Selbstkonzepte unterteilt, in dieser Arbeit ist diesbezüglich das Fähigkeitsselbstkonzept bzw. auch bezeichnet als „akademisches Selbstkonzept“, relevant, das sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem akademischen bzw. schulischen Kontext bezieht. Für die beiden Konzepte werden in der Forschung teilweise unterschiedliche Begriffe verwendet, wie „Selbstbewusstsein“ oder auch im Englischen „self-esteem“, „self-efficacy“, „efficacy beliefs“ oder „Kompetenzüberzeugungen“, die wiederum verwandte Konzepte umfassen. Aus diesem Grund werden am Ende der jeweiligen Unterkapitel in dem Theorieteil zu den selbstbezogenen Überzeugungen die Domänen summiert, die in den diskutierten Konzepten teilweise Anwendung finden und die in der vorliegenden Arbeit schließlich untersucht werden. Darunter fallen: Wirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugungen, Ergebniserwartungen (Zuweisung von Schulnoten zu einzelnen Schulfächern bzw. sprachlichen Fertigkeiten), Situationsorientierung bzw. Aufgabenorientierung (Texte in den Familiensprachen), der Fokus auf Domänen, wie das sprachliche Repertoire, schulbezogene selbstbezogene Überzeugungen sowie die Wertdimension bzw. die affektive Komponente.

Der Fokus auf die affektive Komponente bildet die inhaltliche Überleitung zum Klassenklima und der erlebten Lernfreude. In der Literatur wird auf eine Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Klassenklima hingewiesen, Schader macht zusätzlich darauf aufmerksam, dass das Klassenklima eine Voraussetzung für einen Unterricht darstellt, in dem SchülerInnen ihr gesamtes sprachliches Repertoire einbringen können und schafft somit eine Verbindung zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht (vgl. Schader 2013:28). Das Klassenklima wird weit gefasst als die erlebte Lernumwelt im Kontext von Schule und Unterricht definiert. Eder (1996) bezeichnet als Klassenklima die „individuelle Wahrnehmung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern sowie des Verhältnisses der Schüler untereinander“ (nach Satow 2002:178). Das Klassenklima gliedert sich analog zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept in einzelne Aspekte, von denen folgende in dieser Dissertation untersucht wurden: die Lernfreude (die Zufriedenheit oder Angst, Frustration oder Aggression der SchülerInnen), die Beteiligung der SchülerInnen am Unterricht, die Unterrichtsqualität (die Disziplin im Unterricht und die Umsetzung von

Translanguaging im Unterricht durch die Lehrperson), die Haltung der Lehrperson (zu Translanguaging im Unterricht, zu den SchülerInnen) und die Unterstützung bzw. der positive Zuspruch von Lehrkräften und MitschülerInnen.

Die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Unterricht mit Translanguaging-Elementen wird über das Mixed Methods Forschungsdesign ermöglicht, nicht zuletzt stellt der in dieser Arbeit verwendete Theorien- und Methodenpluralismus einen herausfordernden und durchaus umstrittenen Zugang dar, der aus einer pragmatischen Haltung den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität erfasst. Das Forschungsdesign setzt sich aus einer Triangulation von quantitativen Fragebogenerhebungen mit den SchülerInnen, ethnographischen Beobachtungen und semi-strukturierten Interviews mit jeweils einer Lehrerin aus jeder Klasse zusammen. Die quantitative Fragebogenerhebung mit den SchülerInnen (Pre-, Posttest) bestand vorwiegend aus Variablen zu ihren selbstbezogenen Überzeugungen, Aspekten des Klassenklimas und der Wahrnehmung der Intervention. Die ethnographischen Beobachtungen erlaubten eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und Interviews mit jeweils einer Lehrerin aus beiden Klassen gaben Einblick in ihre Perspektive sowie ihre Positionierung gegenüber der Intervention. Die Fragebögen wurden mit SPSS (hauptsächlich deskriptive Verfahren) fallübergreifend und fallbezogen analysiert, die ethnographischen Feldnotizen über Kategorisierung in eine dichte Beschreibung überführt und die Interviews nach dem Ansatz der Wiener Kritischen Diskursanalyse ausgewertet.

Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass der Unterricht mit Translanguaging-Elementen sich als praktikabel in seiner Umsetzung erweist und in Bezug auf die positive Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen und dem Klassenklima Potenzial aufweist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die hohe sprachliche Diversität in Wiener Schulen auf Translanguaging basierende Unterrichtskonzepte vor Herausforderungen stellt und sich diesbezüglich Konfliktpotenziale ergeben. Der Großteil der Studien (vgl. u.a. Pausrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017), die Translanguaging im Kontext des schulischen Unterrichts untersuchen, betrachten dabei die Gesamtklasse. In dieser Arbeit zeigt sich, dass der Fokus auf das Individuum zusätzliche Erkenntnisse liefert. Demnach erhalten SchülerInnen, die minderheitlich geteilte Sprachen beherrschen, im Unterricht deutlich weniger die Möglichkeit, sich an den Unterrichtssequenzen mit Translanguaging-Elementen zu beteiligen. Je nachdem, ob SchülerInnen zu einer mehr- oder minderheitlich geteilten Sprache in einem Naheverhältnis

stehen, zeigen sich positive bzw. negative Entwicklungen im sozial-emotionalen Bereich als Folge. Interessant ist in Bezug auf das Naheverhältnis zu einer bestimmten Sprache, dass die SchülerInnen beider Klassen größtenteils nur die Migrationssprache als einzige Muttersprache angeben, obwohl sie explizit auf die Möglichkeit zur Mehrfachnennung hingewiesen wurden.

Die Tendenz, dass SchülerInnen in sprachlichen Minderheitensituationen angeben, die in der Projektklasse der VS dominanteste Sprache (BKS) lernen zu wollen, zeigt den Einfluss der Mehr- oder Minderheitenverhältnisse in der Klasse. Zusätzlich verstärkt in der VS das Verhalten der Lehrerin die besondere Stellung von BKS, daraus folgt, dass auch ihr Verhalten im Zusammenhang mit dem Prestige dieser Sprache innerhalb der Klasse steht. Mehr- oder Minderheitenverhältnisse ergeben sich aber auch in der NMS, in denen sie nicht durch das Verhalten der Lehrperson, sondern ausschließlich durch die Mehr- oder Minderheitenverhältnisse hervorgerufen werden, demgemäß zeichnen sie sich in der Wahrnehmung der einzelnen SchülerInnen auch schwächer ab. Zusätzlich weist die Arbeit darauf hin, dass niedrige selbstbezogene Überzeugungen von migrationsbedingt mehrsprachigen SchülerInnen nicht oder nur teilweise die Wahrnehmungen der SchülerInnen der Projektklassen widerspiegeln, sondern die Wahrnehmungen der Lehrpersonen, die ihnen niedrige sprachliche, vor allem niedrige schriftsprachliche Kompetenzen zusprechen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation erweitern die Forschungsliteratur zu Translanguaging, indem sie zeigen, inwiefern Translanguaging zu positiven und negativen Entwicklungen im Unterricht beiträgt, abhängig davon, ob Sprachen von MitschülerInnen geteilt werden, ihnen Anerkennung vermittelt wird und SchülerInnen im Unterricht mit Translanguaging-Elementen die Möglichkeit erhalten, sie zu verwenden.

19.2 Summary

Empirical research on teaching concepts which use student's multilingual backgrounds as a resource and could be easily adapted into teacher's practices, plays an important role for science as well as for education. The present dissertation responds to this desire in that it evaluates a translanguaging intervention in two school classes in Vienna, one in the primary and one in the lower secondary school sector. Currently, there is a gap in the Austrian research area on this topic. Therefore, this dissertation closes a gap in research on translanguaging pedagogy focusing on the development of self-related convictions and class atmosphere in an urban context in Austria.

During the intervention from September 2017 to February 2018, translanguaging and especially multilingual texts and texts in different languages were regularly used in different subjects. The primary goal of this study was to get a multi-perspective understanding of the two school classes in order to find out how the use of translanguaging affects classroom work and whether there is a connection to the development of student's self-related convictions and class atmosphere.

Referring to translanguaging pedagogy, translanguaging-based lessons are open to all students' linguistic resources. In the present study, translanguaging is operationalized according to Cenoz and Gorter's (2017) definition of pedagogic and spontaneous translanguaging. They describe pedagogic translanguaging as the tasks planned by teachers in order to include the family language/s of the students, while they characterize them as a fluid discursive practice that occurs naturally when multilinguals communicate with each other. Translanguaging goes back to Cen Williams' unpublished dissertation, in which he refers to the (English and Welsh) pedagogical practice of using both languages for the same task, meaning reading in one language while discussing the reading in the other (vgl. Williams 1994). The international dissemination and popularity of translanguaging starts with Colin Baker's translation of the original term „trawsieithu“ into English. Onwards, the meaning of translanguaging was widened from a didactic approach to one with a transformative and political outline (vgl. García 2009b). At the same time, the concept has been criticized for its ongoing redefinition and expansion (vgl. Jaspers 2018). Nevertheless, Li captures the central value of the term, declaring it a „practical theory of language“ (vgl. Li 2018:9,10).

Connecting translanguaging with students' self-related convictions towards their multilingual background with aspects of their well-being concerning class atmosphere suggests itself because, in the Austrian school system, students, who primarily use other languages than German in their families are confronted with the challenges described below. Regarding those challenges, the National Report for Education in Austria 2018 (Nationaler Bildungsbericht 2018) highlights the small number of said group of students in AHS-type schools (vgl. Mayrhofer et al. 2018:124,142) – the type of school that provides the easiest access to higher education; they have to repeat classes more often (vgl. Mayrhofer et al. 2018:125,180) or they are more often assigned to schools for children with special education needs, to mention two examples. These realities are the reason why this dissertation also deals with theories from the field of motivational psychology, focusing mainly on self-efficacy and self-concept, summed up under the term of “self-related convictions”, which captures a broader conceptualization. Both for self-efficacy and for self-concept, different terms are used in the German and English literature, such as „Selbstbewusstsein“, „self-esteem“, „self-efficacy“, „efficacy beliefs“, or „Kompetenzüberzeugungen“. In the literature, self-efficacy is defined as the evaluation of one's skills and capacities under social comparison and it is based on Albert Bandura's socio-cognitive theory (1992, 1997, 2001) (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002:35). The definition of “self-concept” goes back to William James' view, which he developed at the end of the 19th century. Self-concept consists of all the self-related cognitions and emotions of an individual (vgl. Satow 2002:174). Someone's self-concept could differ in regard to different domains. In the present work, the so-called “academic self-concept”, which focuses on the self-evaluation of one's capabilities in the context of academia/schooling, is of interest. In greater detail, the following aspects of the mentioned theories build up the focus of this research: efficacy convictions, estimated outperformances (for example, how students estimate their linguistic competences and their grades in school subjects), task orientation (texts in family languages), focus on domains, such as the linguistic repertoire, school-related convictions and emotional aspects.

The focus on emotional aspects builds the connection to class atmosphere and the enjoyment of learning. The literature displays the relation between self-efficacy and class atmosphere. Schader additionally stresses that a positive class atmosphere is perceived as a precondition for a learning environment in which students would use their full linguistic repertoire (vgl. Schader 2013:28). Class atmosphere is defined as how students perceive the school surroundings. Eder

(1996) describes the individual's perception of characteristic features of the class environment, primarily considering the relationships between teachers and students and among students (after Satow 2002:178). Additionally, there are various aspects of class atmosphere, with the following being studied in the present dissertation: the enjoyment of learning (enjoying or feeling afraid, being frustrated, or aggressive), students' participation during instruction, the quality of instruction (students' discipline during instruction and which strategies of pedagogical translanguaging the teachers use), and the support and the verbal persuasion, which teachers and classmates give to students.

The multi-perspective engagement of this dissertation is realized through the use of a mixed-methods design. The pluralism of theories and methods represents a challenging and controversial approach, being in line with a pragmatic view on research that captures the complexity of this field of research. The research design consists of a triangulation of a quantitative questionnaire survey for the students (cross-case and case based), ethnographic observations, and semi-structured interviews with one teacher of each class. The quantitative questionnaire survey with the students (pre- and posttest) is mainly composed of variables measuring self-related convictions, class atmosphere, and variables focusing on the students' perception of the intervention. The intervention was observed using an ethnographic approach, allowing a deep understanding of the research field. At the end of the intervention, semi-structured interviews with one teacher of each class provided insights into their perspectives and positions. A range of methods were used for data analysis: the questionnaire was analyzed with SPSS (mostly descriptive analyses), the ethnographic fieldnotes were coded in categories and transformed into a thick description, and Viennese Critical Discourse Analysis was used for the interviews.

The results of this study show that instruction with elements of translanguaging can be transferred very well into the Viennese – linguistically highly diverse – classroom, and this kind of instruction bears a potential for the positive development of students' self-related convictions and for the class atmosphere. Considering that most studies which focus on translanguaging in the context of schooling (vgl. u.a. Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017) center around the whole school class, the present work has also shown that the case-related analysis enriches the findings in a decisive way. The results show that this high linguistic diversity strongly challenges the implementation of translanguaging pedagogy, because students who know

languages many of their peers know and in which many texts are available most benefit socio-emotionally from the intervention – therefore, conflicts arise. Students who do not know those languages, barely get the chance to either participate or to bring in their linguistic resources when pedagogical translanguaging is used. As a consequence, some of them react with strong frustration. Depending on how much affection students show towards a language, particularly if they call it their mother tongue, positive or negative socio-emotional consequences emerge. Considering this, it is interesting that the larger part of the students only declared a single language as their mother tongue, even if they were instructed that they could also name more languages in this category.

Furthermore, students in the primary school projectclass state that they wanted to learn the most dominant languages in class (Bosnian, Croatian, Serbian). This attraction shows the observed impact that some languages in class are more dominant than others, meaning that a lot of students share competences in those languages and also that teachers repetitively use texts in those languages and create activities for the use of these languages. In the primary school project class, the teacher influenced the particular standing of B/C/S with her supportive behavior, whereas at the same time she hardly ever actively tried to involve some of the other languages, which are only shared by one or two children in class. However, those dominant language constellations also developed in the project class of the lower-secondary school, in which they were not strengthened by the teacher's behavior, although they were depicted less strongly in the student's perceptions. In addition to these findings, the present work shows that students' self-related convictions concerning their linguistic repertoire are not as negative as assumed, but that they are constructed negatively by their teachers, especially when it comes to literacy. These findings contribute to the research literature on translanguaging in that they show how translanguaging pedagogy can be both beneficial and harmful, depending on the extent to which linguistic competences are shared and valued and could be used during instruction.

19.3 Fragebogen

Der vorliegende Fragebogen wurde beim 1. MZP verwendet, er wurde auch beim 2. MZP verwendet, nur der erste Teil zu den soziodemografischen Angaben (Fragen 1-3, Frage 5 und Frage 24) wurde beim 2. MZP nicht noch einmal verwendet. In Frage 10 wurde in der NMS „Sachunterricht“ durch „Biologie“ und „Geografie“ ersetzt.

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
für meine Forschungsarbeit brauche ich ein paar Informationen von dir, deshalb bitte ich dich, die Fragen zu beantworten. Deine Teilnahme ist dabei freiwillig.
Gib deine Antwort, indem du das gewünschte Kästchen ankreuzt. Wenn du deine Antwort ändern möchtest, übermale das Kreuz.

Beispiel: Deutsch ist meine Muttersprache.

Korrektur: ja nein ja nein übermalen und neu ankreuzen

1. Wie alt bist du? _____	2. Ich bin... weiblich <input type="checkbox"/>
	männlich <input type="checkbox"/>

3. Bist du in Österreich geboren?
Nein <input type="checkbox"/> Ich lebe seit _____ Jahren in Österreich.
Ja <input type="checkbox"/>

4. Welche Sprachen kannst du wie gut?	Schreiben	Sprechen	Hören	Lesen
Albanisch	sehr gut <input type="checkbox"/>			
	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>
	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>
	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
	gar nicht <input type="checkbox"/>			
Bosnisch Kroatisch Serbisch Montenegrinisch	sehr gut <input type="checkbox"/>			
	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>
	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>
	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
	gar nicht <input type="checkbox"/>			
Deutsch	sehr gut <input type="checkbox"/>			
	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>
	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>
	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
	gar nicht <input type="checkbox"/>			
Englisch	sehr gut <input type="checkbox"/>			
	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>
	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>
	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
	gar nicht <input type="checkbox"/>			
Türkisch	sehr gut <input type="checkbox"/>			
	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/>
	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>	mittelmäßig <input type="checkbox"/>
	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
	gar nicht <input type="checkbox"/>			

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/>

5. Was ist deine Muttersprache? (Du kannst auch mehrere Sprachen ankreuzen)

Albanisch

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch

Deutsch

Englisch

Türkisch

andere Sprache/n

Welche?

6. Mit wem und wo sprichst du welche Sprache/n? Du kannst für jede Spalte auch mehrere Sprachen ankreuzen, zum Beispiel unter „Familie“ Deutsch und Türkisch!

	Familie	Freunde	mit Kindern aus deiner Klasse im Unterricht	mit Kindern aus deiner Klasse/Schule in den Pausen
Albanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bosnisch Kroatisch Serbisch Montenegrinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. In welcher/n Sprache/n nutzt du Medien (Bücher/Zeitungen/Zeitschriften, Computer, Fernseher, Handy)? Du kannst auch mehrere Sprachen ankreuzen!

	Bücher/Zeitungen/Zeitschriften	Computer	Fernseher	Handy
Albanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bosnisch Kroatisch Serbisch Montenegrinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welche Sprache/n möchtest du (besser) können? Du kannst auch mehrere Sprachen ankreuzen!	
Albanisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch Kroatisch Serbisch Montenegrinisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>
keine	<input type="checkbox"/>

9. Welche Sprache/n verwendest du besonders gern? Du kannst auch mehrere Sprachen ankreuzen!	
Albanisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch Kroatisch Serbisch Montenegrinisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche? _____	<input type="checkbox"/>
keine	<input type="checkbox"/>

10. Wie gut schätzt du dich in folgenden Fächern in der Schule ein? Ich bin...					
Sachunterricht	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Deutsch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Englisch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Mathematik	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>

★ Falls deine Muttersprache Deutsch ist und du auch mit deiner Familie und deinen Freunden nur Deutsch sprichst, gehe bitte gleich zur Frage 20 weiter.

11. Wie gut verstehst du normalerweise Texte in deiner Muttersprache/deinen Muttersprachen?					
Albanisch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Bosnisch					
Kroatisch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Serbisch					
Montenegrinisch					
Englisch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
Türkisch	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>
andere Sprache Welche?	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>

andere Sprache Welche?	...sehr gut <input type="checkbox"/>	...gut <input type="checkbox"/>	...mittelmäßig <input type="checkbox"/>	...nicht so gut <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/>

12. Wie gerne liest du Texte in deiner Muttersprache/deinen Muttersprachen?
 sehr gerne gerne mittelmäßig gerne weniger gerne gar nicht gerne

13. Wie gerne sprichst du mit Kindern aus deiner Klasse in deiner Muttersprache/deinen Muttersprachen?
 sehr gerne gerne mittelmäßig gerne weniger gerne gar nicht gerne

14. Wie gerne erklärst du Kindern aus deiner Klasse im Unterricht etwas in deiner Muttersprache/deinen Muttersprachen?
 sehr gerne gerne mittelmäßig gerne weniger gerne gar nicht gerne

15. Hilft es dir beim Lernen, wenn dir ein Kind aus deiner Klasse etwas in deiner Muttersprache/in deinen Muttersprachen erklärt?
 ja nein manchmal das kommt nie vor

16. Wie oft kommt es vor, dass du im Unterricht auf Deutsch etwas nicht verstehst?
 sehr oft oft manchmal selten nie

17. Wie oft fällt es dir im Unterricht schwer vor anderen zu sprechen?
 sehr oft oft manchmal selten nie

18. Wie oft fallen dir im Unterricht Wörter oder Sätze auf Deutsch nicht ein?
 sehr oft oft manchmal selten nie

19. Wie oft hast du im Unterricht Angst auf Deutsch Fehler zu machen?
 sehr oft oft manchmal selten nie

★ 20. Wie oft kannst du dich mit manchen Kindern aus deiner Klasse schlecht unterhalten, weil sie nicht gut Deutsch können und du ihre Sprache nicht kannst?
 sehr oft oft manchmal selten nie

21. Wenn du etwas in der Schule nicht kannst ...

...versuchst du immer selbst eine Lösung zu finden <input type="checkbox"/>	...suchst du manchmal selbst nach einer Lösung <input type="checkbox"/>	...suchst du nie selbst nach einer Lösung <input type="checkbox"/>	...versuchst du es zuerst selbst und bittest dann jemanden um Hilfe <input type="checkbox"/>	...bittest du sofort jemanden um Hilfe <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

22. Wie oft fragt dich dein Vater oder deine Mutter wie dein Tag in der Schule war oder was ihr gemacht habt?
sehr oft oft manchmal selten nie

23. Wie oft besucht deine Mutter oder dein Vater Schulveranstaltungen (Elternabend, Feste, ...)?
sehr oft oft manchmal selten nie

24. Welchen Beruf haben deine Eltern?
Mutter: _____ Vater: _____

Möchtest du noch etwas zum Thema Sprache sagen? Wenn ja, schreibe es in dieses Kästchen!

Ich danke dir ganz herzlich, dass du mitgemacht hast!

20 Aufschlüsselung der verwendeten HIAT -

Transkriptionskonvention

ṁ steigender Ton

ṁ gleichbleibender Ton

ṁ fallender Ton

ṁ fallend-steigender Ton

⌋ Ligatur (Verbindung)

/ Reparatur

: Dehnung

••• Pause < = 1 Sekunde

•• Pause < = 0,5 Sekunden

• sehr kurze Pause

ABC (Großbuchstaben) Betonung

[(5s)] geschätzte Pausenlänge über 1 Sekunde

[(x)] Verweise auf Sprechweise, z.B. langsamer, lachend, stakkato (abgehakt), lachend etc.

((ea)) Einatmen ((aa)) Ausatmen

20.1.1 Transkript des Interviews mit der Lehrerin der VS

	0 [00:00.0]	1 [00:17.5]		
[2]	LS [v] [v]	Ja. Also mal vielen Dank, dass du/du da mitmachst (Hintergrundgespräche im Konferenzzimmer)		
	..	2 [00:20.6]	3 [00:21.1*]	4 [00:21.5]
[3]	LS [v] VS [v]	[(lachend)) auch und mir] ein paar Fragen da dazu beantwortest.		5 [00:22.8] Ähm.
	..	Ja, bitte gerne.		
[4]	LS [v]	könntest du kurz erzählen, wie's für dich ist die Sprachen der SchülerInnen im		
	..	6 [00:32.0]		
[5]	LS [v] VS [v]	Unterricht zu verwenden. Einfach dein allgemeiner Eindruck dazu.		Mhm ich glaub,
	..	7 [00:36.1]	8 [00:36.2]	
[6]	LS [v] VS [v]	die Kind:er, ähm fühlen sich vielmehr wertgeschätzt,		mhm w enn man ihre eigenen
	..	9 [00:38.3]	10 [00:38.7]	11 [00:39.7]
[7]	LS [v] VS [v]	Muttersprachen immer wieder einbaut,		mhm •• und sie sind richtig stolz bei/in
	..	12 [00:44.6]	13 [00:45.5]	
[8]	LS [v] VS [v]	gewissen Unterrichtsfächern dann auch auf der eigenen Sprache		mhm was erklären zu
	..	14 [00:59.5]	15 [00:59.5]	16 [01:00.2]
[9]	LS [v] VS [v]	können, oder		mhm auch nur zusammenzufassen, oder den anderen zu
	..	erzählen oder, ja, also, es muss gar nicht so lange sein es reicht oft • fünf Minuten		
[10]	VS [v]	oder so wenn sie/oder wenn man eine Frage hat, wenn sie, kurz auf ihrer eigenen		
	..	18 [01:00.3]	19 [01:00.7]	
[11]	VS [v]	Sprache dann antworten können, auch wenn's dann man		chmal niemand versteht, wie
	..	20 [01:02.7]	21 [01:03.7]	
[12]	LS [v] VS [v]	zum Beispiel Dari oder Arabisch, verstehen wenige bei uns, es ist trotzdem irgendwo		
[13]	VS [v]	eine Wertschätzung und ••, ja, • ich glaub, das hilft sehr viel auch für/für dieses		

[14]	..	22 [01:13.6]	23 [01:14.4]		
	LS [v]	mhm			
	VS [v]	Angenommenwerden von den Kindern, also •• dass sie sich gegenseitig auch			
[15]	..				
	VS [v]	annehmen. Und auch zu ihrer eigenen, weiß nicht, Persönlichkeit, • gehört die			
[16]	..				
	VS [v]	Sprache natürlich genauso dazu und/und, dass sie sich selbst irgendwie •• (((lachend)			
[17]	..	24 [01:30.8]	25 [01:35.3]		
	LS [v]	Erfordert es besondere			
	VS [v]	wertschätzen quasi], oder selbst/selbst annehmen.			
[18]	..	26 [01:40.2]			
	LS [v]	Vorbereitung für dich als Lehrerin, oder? Im Unterricht, ist es großartig anders als zuvor?			
	VS [v]	Eigentlich nicht, also ...		Nein, eigentlich nicht.	
[19]	..	27 [01:42.4]	28 [01:42.5]	29 [01:45.9]	30 [01:46.7]
	LS [v]	mhm̃			
	VS [v]	Nein eigentlich nicht ähm Es ist einfach, es kommt da ss man halt dann oft spontan,			
[20]	..	31 [01:49.8]			
	LS [v]	mhm̃			
	VS [v]	einmal sagt, wer kann mir diese Frage oder in Mathematik dann halt dieses Textbei spiel auf •			
[21]	..				
	VS [v]	•• die Sprache (((lachend)) übersetzen] und ähm, eigentlich ist das überhaupt keine			
[22]	..				
	VS[v]	Vorbereitung, weil ich kann sowieso nicht kontro/kontrollieren, ob's richtig ist oder			
[23]	..	33 [02:01.2]	34 [02:02.2]	35 [02:04.0]	36 [02:05.2]
	LS [v]	mhm̃			
	VS [v]	nicht und die Kinder kontrollieren sich da eher gegenseitig und eigentlich			
[24]	..				
	VS [v]	ist es (((schneller)) überhaupt keine Vorbereitung] auf den Muttersprachen. Was jetzt			
[25]	..				
	VS [v]	Englisch betrifft ist natürlich schon Vorbereitung dahinter, also, weiß nicht, Zetteln			
[26]	..				
	VS [v]	ausdrucken, oder/oder Spiele vorbereiten oder so. Sonst ••• eigentlich •• eigentlich			
[27]	..				
	VS [v]	nicht. Man muss sich's halt immer nur selbst im/im Hinterkopf behalten, dass man			

[28]	..	37 [02:27.2]	38 [02:28.3]	39 [02:28.4]	40 [02:29.5]
	LS [v]	mhm		mhm	
	VS [v]	eigentlich die Sprachen auch • einbezieht,	im Unterricht selbst.	••	Aber wenn
[29]	..				
	LS [v]				
	VS [v]	man das einmal selbst verinnerlicht hat, oder selbst irgendwie, im Kopf hat dann ist			
[30]	..	41 [02:36.6]	42 [02:36.7*]	43 [02:37.9]	
	LS [v]		Dann geht's einfach	von der Hand.	
	VS [v]	es, ja [((lachend)) keine Vorbereitung.]		Ja, von selbst	
[31]	44 [02:41.9]			45 [02:42.0]	
	LS [v]			mhm	
	VS [v]	eigentlich ja. Und wenn man die Hefte jetzt zum Beispiel/ wir hatten ja die Tri			os.
[32]	46 [02:42.8]				
	VS[v]	• Ähm, wenn man die jetzt in der/im Bankfach hat ah also ääh es is so, ich hatte			
[33]	..	47 [02:50.7]	48 [02:51.7]		
	LS [v]	mhm			
	VS [v]	letztes Jahr die Lux Hefte im Bankfa	ch u	nd die Kinder haben immer wenn, weiß	
[34]	..				
	VS [v]	nicht, wenn fünf Minuten übrig geblieben sind, haben sie gelesen und jetzt lesen sie			
[35]	..			49 [03:00.3]	
	LS [v]				
	VS [v]	halt in den Trio-Heften und das ist für MICH jetzt überhaupt kein Unterschied ob			
[36]	50 [03:00.5]	51 [03:01.2]	52 [03:01.1]	53 [03:04.5]	
	LS [v]	mhm	Lux is nur auf Deutsch?		
	VS [v]	sie jetzt die Tri os verwenden oder die Lux Hefte.		Ja.	
[37]	54 [03:05.0]	55 [03:08.6]		56 [03:08.7]	
	LS [v]	Ja.		okáy	
	VS [v]	Äh ich glaub da gabs eine Seite oder einen kurzen Absatz dann auf Eng		lisch	
[38]	..	57 [03:09.6]	58 [03:09.9]	59 [03:10.1]	60 [03:12.0]
	LS [v]		[(leiser)) Deutsch]	nur...primär	
	VS [v]	aber n ur,	also eigentlich primär Deutsch.		Und
[39]	..	61 [03:15.5]	62 [03:16.7]		
	LS [v]	mhm mhm			
	VS [v]	ähm ja. Die Trios sind halt dann	[(lachend)) die Trios]	[lacht] die sind dann äh ja da:,	
[40]	..				
	VS [v]	ich glaub sie mögen jetzt im Vergleich die Trios auch lieber als die/als die Lux Hefte,			

[41]	..	63 [03:23.7]	64 [03:24.4]	65 [03:25.8]	66 [03:26.6]
	LS [v]	mhm		mhm	
	VS [v]	••	obwohl weniger drinnen is vom Inhalt	••	und der Inhalt leichter is,
[42]		67 [03:26.9]	68 [03:28.0]	69 [03:30.6]	70 [03:31.5]
	LS [v]	[[leiser)] mhm]		ja	
	VS [v]	aso äh	mm • die Lux Hefte warn komplexer auf	gebaut u	nd auch von den
[43]		..			
	LS [v]				mhm
	VS [v]	Geschichten zum Beispiel, • die warn länger • und auch ähm • anspruchsvoller			
[44]		..	72 [03:38.9]		
	LS [v]				
	VS [v]	teilweise,	āber ich glaub sie mögen die Trios trotzdem lieber, weil sie di:e hm̄, eben		
[45]		..		73 [03:45.9]	74 [03:47.4]
	LS [v]			mhm̄ • mhm̄	
	VS [v]	die Mehrsprachig_	sprachigkeit einfach an	sprechend für	sie ist. •• [[leiser)] So vom
[46]		..	75 [03:48.8]	76 [03:49.7]	
	LS [v]			Die meisten Texte sind ja auf Türkisch und BKS vorhanden.	
	VS [v]	Gefühl her.]			
[47]		77 [03:52.5]	78 [03:53.3]	79 [03:57.5]	
	LS [v]	••	Wie gehst du damit im Unterricht um?		
	VS [v]	j[[leise)] ja]		• Äh:mm • wir haben sehr vīele	
[48]		..			
	VS [v]	BKS-Kinder und sehr wenig [[(lachend)] Türkisch-Kinder], also für die Sprachen.			
[49]		..			
	VS [v]	Wir ham aber trotzdem eine BKS-Muttersprachenlehrerin, und/mit/die is zwei			
[50]		..		80	81
	LS [v]			mhm̄	
	VS [v]	Stunden die Woche da und zwei Nachmittagsbetreuerinnen,	d	ie sind ähm, die	
[51]		..			
	VS [v]	sprechen Türkisch und/und sind auch quasi dā, um die Kinder auf Türkisch zu			
[52]		..			
	VS [v]	unterstützen, oder wir ham uns das so ausgemacht am Schulbeginn, dass s:ie in den			
[53]		..	82 [04:26.6]	83 [04:27.9]	
	LS [v]		mhm̄		
	VS [v]	Stunden mit den Kindern auf Türk	isch	mhm sprechen [[(schneller)] bzw. ihnen	
[54]		..			
	VS [v]	helfen] • ünd das funktioniert eigentlich sehr gut in den Stunden und wenn sie nicht			

[55]	..			
	VS [v]	da sind, zum Beispiel jetzt bei BKS hab ich drei, vier Kinder, die SEHR GUT BKS,		
[56]	..			
	VS [v]	also ähm BKS, äh Serbisch und Kroatisch sprechen und die können eigentlich alles		
[57]	..			
	VS [v]	übersetzen, wenn ich's nicht versteh und sollte jetzt in einer anderen Sprache,		
[58]	..			
	VS [v]	(((schneller)) in Türkisch hab ich auch ein Mädchen, das sehr gut Türkisch spricht],		
[59]	..		84 [04:49.1*]	85 [04:49.2]
	LS [v]			86 [04:49.3]
	VS [v]	die übersetzt es auch, also die auch sehr gut übersetzen kann.		••
[60]	87 [04:55.5]	88 [04:57.0]		
	LS [v]	Mhm, is mir aufgefallen.		
	VS [v]	Genau. Ähm da gibt's eigentlich überhaupt keine Probleme,		
[61]	..			
	VS [v]	weil man sich auf die Kinder gut verlassen kann. Wenn's jetzt aber eine andere		
[62]	..		89 [05:06.0]	90 [05:06.8]
	LS [v]		mhm	
	VS [v]	Sprache ist, wie zum Beispiel: DAR I • ähm • da verwend ich dann oft den		
[63]	..	91 [05:10.1]	92 [05:11.0]	
	LS [v]	Ja.		
	VS [v]	(((lachend)) Google Übersetzer am Handy] also we/also jetzt nicht beim Sprechen		
[64]	..			
	VS [v]	sondern/oder beim Übersetzen, sondern, wenn's zum Beispiel ein Elternbrief gibt, den		
[65]	..			
	VS [v]	die Mutter: äh ganz dringend unterschreiben muss und der wichtig ist, dass die		
[66]	..			
	VS [v]	Mutter auch versteht was sie da unterschreibt, da übersetzen wir den dann meist		
[67]	..			
	VS [v]	(((leiser)) mim Handy auf Dari.] (((schneller)) also nicht den gesamten Brief, halt die		
[68]	..	93 [05:30.9]	94 [05:33.6]	
	LS [v]	(((leise)) Die wichtigen • Punkte mhm.]	Hast du das Gefühl,	
	VS [v]	wichtigen Schlagwörter.		
[69]	..			
	VS [v]	dass andere Sprachen • durch diese Dominanz von Türkisch und BKS in den Texten		
[70]	..	95 [05:41.9]	96 [05:41.9]	
	LS [v]	zu kurz kommen?		
	VS [v]	Ähmm. ((2s)) Also ich hab ein Kind drinnen, das fühlt sich		

[71]	..				
	VS [v]	immer ein bisschen benachteiligt, wenn Rumänisch nicht vorkommt. Ähmm die			
[72]	..		97 [05:54.9]	98 [05:56.0]	
	LS [v]		mh̄m̄		
	VS [v]	anderen Kinder, also Mongolisch zum Beispiel,		••	oder auch, •• ich glaub die
[73]	..				
	VS [v]	arabischsprachigen Kinder würden sich auch sehr freuen, wenn ein arabischer Text			
[74]	..				
	VS [v]	mal vorkommt, nur •• den können nicht alle lesen, weil sie die Buchstaben nicht alle			
[75]	..	99 [06:05.1]	100 [06:06.0]		
	LS [v]	mh̄m̄			
	VS [v]	können,	••	als:o •• da wir einfach einen Schwerpunkt in BKS haben und so viele	
[76]	..				
	VS [v]	Kinder, also es sind zwölf oder dreizehn Kinder auf/mit BKS, ähm, glaube ich, •• ja,			
[77]	..				
	VS [v]	natürlich, [((lachend)) man kann's nie allen Recht machen] als:o man muss			
[78]	..		101 [06:24.4]	102 [06:25.4]	
	LS [v]		mhm		
	VS [v]	Schwerpunkte setzen, man	kann nicht	vierzehn oder fünfzehn verschiedene Sprachen	
[79]	..		103 [06:25.5]	104 [06:29.8]	
	LS [v]		mh̄m̄		
	VS [v]	anbieten, das funktioniert nicht,		••	da is es/bevor man gar nichts macht, ist es
[80]	..	105 [06:32.9]	106 [06:33.8]	107 [06:34.8]	108 [06:35.5]
	LS [v]	mh̄m̄		mh̄m̄	
	VS [v]	besser, dass ma	n weni	gstens diese Sprachen unter	stützt. Und wir haben jetzt zwar
[81]	..		109 [06:40.1]	110 [06:40.2]	
	LS [v]		Ah		ah ok
	VS [v]	schon einen Arabisch-Muttersprachenlehrer, abā		In	den unteren Klassen aso den
[82]	..		111 [06:46.0]	112 [06:48.0]	113 [06:50.0]
	LS [v]		Neu seit diesem Jahr odeer?		
	VS [v]	gi/ja den haben wir nicht.		[((leiser)) Ja, genau. Ich glaub	
[83]	..	114 [06:50.7]	115 [06:51.2*]	116 [06:55.9]	117 [06:57.0]
	LS [v]	Okáy			
	VS [v]	seit September].	[((leiser)) Ja.].		Und ich glaub er bleibt auch nächstes Jahr

[84]	..	119 [06:57.8*]	120 [06:58.2]
	LS [v]		Super.
	VS [v]	da oder es is grad im Gespräch,	hoffentlich, ja (lacht). Aso,
	[v]		[Hoffentlich, weil der is super.] (Lehrerin im Konferenzzimmer)
[85]	. 122 [07:05.2]		
	LS [v]		
	VS [v]	man wir bemühen uns sehr, dass alle Sprachen äh — vorkommen, aber es/es geht	
[86]	..		
	LS [v]		
	VS [v]	einfach nicht, wenn zum Beispiel nur • zwei Kinder Rumänisch sprechen.	
[87]	..	123 [07:06.1]	124 [07:12.1]
	LS [v]		Ja, auf jeden Fall.
	VS [v]	[[((lachend)) Dass man dann halt die] / [[((leiser)) die zwei Kinder...	
[88]	125 [07:13.2]		
	LS [v]	Und, wie ist es für dIch, wenn du nicht immer alles verstéhst, • • was die Kinder	
	[v]	(leise Hintergrundgespräche im Konferenzzimmer)	
[89]	.. 126 [07:19.0] 127 [07:19.0]		
	LS [v]	sprechen?	
	VS [v]		Es stört mich eigentlich • überhaupt nicht, als:o, • • d:ie, wie soll
	[v]		(leise Hintergrundgespräche im Konferenzzimmer)
[90]	..		
	VS [v]	ich sagen, die Kinder sprechen in den Pausen immer Deutsch, • auch miteinander. Sie	
	[v]		
[91]	.. 128 [07:33.5] 129 [07:34.6]		
	LS [v]		mhm
	VS [v]	übersetzen sich eigentlich wirklich nur den Schulstoff	oder äh:m gegenseitig,
	[v]		
[92]	130 [07:34.7] 131 [07:35.3] 132 [07:35.6*]		
	LS [v]		
	VS [v]	oder	lesen eben Texte die ich entweder, [[((schneller)) ja wenn ich sie nicht
[93]	.. 133 [07:41.3] 134 [07:42.2]		
	LS [v]		mhm
	VS [v]	versteh frag ich nach und sie übersetzen mir die Texte,]	od er, ich hab sie
	[v]		
[94]	..		
	VS [v]	sowieso schon auf Deutsch, wenn ich, also in den Trios ist es ja meistens sowieso auf	
	[v]		
[95]	..		
	VS [v]	Deutsch, auch vom Inhalt, jetzt vielleicht nicht wortwörtlich aber vom Inhalt,	
	[v]		

[96]	..				
	VS [v] [v]	übersetzt. Ähm, ich find's eigentlich überhaupt nicht schlimm, weil, sie, • • ich weiß			
[97]	..				
	VS [v] [v]	auch nicht warum, aber es ist so, sie beschimpfen sich nicht auf einer anderen			
[98]	..		135 [08:04.9*]	136 [08:06.1*]	137 [08:09.8]
	VS [v] [v]	(((lachend)) Sprache), sie ähm sie/sie äh verwenden die Sprache eigentlich wirklich lautere Hintergrundgespräche im Konferenzzimmer			
[99]	..		138 [08:09.8]	139 [08:10.7]	
	LS [v] VS [v] [v]	ausschließlich für den Unterricht • • bzw. im Unterricht, aber, in den Pausen	mhm		
[100]	..				
	VS [v] [v]	immer nur • Deutsch und im Unterricht ist es eigentlich auch primär Deutsch, ab:er			
[101]	..				
	VS [v] [v]	dann eben in den Sequenzen, die man verwendet/die oder äh die man dann halt			
[102]	..				
	VS [v] [v]	macht, da, • sind sie dann eben auch froh und verwenden die Sprache. • • Aber wenn			
[103]	..				
	VS [v] [v]	ich mal wirklich etwas nicht versteh oder Eltern kommen, die ich nicht versteh, dann			
[104]	..				
	VS [v] [v]	ist es eigentlich auch überhaupt kein Problem, weils die Kinder übersetzens mir dann			
[105]	..		140 [08:40.2]	141 [08:40.2]	
	LS [v] VS [v] [v]	oder Lehrer übersetzens mir dann, aber ...		Kommt das oft vor, dass Eltern	
[106]	142 [08:42.1*]	143 [08:42.1*]	144 [08:43.4]	145 [08:45.4]	146 [08:50.9]
	LS [v]	nicht • Deutsch können?		Und Kinder dann übersetzen?	
	VS [v]	ja	Ja. Asoo...		Ich versuch
[107]	..			147 [08:50.9]	148 [08:51.7]
	LS [v] VS [v]	eigentlich nicht, dass die Kinder übersetzen, weil ich das nicht ma		mhm g, vor all	em bei

[108]	..			
	VS [v]	Gesprächen, die die Kinder betrifft, weil man is sich nie sicher was die Kinder		
[109]	..			
	VS [v]	übersetzen und ich/wir hatten auch schon Fälle, da wurd dann was ganz anderes		
[110]	..			
	VS [v]	erzählt als auf Deutsch besprochen wurde. Ähm ich lass eigentlich so gut's geht und		
[111]	..			
	VS [v]	es hat bis jetzt eigentlich fast [((lachend)) immer funktioniert] entweder nehmen die		
[112]	..			
	VS [v]	Eltern sowieso wen Zweiten mit, den sie übersetzen lassen oder wir ham Lehrer, die		
[113]	..			
	VS [v]	die Sprache sprechen. Also wir ham eigentlich [((lachend)) fast alle Sprachen auch]		
[114]	..			
	VS [v]	und bei ganz ganz dringenden Gesprächen ist dann sowieso ein/auch die Möglichkeit,		
[115]	..	149 [09:26.1]	150 [09:27.9]	
	LS [v]	mhm, [((leiser)) genau]		
	VS [v]	dass man sich einen Übersetzer an fordert, aber das ist eher schwierig, weil/der		
[116]	..	151 [09:32.0]	152 [09:32.9]	
	LS [v]	mhm		
	VS [v]	frühestens zwei Wochen im Voraus gebucht werden muss quasi oder kontaktiert		
[117]	..	153 [09:33.9]	154 [09:34.7]	
	LS [v]	mhñ		
	VS [v]	werden müssen. Man kann das nicht immer so genau planen, dass man genau in zwei		
[118]	..	155 [09:40.2]	156 [09:41.1]	
	LS [v]	okay		
	VS [v]	Wochen jetzt ein dringendes Elterngespräch mit Übersetzer hat, also		
[119]	..			
	VS [v]	manchmal is es konkret oder man muss telefonieren oder so und das geht dann nicht		
[120]	..			
	VS [v]	so mit Übersetzer zu planen, aber •• bis jetzt ham wir immer Möglichkeiten		
[121]	..	157 [09:50.8]	158 [09:51.6]	
	LS [v]	Hat das immer gut funktioniert.		
	VS [v]	gefunden. [((leiser)) Ja.] Und •• ja, die Kinder lass ich eigentlich eh, bei		
[122]	..			
	LS [v]			
	VS [v]	Elterngesprächen eher nicht übersetzen, weil ••• [((lachend)) man weiß/man ist sich		

[123]	..	159 [10:03.0]	160 [10:07.7*]
	LS [v]	mhm. • • Du sagtest die Kinde:r verwenden ihre Sprachen gerne.	
	VS [v]	nie sicher].	Mhm.
[124]	161	162 [10:08.3]	
		[10:07.7]	
	LS [v]	Hast du da Unterschiede bemerkt • zwischen einzelnen [((stakkato))	
[125]	..	163 [10:14.7]	
	LS [v]	Kindern/Schülern?]	
	VS [v]	Ja: ähm ich hab schon ein paar Kinder, die: dann entweder	
[126]	..		
	VS [v]	unsicher sind in der Muttersprache • und deswegen nicht gerne im Unterricht vor den	
[127]	..	164 [10:26.6]	165 [10:31.3]
	VS [v]	anderen sprechen oder aber auch	• • ich hab • • ich hab auch einen
	[v]	(laute Hintergrundgespräche im Konferenzzimmer)	
[128]	..		
	VS [v]	Schüler, der zum Beispiel Türkisch als Muttersprache hat und die auch als	
[129]	..	166 [10:36.9]	167 [10:38.4]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	Muttersprache gel ernt, als Kind.	Ab:er dann durch/die Mutter hat mir erzählt durch
[130]	..		
	VS [v]	die Großmutter: • möcht er nicht mehr auf Türkisch sprechen und lesen und der hat,	
[131]	..		
	VS [v]	bis vor kurzem hab ich ihn noch nie auf Türkisch sprechen gehört und jetzt hat er	
[132]	..	168 [10:53.3]	
	LS [v]	mhm mhm • mhm	
	VS [v]	langsam, eben auch durch das Pro	jekt, durch die intensive Einbindung der
[133]	..	169 [10:56.9]	
	LS [v]		
	VS [v]	Muttersprachen im Unterricht hat er langsam begonnen wieder Türkisch zu sprechen	
	[v]	(Kopiergeräusche)	
[134]	..	170 [11:04.3*]	
	VS [v]	und auch zu schreiben [((lachend)) aso, abzuschreiben,	weil er kann nicht selbst
	[v]		
[135]	..		
	VS [v]	produzieren auf der Sprache], aber er hat begonnen sich langsam wieder mit der	
	[v]		
[136]	..	171 [11:14.7]	
	LS [v]	mhm.	
	VS [v]	Sprache auseinanderzusetzen, aber [((langsamer)) das war ein langer Weg].	Aso auch
	[v]		

- [137] .. 172 [11:16.1]
LS [v]
VS [v] bis heu te gibt's immer wieder Tage an denen er sagt „er möchte nicht“ und das is auch
[v]
- [138] ..
VS [v] vollkommen in Ordnung also wenn er nicht möchte, es wird niemand gezwungen auf
[v]
- [139] ..
VS [v] der Muttersprache zu sprechen, zu lesen oder (((lachend))) sonst irgendwas zu
[v]
- [140] .. 173 [11:31.9*]
VS [v] machen] zu schreiben oder ja. Ja, also es gibt Einzelne. Ich hab auch eben ein paar
[v]
- [141] .. 174 [11:36.7] 175 [11:37.8]
LS [v] mhrń
VS [v] Kinder, d:ie dann eben in Kroatisch nicht so gut sind, wei l sie äh sogar als C-Schüler
- [142] ..
VS [v] bei uns eingetragen sind, also dass sie Deutsch Und Kroatisch als Muttersprache
- [143] .. 176 177 [11:45.0]
 [11:44.1]
LS [v] mhrń
VS [v] haben. Hab ich auch einen drin und der is zum Beispiel, de:r redet auch nicht
- [144] ..
VS [v] gern auf Kroatisch, weil er sich eben sehr unsicher ist, weil er zu Hause auch nur
- [145] ..
VS [v] Deutsch spricht und ich glaub in den Ferien mit dem einen aso mit dem einen
- [146] ..
VS [v] Großeltern dann in Kroatien kroatisch spricht und das is halt jetzt für zwei Monate
- [147] ..
VS [v] sehr wenig, deswegen verwendet er die Sprache eher selten und is sich auch unsicher.
- [148] . 178 179 180 181 [12:07.8]
 . [10:03.4] [11:46.2] [11:47.0]
LS [v] (((leiser))) ja] Gibt es mehrere Schüler, die offiziell zwei
VS [v]
- [149] .. 182 [12:12.0]
LS [v] Muttersprachen ha ben?
VS [v] Zwei. Also S. mit Türkisch und äh Deutsch und da L. mit Deutsch
- [150] .. 183 184 [12:19.5]
 [12:12.4]
LS [v] Mhm. Wie wird das denn erfasst? Bei der Schuleinschreibung od...
VS [v] und Kroatisch.

[151]	185 [12:24.0]				
	VS [v]	Durch die Eltern. Also es gibt so einen Einschreibebogen und die Eltern sagen,			
[152]	..				
	VS [v]	welche Muttersprache die Kinder haben • • • also die Eltern müssen das angeben und			
[153]	..				
	VS [v]	bei den MEIsten • • • [((lachend)) ist das eher nicht Deutsch], auch wenn die Eltern			
[154]	..			186 [12:44.3]	
	LS [v]			Welche Chancen auf der	
	VS [v]	dann oftmals was anderes sagen, aber es is [((leiser)) ja...]			
[155]	..				
	LS [v]	einen Seite bzw. welche Grenzen auf der anderen Seite • sind für dich mit der			
[156]	..			187 [13:01.5]	
	LS [v]	Verwendung von Mehrsprachigkeit in der Schule • generell verbunden?			
	VS [v]				• • • ((lacht))
[157]	..				
	VS [v]	Ähm äh ich denk, es gibt einfach • • • irrsinnig viele Chancen, weil man ganz ganz			
[158]	..			188 [13:15.0]	
	VS [v]	vi:el über die anderen • Spra:chen und Ländér kennenlernt.		Aso es kommt dann auch	
[159]	..				
	VS [v]	immer wieder/die Kinder lernen auch die Sprachen zu vergleichen, was ganz toll is,			
[160]	189 [13:19.9]	190 [13:20.6]		191 [13:22.2]	
	LS [v]	mhñ			
	VS [v]	weil wir jet	zt unlängst eine Diskussion	. • •	
	[v]		hatten..	Lehrerin im Konferenzzimmer sagt: „Und die	
[161]	..	192 [13:23.2]			
	VS [v]	ja...ähmm • • dass irgendein Wort auf Arabisch und auf Türkisch und auch auf			
	[v]	Toleranz“			
[162]	..	193 [13:31.4]	194 [13:32.0]	195 [13:32.9]	196 [13:33.8]
	LS [v]	mhñ		mhñ	
	VS [v]	Bosnisch gen	AU das gleiche bedeutet	und nur EI	N Buchstabe unterschiedlich
[163]	..				
	VS [v]	is und solche Sachen also sie fangen wirklich an ähm sich mit der/mit der äh Sprache			
[164]	..	197 [13:40.4]	198 [13:41.4]		
	LS [v]	mhñ			
	VS [v]	auseinander	zu setzen	und auch mit der eigenen • Geschichte	und auch mit der
[165]	..				
	VS [v]	Geschichte des Landes und der Sprache. Aso ich find das eigentlich ganz spannend,			

[166]	..	199	200 [13:50.9]
		[13:50.1]	
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	weil sie von selbst draufkomm	en un d immer wieder was Neues entdecken. Ähmm
[167]	..		
	VS [v]	ich glaub sowieso, in der heutigen Gesellschaft ist, egal welche Sprache und/man äh	
[168]	..		
	VS [v]	dazu spricht zu Deutsch ähm [((schneller und leiser)) hier in Österreich], es ergibt	
[169]	..		201 [14:10.2]
	LS [v]		mhm
	VS [v]	eine Menge an Chancen ähmm [((schneller)) mehr Sprachen zu können] SO.	[lacht]
[170]	202 [14:11.0]		
	VS [v]	also, ich glaub, egal welche Sprache es ist, aber je mehr Sprachen, desto mehr	
[171]	..	203 [14:19.4]	204 [14:20.0]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	Chancen hat man dann später auch am Arbeitsmarkt	ähm •• ich glaub einfach, ja,
[172]	..		
	VS [v]	das is eigentlich etwas ganz ganz Wichtiges, auch dass man eben, wenn man die	
[173]	..		
	VS [v]	Chance hat diese Sprache zu Hause oder in der Schule zu lernen, sollte man diese	
[174]	..	205	206 [14:32.1]
		[14:32.0]	
	LS [v]	mhm.	
	VS [v]	auch nutzen. ••	Nämlich auch äh zum Beispiel jetzt im Türkischen • schreiben
[175]	..		
	VS [v]	nutzen. Also nutzen, dass man schreiben lernen kann zum Beispiel oder in BKS, weil	
[176]	..	207 [14:43.1]	208 [14:43.9]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	das wird zu Hause natürlich eher nicht so gefördert,	wei l die Kinder sowieso
[177]	..		
	VS [v]	Hausaufgaben (lacht) und so weiter machen müssen, ich find, das sollten sie in der	
[178]	..		
	VS [v]	Schule nutzen. Ahm, ja [((stakkato)) sonst] haben wir in der Schule hier vi:el/viele	
[179]	..		
	VS [v]	Möglichkeiten, • ähm ja, eben die Toleranz zu fördern und zu stärken, ich glaub das	
[180]	..	209	210 [15:05.7]
		[15:05.0]	
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	ist •• ((aa)) was gänz gänz Wichtiges,	dass die Kinder irgendwie sich selbst

[181]	..			
	VS [v]	akzeptieren [((schneller)) und die anderen auch akzeptieren.] • • Ähm • • • [((leiser))		
[182]	..			
	VS [v]	das funktioniert auch gut über die Sprachen.] Weil sie lernen, dass jede Sprache		
[183]	..			
	VS [v]	wertvoll ist, egal welche Sprache es ist. Und auch wenn man jetzt oft in den Medien		
[184]	..	211 [15:21.8]	212 [15:22.4]	
	LS [v]	mhm		
	VS [v]	hö:r t, o	der in anderen — äh auf der [((lachend)) Stra:ße], dass Sprachen	
[185]	..			
	VS [v]	vielleicht nicht so wichtig sind oder dass • Menschen aus gewissen Ländern vielleicht		
[186]	..			
	VS [v]	nicht so • • • viele Chancen haben oder nicht so erwünscht sind im — man hört das		
[187]	..	213 [15:34.0]	214 [15:35.0]	
	LS [v]	mhm		
	VS [v]	immer wieder ((ea)),	ich glaub in der Schule können wir das gut abfangen, damit	
[188]	..			
	VS [v]	dass/das hm̄, wir einfach alles wertschätzen [((leiser)) was die Kinder mitbringen und		
[189]	..		215 [15:46.0]	
	LS [v]		Gibt's	
	VS [v]	ja.] • • • ((lacht)) [((leiser)) Ich weiß nicht, das ist irgendwie • • auch was Schö	nes.	
[190]	..		216 [15:46.2]	
	LS [v]	auch bestimmte Herausforderungen, die damit verbunden sind, speziell in der Schule?		
	VS [v]			
[191]	217 [15:53.1]			
	VS [v]	((3s)) Vielleicht ((4,5s)) Ja, [((schneller)) aso] eine Herausforderung is vielleicht		
[192]	..			
	VS [v]	eben, ja, die Elterngespräche, die dann vielleicht ein bisschen schwieriger sind, vor		
[193]	..	218 [16:09.4]	219 [16:10.1]	220 [16:21.3]
	LS [v]	mhm		
	VS [v]	allem weil man sie mehr planen muss	äh aber ((3,5s)) äh was, eine	Papierrascheln
[194]	..			
	VS [v]	Herausforderung ist sicher auch, dass viele Konflikte aus der Vergangenheit		
[195]	..			
	VS [v]	zwischen Ländern nicht aufgearbeitet sind. Es gibt immer wieder Reibereien • • • was		
	[v]			

[196]	..			
	VS [v] [v]	die ähmm auch beim ehemaligen Jugoslawienkonflikt ähm gibts immer wieder		
[197]	..		221 [16:25.3]	222 [16:34.9]
	LS [v] VS [v] [v]	Reibereien, die die Kinder von zu Hause einfach mitbekommen	mhm	223 [16:36.2] und dann,
[198]	..			
	VS [v]	obwohl sie glaub ich gar nicht wissen was das bedeutet und gar nicht/sich gar nicht		
[199]	..			
	VS [v]	mehr erinnern können an das was passiert ist ähmm wird das dann trotzdem über die		
[200]	..		224 [16:41.5]	225 [16:49.4]
	LS [v] VS [v] [v]	Eltern irgendwie verarbeitet und dann teilweise in der Schule ausge Papierrascheln	okay tragen	226 [16:50.1] oder auch
[201]	..			
	VS [v] [v]	die Eltern miteinander haben oft MEhr Konflikte oder sind dann • • neigen zu einer		
[202]	..		227 [16:55.8]	228 [17:00.9]
	LS [v] VS [v] [v]	höheren Konfliktbereitschaft,	mhm	229 [17:02.1] wenn sie wissen, dass sie aus anderen Regionen
[203]	..			
	LS [v] VS [v]	kommen, also wir hatten da schon Streitgespräche zwischen Müttern,	230 [17:07.8]	231 [17:09.2] mhm die
[204]	..		232 [17:11.1]	233 [17:11.8]
	LS [v] VS [v]	eigentlich [((lachend)) lächerlich waren]	ja a	ber, trotzdem irgendwie
[205]	..			
	VS [v]	Ernst zu nehmen sind, weil die, weil das ja für die Mütter grad sehr wIchtig und		
[206]	..			
	LS [v] VS [v] [v]	intensiv war, die müssen wir dann trotzdem schlichten, so gut's geht.	234 [17:24.1] mhm	235 [17:25.2] Das is
[207]	..			
	VS [v] [v]	vielleicht eine Herausforderung, dass das nicht, • • • aber das ja, da können die Kinder Papierrascheln		

[208]	..				
	VS [v] [v]	dann ja nix dafür, dass da die Wertschätzung zu Hause einfach nicht gegeben ist für			
[209]	..	236 [17:39.8]	237 [17:41.0]	238 [17:44.2]	
	LS [v] VS [v] [v]	andere Sprachen.	Ähm na ich überleg nur (lacht) ähmm [Tschuldigung] (Lehrerin im Konferenzzimmer)	... Im Unterricht • sonst?	Mit
[210]	..				
	LS [v] VS [v]	den Kindern? ••• Eigentlich nicht, ich weiß nicht, da gibt's keine			
[211]	..			240 [17:46.1]	241 [17:54.7]
	LS [v] VS [v]	Herausforderungen, •• eigentlich (((lachend)) fällt mir grad nichts ei			(((leise)) okay n.]
[212]	..	242 [17:55.3]			
	VS [v]	Also ••• nein man/ •• wenn man sich einmal damit befasst woher man Materialien			
[213]	..	243 [18:02.5]	244 [18:03.6]		
	LS [v] VS [v]	mhm mhm	bekommt, od er wie man das gut aufbereitet, kann man das immer wieder		
[214]	..				
	VS [v]	anwenden, also das sind so Sachen die kommen dann ganz spontan und die plan ich			
[215]	..	245 [18:12.0]	246 [18:13.3]		
	LS [v] VS [v]	mhm	wie gesagt gar nicht ein, also, ••• wir machen das dann (((lachend)) halt so.)		
[216]	..	247 [18:15.1]	248 [18:15.2]		
	LS [v]	Du hast gesagt du hast die Sprachen ja auch schon im Vorhinein genutzt			
[217]	..		249 [18:21.7]	250 [18:21.8]	251 [18:23.1] 252 [18:22.5]
	LS [v] VS [v]	beziehungsweise in der Schule...	letztes Jahr...	ist die Mehrsprachigkeit generell Ja,	
[218]	..	253 [18:24.7]	254 [18:24.7]	255 [18:25.4]	256 [18:26.3] 257 [18:37.6]
	LS [v] VS [v] [v]	WICHTIG (((leiser)) ja.)	Inwiefern?	Ähmm naja wir ham eigentlich alles Hintergrundgespräche	
[219]	..				
	VS [v] [v]	genauso gemacht wie dieses Jahr, außer halt nicht mit dem Trio gearbeitet, aber sonst			
[220]	..				
	VS [v] [v]	haben wir auch letztes Jahr schon viele mehrsprachige Projekte gehabt, wir hatten			

[221]	..							
	VS [v]	ähm wir hatten genauso die Muttersprachenlehrer im/im Unterricht ähm ja, also auch						
[222]	..							
	VS [v]	Türkisch und Deu/und und BKS. Wir ham eigentlich nicht so viel anders gemacht,						
[223]	..				258 [18:47.6]			
	LS [v]						mhm	
	VS [v]	nur, dass die Kinder sich erst an die/ich hab die Klasse ja erst letztes Jahr übernommen						
[224]	..	260 [18:58.0]			261 [19:00.2]			
	LS [v]						mhm	
	VS [v]	und die Kinder mussten sich erst dran gewöhnen, weil meine Vorgängerin Hintergrundgeräusche im Konferenzzimmer						
[225]		262 [19:01.1]		263 [19:03.3]		264 [19:04.1]		
	LS [v]			mhm				
	VS [v]	halt das nicht so: intensiv bet		rieben hat		und dadurch ham sie sich umstellen müssen		
[226]		265 [19:07.0]	266 [19:07.7]	267 [19:07.8]	268 [19:07.8]	269 [19:09.0]	270 [19:11.1] 271 [19:11.7]	
	LS [v]	mhm				Wurden Texte auch	• in	
	VS [v]	und	ja...			schon verwendet	ja	
[227]	..		272 [19:12.5]	273 [19:12.8]	274 [19:12.9]	275 [19:14.6]	276 [19:15.1]	
	LS [v]	mehreren Sprachen?					jā	
	VS [v]		ja		Aso jetzt nicht so intensiv		wie/wie mit	
[228]	..		277 [19:15.7]	278 [19:16.7]		279 [19:19.1]		
	LS [v]		mhm					
	VS [v]	dem Trio nat	ürlich,	aber wir haben immer wieder ääh		zum Beispiel hatten wir letztes		
[229]	..							
	VS [v]	Jahr vier Monate lang ein • Projekt über • die: ähm Mutterspr/äh über/über, die L						
[230]		280 [19:35.3]						
	VS [v]	änder der Kinder und da haben sie auf den eigenen Sprachen gearbeitet, als:o ja, über						
[231]	..	281 [19:35.4]		282 [19:36.2*]		283 [19:39.4]	284 [19:40.2]	
	LS [v]		mhm			mhm		
	VS [v]	die BKS L	änder,	die Türkei:, • • ja und das war's ((lacht))		aber di	e/darüber	
[232]	..				285 [19:42.8]	286 [19:43.4]		
	LS [v]				mhm			
	VS [v]	haben wir eigentlich fast vier Monate ein Projekt gemacht,					da haben wir über die	

[233]	..				
	VS [v]	Sprachen gesprochen, über die Geschichte, über das Essen, über die Kultur, über ••			
[234]	..				
	VS [v]	äh Nationalparks, das war ein ganz großes Thema, also über die Natur [((leiser))			
[235]	..				
	VS [v]	natürlich]. Dann über die Menschen und das ham/über drei Klassen oder zwei			
[236]	..		287 [20:01.0]	288 [20:01.8]	
	LS [v]		mhm		
	VS [v]	Klassen ham das gemacht, glaub ich, und diese Themen wurden auf diese/na es			
[237]	..				
	VS [v]	waren doch drei Klassen, so/ drei Klassen haben das gemacht, glaub ich, und diese			
[238]	..				
	VS [v]	Themen wurden auf diese drei Klassen aufgeteilt und am Schluss gab's eine große			
[239]	..			289 [20:15.5]	
	LS [v]			Sind das	
	VS [v]	Präsentation, die dann eh beim Sommerfest glaub ich in der Schule ausgehä ngt...			
[240]	..	290 [20:15.9]	291 [20:17.6]	292 [20:17.8]	293 [20:18.1]
	LS [v]	die großen Plakate unten?		Schön.	
	VS [v]	Ja., genau	genau,	Ein Teil davon, das sind dann, das ham	
[241]	..	294 [20:18.4]	295 [20:21.4]	296 [20:22.2]	
	LS [v]		mhm		
	VS [v]	dann noch andere Lehrer dazugem acht		und wir ham das auf anderen Plakaten,	
[242]	..		297 [20:26.9]	298 [20:27.7]	
	LS [v]		Oje!		
	VS [v]	unsere sind glaub ich [((lachend)) verschollen		oder nicht mehr da, ich glaub ich hab	
[243]	..				
	VS [v]	sie weggeschmissen, weil, [((lachend)) man kann nicht alles aufheben]. Aso ham wir			
[244]	..				
	VS [v]	letztes Jahr zum Beispiel vier Monate gemacht und davor haben wir ja zum Beispiel			
[245]	..				
	VS [v]	Gedichte auf anderen Sprachen gelesen und besprochen. Und aso da hat die			
[246]	..		299 [20:43.9*]	300 [20:44.7]	
	LS [v]		mhm		
	VS [v]	Muttersprachenlehrerin, die M.,		immer wieder was mitgebracht und damals	

[247]	..	301 [20:45.0]	302 [20:49.0]	303 [20:49.9]
	LS [v]			mhm
	VS [v]	hatten wir noch die Muttersprachenlehrerin in Türkisch auch dabei,		die ähm, die
[248]	..			
	VS [v]	zwei haben sich dann immer wieder abgesprochen und ham immer wieder Texte		
[249]	..			
	VS [v]	mitgenommen oder auch zu aktuellen Sachunterrichtsthemen ham sie immer wieder •		
[250]	..			
	VS [v]	Sachen mitgenommen. Aso und.. Mathematik zum Beispiel ham wir letztes Jahr		
[251]	..			
	VS [v]	auch immer wieder, eigentlich fast mehr als dieses Jahr, eben solche Textbeispiele		
[252]	..			
	VS [v]	zweisprachig erarbeitet. Dieses Jahr ham wir's dann sogar ahm mit Englisch		
[253]	..			304 [21:21.9]
	VS [v]	verbunden und ham dann Englisch gerechnet, auf Englisch gerechnet		und eben ja
	[v]			[Echt? Boah.]
[254]	..	305 [21:23.9]	306 [21:25.7]	
	LS [v]	Toll ja, das ist nicht leicht.		
	VS [v]		das war sehr spannend eigentlich	
	[v]	(Lehrerin im Gespräche (unverständlich) Konferenzzimmer)		
[255]	..			
	VS [v]	und ja das ham sie sehr toll gemacht, ja. Ja: eigentlich ham wir das letztes Jahr		
[256]	..			
	VS [v]	genauso genutzt, nur, dass die Trio und die Lux Hefte ham sich da quasi		
[257]	..	308 [21:37.9]	309 [21:39.4]	
	LS [v]	Vertauscht, ja, mhm.		
	VS [v]	abgewechselt.	Genau • und dieses Jahr ist es doch nochmal ein	
[258]	..			
	VS [v]	bisschen intensiver, weil/weil ich doch auch wieder immer im Hinterkopf hab,		
[259]	..			
	VS [v]	dass/dass wir was machen könnten und, man is sich dem bewusster glaub ich, wenn		
[260]	..			
	VS [v]	man ein Projekt am Laufen hat mein ich. Dann is man sich bewusster, dass man was		
[261]	..	310 [21:58.0]	311 [21:58.0]	
	LS [v]		Du sagtest vorher auch, dass ein Schüler, •	
	VS [v]	tun sollte quasi, in die Richtung.		

[262]	..	312 [22:03.9]	313 [22:04.8]
	LS [v]	sich jetzt am Ende aber erst mehr mit Türkisch befasst h	at. Würdest du sagen,
	VS [v]		mhm
[263]	..		
	LS [v]	dass das einfach • länger dauert • bis man • Sprachen in den Unterricht, die Schule	
[264]	..		
	LS [v]	integrieren kann, dass das ein Prozess ist, der nicht von heute auf morgen geht?	
	[v]		[Ich
[265]	..	315 [22:17.6*]	316 [22:17.8] 317 [22:17.9]
	VS [v]	glaub der hat sich geschämt] (Lehrerin im Konferenzzimmer)	Ja. Also ich glaub das lag
[266]	..		318 [22:23.3] 319 [22:23.9]
	LS [v]		mhm
	VS [v]	an ihm, ja, • er hat von zu/ also das ist eher seine persönliche Gesch	ichte. Er hat von
[267]	..	320 [22:26.0]	321 [22:26.7]
	LS [v]	seiner Großmutter,	mhm
	VS [v]	die	kommt aus Österreich glaub ich, oder aus einem
[268]	..		
	VS [v]	deutschsprachigen Raum, • die hat ihm immer einge/aso ä:h/es ist so er hat ääh/ er	
[269]	..		
	VS [v]	kommt zwar aus einer türkischen Familie, aber sein Großvater hat nochmal geheiratet	
[270]	..	322 [22:41.3]	323 [22:42.1]
	LS [v]	oder hat eine Freu	okay
	VS [v]	ndin	oder irgendwie so [((lachend)) so genau weiß ich's nicht],
[271]	324 [22:43.9]	325 [22:44.5]	
	LS [v]	ja	
	VS [v]	((ea)) und diese Großmutter ist eben aus/aus Deutschland oder aus/aus	
[272]	..		
	VS [v]	Österreich, ich bin mir nicht sicher, und die hat ihm immer als Kind eingeredet er	
[273]	..		
	VS [v]	muss Deutsch reden, weil er is in Österreich, und sonst versteht sie ihn nicht und das	
[274]	..		
	VS [v]	war für ihn aber/das hat er so ernst genommen und sich so verinnerlicht, dass er dann	
[275]	..	326 [23:04.0]	327 [23:04.7]
	LS [v]	auch in der Schule nur noch Deutsch gesprochen hat.	mhm
	VS [v]		Sei ne Mutter is auch

[276]	..	328 [23:07.3]	329 [23:08.0]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	schon/also er is eigentlich die dritte Generation hier/seine Mutter is	auch schon
[277]	..		
	VS [v]	hier in die Schule gegangen und hier geboren ähm und dadurch war das aber nie ein	
[278]	..	330 [23:15.6]	331 [23:16.2]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	Thema, aso sie ham zu Hause dann auch nur Deutsch gesprochen	und der
[279]	..		
	VS [v]	Vater is auch schon die zweite Generation hier, also die Eltern sind auch schon hier	
[280]	..	332 [23:21.9]	333 [23:24.0]
	LS [v]	mhm mhm	
	VS [v]	total integriert quasi	und/und das war nie ein Thema, dass er jetzt Türkisch sprechen
[281]	..		
	VS [v]	muss. Er hat's zwar genauso gelernt als Kleinkind und bei den anderen Großeltern	
[282]	..		
	VS [v]	dann auch verwendet, aber dann halt zu Hause nicht und und jetzt hat er wieder, die	
[283]	..		
	VS [v]	Mama hat jetzt erzählt unlängst beim Elternabend äh beim Elternsprechtag, dass er	
[284]	..		
	VS [v]	jetzt wieder ein bisschen mehr mit ihr Türkisch spricht. Aso jetzt wenn sie	
[285]	..	334 [23:50.3]	
	VS [v]	telefonieren oder so und er schnell was braucht, spricht er wieder Türki	sch.
	[v]		(((leise)) Kann die
[286]	..	336 [23:51.2]	337 [23:51.5]
		338 [23:53.9]	339 [23:54.0]
		340 [23:54.6]	
	VS [v]	Er auch. Es is ja, er kann e... Ja.	
	[v]	Mutter gut?) (Lehrerin im Konferenzzimmer)	[Aso, er kann e perfekt] (Lehrerin im Konferenzzimmer)
[287]	341 [23:55.0]	342 [23:55.1]	343 [23:55.2]
		344 [23:57.8]	345 [23:58.0]
	LS [v]	Und das hat die Mutter dir erzählt • oder auch der Schüler?	
	VS [v]	Nein die Mutter, er erzählt	
	[v]	Konferenzzimmer)	
[288]	..	346 [24:00.9]	347 [24:01.4]
		348 [24:01.9]	
	LS [v]	Interessant.	
	VS [v]	eigentlich nicht so viel über (((lachend)) seine Spra]..	Ja aso mei/es is total

[289]	..	349 [24:02.0]	350 [24:06.8]	351 [24:07.5]
	LS [v]		ja	
	VS [v]	spannend, dass er sich jetzt, dass er sieht /seit einen halb Jahren sieht er, dass die		
[290]	..			
	VS [v]	anderen AUch auf ihren Muttersprachen reden und reden wollen und können und		
[291]	..			
	VS [v]	dürfen und jetzt langsam, also er hat er schon vor ein paar Monaten begonnen, aber		
[292]	..	352 [24:20.8]	353 [24:21.5]	
	LS [v]		mhm	
	VS [v]	langsam fangt er halt an jet zt da wieder, auch vorlesen zu wollen und antworten		
[293]	..			
	VS [v]	zu wollen, also, das, letztes Jahr wollte er gar nicht und hat nie aufgezeigt, hat immer		
[294]	..		354 [24:31.9]	355 [24:32.5]
	LS [v]		Ja!	
	VS [v]	gemeint er will nicht und [(schneller)) das is auch total ok, als o] ich hab ihn da		
[295]	..		356 [24:36.5]	357 [24:36.5]
	LS [v]		Interessant.	
	FW [v]	nie gezwungen, aber jetzt fangt das durchs Zuschauen quasi an.		
[296]	358 [24:37.0]	359 [24:37.1]	360 [24:40.0]	
	LS [v]		Ja! Für mich auch. • • Weil ich hab ihn nu:r Deutsch	
	VS [v]	Ja..das war für mich auch so ein [(lachend)) Aha-Erlebnis].		
[297]	361 [24:40.1]	362 [24:45.8]		
	LS [v]	sprechen gehört.		
	VS [v]	Ja es is noch immer langsam und leise und unsicher, wobei es		
[298]	..			
	VS [v]	unlängst haben wir/was haben wir da gemacht/ im Sitzkreis haben wir irgendwas •		
[299]	..			
	VS [v]	gelesen, ich bin mir nimmer/irgendwas gelesen ode:r vorgetragen und da hat er dann		
[300]	..			
	VS [v]	wirklich • • DAUERND aufgezeigt [(leiser)) und gemeint er möchte jetzt antworten.]		
[301]	..			
	VS [v]	Ah wir haben die Teile des Fahrrades besprochen. [(lachend)) Aso jetzt weiß ich's		
[302]	..			
	VS [v]	wieder] wir haben/wir haben besprochen wie/wie der Sattel auf/auf den anderen		
[303]	..	364 [25:13.7]	365 [25:16.0]	366 [25:17.3]
	LS [v]	Das ist sehr spezifisch.		Und das
	VS [v]	Sprachen heißt und das Rad und so weiter.	Das war TOTAL interessant, ja.	• •

[304]	..	367 [25:18.6]						
	LS [v]	wussten sie?						
	VS [v]	Ja. Nämlich auch auf den Sprachen die/die nicht, also wir hatten da auch						
[305]	..							
	VS [v]	so eine Trio-Seite dazu und ich hab noch Legematerial dazu gehabt, von irgendwann						
[306]	..							
	VS [v]	[((lachend)) irgendwo] und dann haben wir das gleich verwendet und • wir haben's						
[307]	..							
	VS [v]	aber auch gleich in alle anderen Sprachen auch übersetzt, also Rumänisch, Dari,						
[308]	..							
	VS [v]	Arabisch • • und so weiter, Mongolisch manchmal, weil er war sich (((lachend)) nicht						
[309]	..	368 [25:45.7]		369 [25:46.4]				
	LS [v]	super						
	VS [v]	immer sicher] aber wir haben's probie rt		und das war auch ganz spannend weil				
[310]	..							
	VS [v]	doch/und da sind wir eben auch, im Zuge dieser/dieser Übung sind wir auch						
[311]	..	370 [25:52.7]		371 [25:53.6]				
	LS [v]	mhm						
	VS [v]	draufgekommen, dass viele Wörter sehr ähnlich sind,		wa		s/was die verschiedenen		
[312]	..	372	373	374	375	376	377	378
		[25:55.6]	[25:56.2]	[25:59.3]	[25:58.9]	[26:05.6]	[26:10.7]	[26:11.2]
	LS [v]	Spannend.		Was • wünschst du dir sozusagen für die				
	VS [v]	Sprachen betrifft.		Ja. (lacht) sehr.				
[313]	..	379 [26:11.4]		380 [26:05.8]				
	LS [v]	Zukunft für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen?						
	VS [v]	Dass mehr						
[314]	..	381 [26:10.9]		382 [26:11.6]				
	LS [v]	mhm						
	VS [v]	Muttersprachenlehrer gibt auch für ah mhm die anderen Sprach		en,		also dass es da		
[315]	..							
	VS [v]	auch mehr Stunden gibt. (((schneller)) Ich weiß], das is ein bisschen • utopisch, aber						
[316]	..	383 [26:19.8]		384 [26:20.5]				
	LS [v]	ja						
	VS [v]	(lacht) es wär toll/es trotzdem toll, wenn's das geben würde.		Ähm • • sonst, •				
[317]	..							
	VS [v]	vielleicht, • • ja, dass man eine Stunde fixieren kann für den Muttersprachen-						
[318]	..							
	VS [v]	Unterricht, wo dann wirklich ALLE da sind und zwar • (((schneller)) gleichzeitig						

[319]	..		
	VS [v]	eben], dass man solche Vergleiche auch machen kann. Und/und [(leiser)] dass das	
[320]	..		
	VS [v]	nicht so aufgeteilt ist]. Also wir ham jetzt oft einmal Türkisch, dann ahm wir ahh	
[321]	..		
	VS [v]	zwei Tage später erst • BKS und so weiter, also die sind... [(lauter)] Wobei jetzt] mit	
[322]	..		
	VS [v]	den NachmittagsbetreuerInnen ist es zum Glück ganz güt gelaufen, dass sie in den	
[323]	..		
	VS [v]	gleichen Stunden da sind und/und übersetzen, aber ich glaub letztes Jahr war das ein	
[324]	..	385 [26:58.5]	386 [26:59.3]
	LS [v]	mhm	
	VS [v]	bisschen mühsam, • weil das so aufgeteilt war. Sonst, • • ja, dass das einfach	
[325]	..		
	VS [v]	(lacht) fest verankert ist (lacht) im Stundenplan. Sonst, dass, ja mehr/mehr	
[326]	..		
	VS [v]	Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden das wär auch ganz toll, aber das ist,	
[327]	..		
	VS [v]	ja [(lachend) Wunschdenken]. Ich glaub, das wird sich nicht ändern. • • • Ich glaub	
[328]	..		
	VS [v]	das Trio werd ich weiterhin verwenden, also, ähm, jetzt vielleicht nicht in der Ersten,	
[329]	..		
	VS [v]	aber dann ab der Zweiten oder Dritten kann man's auf jeden Fall wieder verwenden.	
[330]	..	387 [28:00.3]	388 [28:03.3]
	LS [v]	Glaubst du nehmen die Schüler viel aus dem Projekt mit?	
	VS [v]	Ích denk schon, ja, ich	
[331]	..	389 [28:07.7]	390 [28:08.2]
	LS [v]	ja	
	VS [v]	glaub nicht dass es ihnen so bewusst war, dass es ein Projekt war, • aber ich	
[332]	..		
	VS [v]	glaub sie nehmen sehr viel äh:m aus dem ähm aus dem Unterricht oder aus den Trios	
[333]	..		
	VS [v]	dann auch mit, weil ja, auf jeden Fall. Es gibt auch viele Kinder die sich die Trios	
[334]	..		
	VS [v]	dann mit nach Hause nehmen und zu Hause nochmal mit den Geschwistern	

[335]	..	391 [28:27.2]					
	LS [v]						mhm
	VS [v]	od:er/oder Eltern durchlesen und das ist, allein dass die Eltern auch sehen,					
[336]	392 [28:27.8]						
	VS [v]	dass man, •• weiß nicht, das wertschätzt ist glaub ich auch sehr wichtig. Und					
[337]	..						
	VS [v]	trötzdem, es hat sich auch viel für die Klassengemeinschaft beigetragen und auch für					
[338]	..						
	VS [v]	ja ••• die Selbstakzeptanz/Selbstakzeptanz der Kinder, glaub ich, hat's auch sehr viel					
[339]	..	393 [28:45.8]	394 [28:46.5]				
	LS [v]	mhm					
	VS [v]	gebrä	cht	und allein, dass da S. jetzt Türkisch spricht is schon mal (((lachend)) ein			
[340]	..	395 [28:48.3]	396 [28:52.9]				
	LS [v]			Gibt's da von Seiten der Eltern auch			
	VS [v]	Gewinn] also, das glaub ich schon.					
[341]	..					397 [29:00.3]	
	LS [v]	Rückmeldung bezüglich der Nutzung • der Verwendung der Mehrsprachigkeit?					
	VS [v]	[(((leiser)) na]					
[342]	..						
	VS [v]	unsere Eltern sind nicht so, dass sie • positive Sachen rückmelden würden (lacht).					
[343]	..	399 [29:08.4]	400 [29:08.4]	401 [29:09.6]	402 [29:10.1]	403 [29:10.8]	404 [29:10.9]
	LS [v]					Das is auch	
	VS [v]	Gibt's	nicht,	Ja. (lacht)			
	[v]	[Aber selten auch die negativen, ge] (Lehrerin im Konferenzzimmer)					
[344]	..	405 [29:12.3]	406 [29:12.4]				
	LS [v]	schön. (lacht)					
	VS [v]	Aso ich würd sagen es is nicht präsent, aso. Ja nein, es is jetzt, nein also,					
[345]	407 [29:17.9]	408 [29:18.3]	409 [29:22.6]	410 [29:22.7]	411 [29:23.9]		
	LS [v]	Ok (lacht). Gut. Dann bedank ich mich.					
	VS [v]	Gibt's	Ja, sehr gerne.		nicht.		

20.1.2 Transkript des Interviews mit der Lehrerin der NMS

[1]	0 [00:00.0] 1 [00:01.8]	
	LS [v]	Güt. •• Dann erzählen Sie bitte kurz, wie's für Sie ist, mehrere Sprachen im
[2]	..	2 [00:12.1]
	LS [v]	Unterricht zu verwenden! •• Die Sprachen der Schüler miteinzubeziehen. ((4,8s))
[3]	..	3 [00:23.0] 4 [00:23.0]
	LS [v] NMS [v]	(((lächelnd)) Mhm) ((2s)) Wie sind d:a Ihre Erfahrungen • gewesen? •••(((sehr
[4]	..	5 [00:32.7] 6 [00:33.4]
	LS [v] NMS [v]	leise)) Ja.] ••• Manchmal ((3s)), geht das, relativ selbstverstän dlich, u nd dann geht's
[5]	..	7 [00:35.7] 8 [00:36.5] 9 [00:37.9] 10 [00:38.5]
	LS [v] NMS [v]	wieder • gār nīcht, mhñ oder • schlechter mhñ Ja, das ist von Klasse zu Klasse und von
[6]	..	11 [00:44.2] 12 [00:44.9] 13 [00:45.4] 14 [00:49.3]
	LS [v] NMS [v]	Schüler zu Schüler, mhñ verschieden. Haben Sie das in anderen Klassen auch ((ea))
[7]	..	15 [00:50.5] 16 [00:50.9]
	LS [v] NMS [v]	Schon mal versucht, •• oder bisher nur in der 1x? Ääh ((aa)) immer wieder ein
[8]	..	17 [00:53.1] 18 [00:53.8] 19 [00:55.4] 20 [00:56.1]
	LS [v] NMS [v]	bisschen, ja ow a ned/ned übermäßig, es is da mhm durch d ass die Kinder verschiedene
[9]	..	21 [00:58.5] 22 [00:59.1]
	LS [v] NMS [v]	Muttersprachen haben, mhm gehen manche Dinge, oder geht das manchmal fast
[10]	..	23 [01:03.6] 24 [01:04.4]
	LS [v] NMS [v]	automatisch, mhñ andererseits/seits is grad mit den Muttersprachen der Schüler ja

[11]	..		
	NMS [v]	so dass ich diese Sprachen • grundsätzlich nicht kann. • • Ein paar Wörter vielleicht,	
[12]	..	25 [01:20.4]	26 [01:20.9]
	LS [v]	mhm	
	NMS [v]	aber / • • • aber, aber ich sprech ja diese Sprachen nicht.	Ich unterricht
[13]	..	27 [01:24.0]	28 [01:24.7]
	LS [v]	mhm	
	NMS [v]	hauptsächlich Deu/aso Englisch und Musik	und • • wenn sich irgendwas ergibt,
[14]	..		
	NMS [v]	dann baut ma natürlich die/die • Muttersprachen oder verschiedene Sprachen ein.	
[15]	29	30 [01:32.9]	
	LS [v]	Mhm. • • Sie haben das auf sehr kreative Weise, wie ich finde, gelöst, indem	
[16]	..		
	LS [v]	Sie sich selbst einfach auch Texte zusammengesucht haben und durch die	
[17]	..		
	LS [v]	musikalische Begleitung mit der Gitarre hat das sehr gut funktioniert und die Schüler	
[18]	..	31 [01:48.8]	
	LS [v]	richtig auch MOTiviert.	Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler wirklich dran Spaß
	NMS [v]		
[19]	..		32 [01:55.9]
	LS [v]	hatten auch ihre Sprachen im Unterricht verwenden zu können?	
	NMS [v]		[(schneller)) Also in
[20]	..	33	34 [01:58.8]
	LS [v]	[01:57.9]	
	NMS [v]	mhm	Des ist nicht selbstverständlich, dass die Schüler
	NMS [v]	dem Fall in dieser Klasse ja.]	
[21]	..	35 [02:05.5]	36 [02:06.2]
	LS [v]	mhm	
	NMS [v]	• • ahh mit so aner Begeisterung mitmachen.	Des kommt nicht so oft vor,
[22]	..	37 [02:10.2]	38 [02:10.6]
	LS [v]	Ok. Haben Sie	da...
	NMS [v]	manchmal sagen sie wäähh...	Ode:r, „Wir können das nicht“, oder, so

[23]	..	39 [02:13.4]	40 [02:16.6]
LS [v]		Haben Sie da in anderen Klassen, andere Erfahrungen gema	cht?
NMS [v]	irgendwas		Auch, ja.
[24]	41 [02:17.3]	42 [02:17.7]	
LS [v]	Ja.		
NMS [v]		Dass man Dinge probiert, die dann halt nicht funktioniert/funktionieren, also, •	
[25]	..	43 [02:26.9]	44 [02:27.6]
LS [v]		mhñ	
NMS [v]	bei dem • • äh Feliz Navidad,		wo ich gsagt hab, probiert's das in • (((langsamer))
[26]	..		
NMS [v]		eu:re Sprachen zu übersetzen] und zwar s:o dass man's auch dann singen kann, so	
[27]	..		
NMS [v]		ähnliche Sachen hob ich früher auch schon gemacht, das hat manchmal • überhaupt	
[28]	..	45 [02:40.6]	46 [02:42.8]
LS [v]		Weil die Schüler das abgelehnt haben?	Oder?
NMS [v]	ned funktioniert.		Weil sie's abgelehnt haben.
[29]	..		
LS [v]			Mhm
TT [v]		(((lauter)) UND weil sie's zum Teil auch gar nicht] • zusammengebracht haben.	.
[30]	..		48 [02:52.6]
LS [v]		• • Das war auch eine, also relativ schwierig, also ich war auch überra	scht,
NMS [v]			(((stakkato)) ja]
[31]	49 [02:53.3]	50 [02:56.2]	51 [02:56.8]
LS [v]	wie gut die Schüler das hinbekommen haben,	das hat	mich wirklich selber
NMS [v]		(((stakkato)) ja]	
[32]	..		52 [03:00.9]
LS [v]	sehr/sehr überrascht, wie begeistert die Schüler waren.		
NMS [v]			Also dass es DERARTIG gut
[33]	..	53 [03:04.0*]	54 [03:04.9]
LS [v]		Ja.	
NMS [v]	funktioniert, das hatt ich auch nicht erw	artet.	Dass i:rgendwas rauskommt, joo —,

[34]	..				
	LS [v]				
	NMS	hab ich gehofft, •• aber dass es derartig gut funktioniert hab ich nīcht geglaubt.			
	[v]				
[35]	. 56 [03:13.0]			57 [03:17.0]	
	LS [v]	Mhm. • Haben Sie einen Verdacht woran das liegen könnte?		•• Einfach das	
	NMS			[(leise)) Des sind...]	
	[v]				
[36]	58 [03:18.3]			59 [03:24.9]	
	LS [v]	Klassenklima oder? ••• Was ist anders bei diesen Schülern		als bei anderen Klassen ?	
	NMS				
	[v]				
[37]	60 [03:26.1*]				
	LS [v]	((aa)) I glaub es sind einzelne Schüler, di:e dann a gewisse Begeisterung aufbringen und die			
	NMS				
	[v]				
[38]	..	61 [03:32.1]	62 [03:33.1]	63 [03:53.0*]	64 [03:53.1*]
	LS [v]	ahá			mhm
	NMS	anderen mitziehen.	Wenn das/der/die Konstellation anders is, dass da Schüler		
	[v]				
[39]	..				
	LS [v]	drinnen san, die ••• äh, sagn ma mal stänkern, die des so schlecht machen, wenn die			
	NMS				
	[v]				
[40]	..				
	LS [v]	an gewissen Stand haben in da Klasse, dann ziehen sie die Klasse in die ändere			
	NMS				
	[v]				
[41]	..	65 [03:53.1*]	66 [03:53.2]	67 [03:54.2]	
	LS [v]			Mhm•• Mhm, die Klasse hat	
	NMS	Richtung mit. So dass dann keiner mehr mäg.			
	[v]				
[42]	..		68 [03:59.8]	69 [04:03.6]	
	LS [v]	generell sehr begeistert GESUNGEN vor allem.		Das war...	
	NMS		Joa, die Klasse is	musikalisch, die	
	[v]				
[43]	..	70 [04:03.7]			
	LS [v]	Hatten wirklich großen Spaß...Konnten Sie da auch			
	NMS	mochn • überall gerne mit.			
	[v]				
[44]	..				
	LS [v]	Unterschiede zwischen einzelnen Kindern feststellen? ••• Dass manche, •• lieber			

[45]	..	71 [04:18.8]	
	LS [v]	Sprachen miteinbeziehen, ihre Sprachen nutzen, als andere?	
	NMS [v]		((5,2s)) ((aa)) Die hab ich
[46]	..		
	NMS [v]	schon gesehen, ••• schwer getan haben sich vor allem die Kinder, die mit ihrer	
[47]	..	72 [04:35.4]	73 [04:36.1]
	LS [v]	Muttersprache mehr oder weniger alleine sind.	mhm
	NMS [v]		•• So dass es keine • Gruppe
[48]	..	74 [04:39.6]	75 [04:40.4]
	LS [v]	Ja.	
	NMS [v]	gegeben hat.	De haben si schwer tan. ••• [(lauter)) Ünd] ((aa)) •• einige
[49]	..		
	NMS [v]	Kinder die sehr ••• jo •• die zum Schlimmsein tendieren, die haben si zum Teil auch	
[50]	..	76 [04:53.3]	
	LS [v]	Mhm •• gabs da auch Veränderungen, über das Semester • oder, is es	
	NMS [v]	schwer getan.	
[51]	..	77 [05:03.8]	78 [05:06.2] 79 [05:08.4]
	LS [v]	am Anfang irgendwie anders gelaufen als gegen Ende hin?	war relativ...
	NMS [v]		((2,5s)) Nnein, i glaub des
[52]	..	80 [05:08.5]	81 [05:11.8]
	LS [v]	Ziemlich gleich okay	••• Mhm, welche Grenzen oder Herausforderungen auf
	NMS [v]	is ziemlich gleich geblieben.	
[53]	..		
	LS [v]	der einen Seite und welche Chancen auf der anderen Seite sind für Sie generell mit	
[54]	..		
	LS [v]	der Verwendung von mehreren Sprachen im Unterricht verbunden? •• Gerade auch	
[55]	..		
	LS [v]	im Fachunterricht, • nicht nur im Sprachenunterricht. ((5s)) Was sind sō	
[56]	..		
	LS [v]	problematische Punkte beziehungsweise was können auch Chancen sein für die	
[57]	..		
	LS [v]	Kinder, was kann pōsitiv sein, wenn man mehrere Sprachen im Unterricht nutzt und	

[58]	..	82 [05:52.4]
LS [v]	was eher negativ, was würden Sie da • sehen?	
NMS [v]		Das is sehr sehr • zwëischneidig finde
[59]	..	83 [05:56.4] 84 [05:57.1]
LS [v]	mhm	
NMS [v]	ich, wei	l einerseits ist es • • WICHTIG, • • dass die Kinder ihre Muttersprachen, •
[60]	..	85 [06:04.0] 86 [06:04.9]
LS [v]	mhm	
NMS [v]	ziemlich gut können,	• • was bei vielen nīcht selbstverständlich ist. • • •
[61]	..	
NMS [v]	Andererseits, • • • sind wir in Österreich, und es ist auch • • WICHTIG, dass sie hier	
[62]	..	
NMS [v]	eben (((stakkato))) wirklich gut Deutsch lernen], also es is immer zweischneidig, wie	
[63]	..	
NMS [v]	sehr geh ich jetzt • äh ((aa)) • Richtung Muttersprachen und versuch die noch a bissi, •	
[64]	..	87 [06:30.8] 88 [06:31.5]
LS [v]	mhm	
NMS [v]	• zu fördern,	und wie sehr wär's vü wichtiger dass sie jetzt a deutsches
[65]	..	
NMS [v]	Bewerbungsschreiben schreiben können, oder telefonieren lernen können/aso telefon	
[66]	..	89 [06:42.1] 90 [06:42.9]
LS [v]	mhm	
NMS [v]	ieren	können, dass sie a die deutsche Sprache gut, • gut genug beherrschen. Ich bin
[67]	..	
NMS [v]	schon der Meinung, dass die Muttersprachenförderung eigentlich • mit 10, 12 Jahren	
[68]	..	91 [06:58.4] 92 [06:59.3]
LS [v]	mhm	
NMS [v]	schon bissi sehr spät ist.	Dass des schon viel früher passieren sollte und vor
[69]	..	93 [07:03.5]
LS [v]		Mhm. ((3s)) aahmm in der Schule gibt's auch einen
NMS [v]	allem halt, im Elternhaus.	

[70]	..	94 [07:10.1]	95 [07:10.5]	96 [07:11.1]	97 [07:12.6]
	LS [v]	Deutschkurs, richtig?	Ja.	Für	Gibt es
	NMS [v]	Ja.		Quereinsteiger, ja.	die
[71]	..		98 [07:14.8]	99 [07:17.8]	100 [07:18.6]
	LS [v]	Muttersprachenunterricht auch?		mhm	
	NMS [v]		((ea)) Hatten wir.	••	Zur Zeit, glaub ich, gibt's
[72]	..	101 [07:21.3]	102 [07:21.9]	103 [07:21.9]	104 [07:23.9]
	LS [v]	mhm		Auch	keinen
	NMS [v]	keinen.		Muttersprachen... Die letzte Lehrerin, die	• BKS
[73]	..		105 [07:28.2]	106 [07:29.4]	
	LS [v]	Muttersprachzusatzunterricht	mhm mhm		
	NMS [v]		gemacht hat	ist in Pension gegangen und da is	
[74]	..		107 [07:32.3]	108 [07:35.7*]	109 [07:36.5]
	LS [v]		Mhm. •• Finden Sie das	Oder weil's...	
	NMS [v]	niemand mehr nachgekommen.	schade?	Das find ich sehr schade, ja.	
[75]	..				
	LS [v]	Wär's einfacher vielleicht mit Stützkräften, weil Sie ja sagten, man kann selber die Sprachen			
	NMS [v]				
[76]	..				
	LS [v]	nicht, das macht es schwierig. •• Sehen Sie da die Möglichkeit einen			
	NMS [v]				
[77]	..		110 [08:47.9]	111 [07:50.9]	112 [07:51.2*]
	LS [v]	Muttersprachenlehrer hinzuzuziehen auch als Chance, oder?			
	NMS [v]		Ja!		Schon ja. Auf jeden Fall.
[78]	..		113 [07:52.4*]		
	LS [v]	•• Vor allem für die relativ neu gekommenen, also die Quereinsteiger, wäre das sehr			
	NMS [v]				
[79]	..		114 [08:01.2]	115 [08:04.1]	
	LS [v]	günstig und sehr wichtig.			
	NMS [v]		Mhm. •• Einfach dass sie...	Nur wir hom inzwischen, ich	

[80]	..			
	NMS [v]	weiß nicht wie viele Sprachen und für jede Sprache wird ma ned an Lehrer kriegen.		
[81]		116 [08:08.9]	117 [08:10.4]	118 [08:11.1] 119 [08:14.0*]
	LS [v]	mhm natürlich	[(leise)) Ja, ja, auf jeden Fall.]	Das is schwierig ja...
	NMS [v]	Des is	sowieso illusor isch.	
[82]		120 [08:15.8]	121 [08:17.4]	
	LS [v]	Mhm. • Wie viele verschiedene Sprachen gibt's in der		
	NMS [v]	Nachdem wir Kinder aus wirklich aus aller Welt hom.		
[83]			122 [08:23.3]	123 [08:25.8*]
	LS [v]	Schule, wissen Sie das ungefähr?		Aber eine große Vielfalt,
	NMS [v]	Nein, weiß ich nicht.		
[84]		124 [08:27.2]	125 [08:30.2]	126 [08:33.3]
	LS [v]	richtig?	hm... mhm...	
	NMS [v]	Eine sehr große Vielfalt, ja. Mhm		Und wir hatten letztes Jahr in
[85]			127 [08:37.1]	128 [08:38.1]
	LS [v]	mhm		
	NMS [v]	der/in einer Klasse ein Sprachenprojekt	aah wo wir nur in dieser EINEN	
[86]				129 [08:47.8]
	LS [v]	Wahnsinn.		
	NMS [v]	Klasse auf 14 Nationen gekommen sind, bei 25 Schülern 14 Nationen.		
[87]		130 [08:48.7]	131 [08:51.1]	132 [08:52.1]
	LS [v]	Vielleicht nicht 14 verschiedene Sprachen, owa,		mhñ
	NMS [v]	[[leiser)) jo], mehr oder		
[88]			133 [08:54.6]	
	LS [v]	Mhm. • • Sie ham/Sie da nur die Kinder dazugezählt, die in		
	NMS [v]	weniger doch, ned?		
[89]			134 [09:02.3]	
	LS [v]	anderen Ländern geboren sind, • oder?		
	NMS [v]	In dieser Klasse gibt es/•gäb es letztes Jahr		

[90]	..	135 [09:07.8]	136 [09:08.6]	137 [09:10.4]	138 [09:11.1]
	LS [v]	mhm		mhm	
	NMS [v]	auch EIN österreichisches,	also Muttersprachen-Kind	d	ie wor auch bei
[91]	..	139 [09:14.1]	140 [09:14.8]	141 [09:17.1]	
	LS [v]	mhm		Ok. Können Sie sich vorstellen	
	NMS [v]	de vierzehn, de homa...jo,	owa • vierzehn andere.		
[92]	..				
	LS [v]	mh weiterhin so Projekten/bei so Projekten mitzumachen beziehungsweise die			
[93]	..				
	LS [v]	Sprachen der Schüler auch einfach • wie Sie's bisher gemacht haben im Unterricht			
[94]	..	142 [09:30.3]	143 [09:32.4]		
	LS [v]	weiter zu nutzen?	Hat es Sie besondere: mhm Vorbereitung gekostet?		
	NMS [v]	Ja, natürlich.			
[95]	..	144 [09:39.1]	145 [09:40.2]	146 [09:42.0*]	
	LS [v]	Also is es aufwändiger	bzw. schwieriger in der Planung?		
	NMS [v]	pf äh	Schwieriger in der Planung		
[96]	..				
	NMS [v]	würd ich nīcht sagen. ••• ((pff)) sag ma so, wenn ma weiß, dass •• jemand			
[97]	..	147 [09:54.8]	148 [09:55.8]		
	LS [v]	Zuschauen komm	mhm		
	NMS [v]	t ••	mocht ma zusätzlich zur normALEN Planung sich vielleicht		
[98]	..	149 [10:01.6]	150 [10:02.2]		
	LS [v]	noch a bissal mehr Gedanken	mhm		
	NMS [v]	owa ma muss ja sein Unterricht sowieso			
[99]	..	151 [10:04.2]	152 [10:05.0]		
	LS [v]	mhm			
	NMS [v]	vorbereiten,	ahh pff vielleicht, wenn ma weiß, dass jemand kommt überlegt		

[100]	..	153 [10:11.7]	154 [10:12.4]	155 [10:13.3]
LS [v]		mhm		mhm •• ok
NMS [v]	ma noch a bissi • genauer,	ow	a es is jetzt nicht DER Aufwand.	
[101]	. 157 [10:15.8]			
LS [v]	ja...Wie gehen Sie denn damit um, wenn Sie nicht immer alle Kinder verstehen, wenn			
NMS [v]				
[102]	..	158 [10:22.8]		
LS [v]	sie die verschiedenen Sprachen verwenden?			
NMS [v]	((5,2s)) Also hin und wieder merkt man's			
[103]	..			
NMS [v]	gar nicht, dass jemand etwas nicht versteht es san ja doch fünf/vier/fünfundzwanzig			
[104]	..	159 [10:34.3]	160 [10:34.6]	
LS [v]		ja		
NMS [v]	Kinder in der Klasse.		Ähh ((aa)) und ansonsten, ••• versucht ma zu	
[105]	..			
NMS [v]	improvisieren, bei Kindern wo ma weiß, es gibt da jemanden, der kann übersetzen,			
[106]	..	161 [10:46.3]	162 [10:46.8]	163 [10:47.4] 164 [10:48.9]
LS [v]		mhm		dann macht ma das so...
NMS [v]	dann schickt	ma wen	und sogt bitte er klär des,	•• ah ((pff)) bei
[107]	..	165 [10:57.8]	166 [10:58.3]	
LS [v]		mhm		
NMS [v]	Kindern, die — jo, frisch aus irgendwo, Afghanistan,		Pakistan mit	
[108]	..			
NMS [v]	irgendeinem ((ea)) dörtigen lokale:n Dialekt oder so daherkommen ist man			
[109]	..	167 [11:05.7]	168 [11:06.9]	
LS [v]		mhm		
NMS [v]	MACHTLOS.		Do ••• kann man hoffen, dass da Zusatz-Deutsch-Unterricht,	
[110]	..	169 [11:17.4]	170 [11:18.1]	
LS [v]		mhm		
NMS [v]	den die Kinder am Anfang kriegen, ((ea)) relativ bald Erfolge bringt,	an	sonsten	

[111]	..				
	NMS [v]	sind die Kinder einfach ziemlich orm und sitzen in da Klasse und man kann sie nicht			
[112]	..			171 [11:24.5]	
	LS [v]	mhm...Haben Sie da schon			
	NMS [v]	erreichen und sie können uns auch nicht erreichen.			
[113]	..			172 [11:28.3]	
	LS [v]	konkrete Fälle gehabt?			
	NMS [v]	Ja! Wo ma weit und breit niemanden weiß, der die Sprache • •			
[114]	..				173 [11:37.2]
	LS [v]	Wie wurde das			
	NMS [v]	SPRICHT, wo ma jemanden schicken kann zum Übersetzen. Homa immer wieder.			
[115]	..		174 [11:41.9]		175 [11:42.6]
	LS [v]	• Problem dann sozusagen gelöst?		Dass es einfach auch mit der Zeit...mhm	
	NMS [v]	Jo des braucht einfach Zeit...jo			
[116]		176 [11:46.7]		177 [11:51.1]	178 [11:52.0]
	LS [v]	Wie oft wird denn dieser Deutschkurs abgehalten? • Wissen Sie das?			
	NMS [v]	Aah • ich			
[117]	..			179 [11:58.0]	180 [11:59.4]
	LS [v]	mhm...			
	NMS [v]	glaub die Kinder kriegen die: vorgesehenen elf Stun	den so	okay	lang sie
[118]	..		181 [12:00.8]		182 [12:00.9]
	LS [v]	Mhm • und mit der Zeit hilft das dann, nehm			
	NMS [v]	außerordentliche Schüler sind.			
[119]	..	183 [12:05.8]	184 [12:05.9]	185 [12:07.0]	186 [12:08.0] 187 [12:08.9]
	LS [v]	ich an. Wie lange dauert das...			
	NMS [v]	Ja! Ja!		Die Kollegin, die da denn Deutschunterricht	
[120]	..		188 [12:09.9]	189 [12:14.2]	190 [12:14.2]
	LS [v]	Super. • Und dann schaffen's die Kinder			
	NMS [v]	mocht, die mocht des, gonz • gonz toll.			

[121]	..	191 [12:19.2]	192 [12:19.7]	193 [12:19.9]
LS [v]	auch am Unterricht teilzuh	aben?		(((leiser)) ja okay] Mhm • wie würden Sie
NMS [v]		Ja.		
[122]	..			
LS [v]	das KLIMA in dieser Klasse beschreiben, das Klassenklima, • • wenn mehrsprachig			
NMS [v]				
[123]	..			
LS [v]	gearbeitet wird? Die Schüler warn einerseits sehr motiviert, manchmal aber auch			
NMS [v]				
[124]	..			
LS [v]	etwas lauter. Wie würden Sie das Klima in dieser Klasse/der Projektklasse			
NMS [v]				
[125]	..	194 [12:20.0]	195 [12:45.3]	196 [12:45.9]
LS [v]	beschreiben, generell und wenn mehrsprachig gearbeitet wird?			
NMS [v]				((ea)) • ich hab
[126]	..	197 [12:52.2]	198 [12:52.8]	
LS [v]		já		
NMS [v]	die Klasse sonst nicht, ich hab sie nur in Musik,	d	es sind nur zwei Stunden,	
[127]	199 [12:53.7]	200 [12:54.8]	201 [12:54.9]	202 [12:55.6]
LS [v]	ahm	wenig		
NMS [v]	des i	s relativ wenig,	das he	ißt ich weiß auch • vo:n ah von sozialen Gefüge
[128]	..	203 [13:01.7]	204 [13:02.5]	205 [13:04.6]
LS [v]		mhm		mhm mhm
NMS [v]	innerhalb der Klass	e:	• nicht so gut Bescheid wia	a Lehrer der viel me hr Stunden
[129]	..	207 [13:06.9]	208 [13:07.4]	209 [13:12.1]
LS [v]		mhm		mhm mhm
NMS [v]	drinnen is,	((ea))	owa pff ich find die Klasse is • GUT zu motivie	ren und s ie
[130]	..			
NMS [v]	mochen begeistert mit, des is für mich des Wichtigste und ob's jetzt im			

[131]	..	211 [13:18.1]	212 [13:18.5]	213 [13:20.8]
LS [v]		mh̄m̄		Hauptsache sie machen gut
NMS [v]	Musikunterricht amal läuter is		•,des is ma egal, jo...	ich brauch auch/ich brauch
[132]	..	214 [13:23.1]	215 [13:23.8]	216 [13:24.4]
LS [v]	mit.		ja	
NMS [v]	auch Phasen	wos amal ruhig sein mu	Ss,	owa wenn/wenn do jetzt in Gruppen
[133]	..			217 [13:31.2]
LS [v]				mhm
NMS [v]	oder sonst irgendwie gemacht wird/gearbeitet wird, donn is halt amal lauter			
[134]		218 [13:31.7]	219 [13:36.0]	220 [13:36.0]
LS [v]				221 [13:36.3]
NMS [v]	und wenn musiziert wird, donn is es a lauter, des ghört dazu.			
[135]		222 [13:38.8]		
LS [v]	[kurzes Lächeln] mhm • Was würden Sie für die Zukunft noch gut finden für den			
[136]	..			
LS [v]	Unterricht in mehrsprachigen Klassen, was wünschen Sie sich da? Gibt's da: •			
[137]	..	223 [13:54.9]	224 [13:57.7]	225 [13:58.0]
LS [v]	irgendwelche Vorstellungen Ihrerseits?			Die den Unterricht in
NMS [v]			mhm:	
[138]	..			
LS [v]	mehrsprachigen Klassen erleichtern würden, in der Zukunft? [((leiser)) Irgendwelche			
[139]	..	226 [14:07.7]	227 [14:16.3*]	228 [14:16.5*]
LS [v]	Anregungen?)			
NMS [v]		Fallt ma jetzt spontan ne:d wirklich wos éin.		((5s)) I denk, dass
[140]	..		229 [14:20.9]	230 [14:21.4]
LS [v]			ahá	
NMS [v]	wir/wir Lehrer hier in der Schule relativ gut • zusammenarbeiten			und éinander
[141]	..	231 [14:23.7]	232 [14:24.3]	
LS [v]		ja		
NMS [v]	unterstütze	n, wo	s geht ((aa)) ((6s)) jo, [(stakkato)] jetzt so spontan] • • • fällt ma	

[142]	..	233 [14:33.7]	
	LS [v]	Ok. [lächelt] •• [((leiser)) und ahm] was glauben Sie	
	NMS [v]	(((lachend)))nix ein.] [lächelt]	
[143]	..		
	LS [v]	was/was nehmen die Schüler daraus mit, wenn Sie als Lehrerin den Unterricht	
[144]	..		
	LS [v]	mehrsprachig gestalten und ihnen Möglichkeiten geben ihre Sprachen zu nutzen, was	
[145]	..		234 [14:55.2]
	LS [v]	nehmen die Schüler da daraus mit? Nehmen sie überhaupt was daraus mit?	
	NMS [v]		Sie nehmen
[146]	..		
	NMS [v]	wos draus mit, ja. •• Weil sie — ••• es gibt ihnen/es macht sie stolz, es gibt ihnen a	
[147]	..		
	NMS [v]	gutes Gefühl, wenn sie merken, dass ma sie in ihrer Persönlichkeit, in ihrer Herkunft,	
[148]	..		
	NMS [v]	•• ernst nimmt. ••• Und des, •• macht sie auch stolz, wenn sie, •• hēimgehen und	
[149]	..		
	NMS [v]	dann bei Mama, Papa, Oma, irgendwem, •• äh nachfragen, „Du, in der Schule, wir	
[150]	..		
	NMS [v]	haben das und/und kannst du mir damit • ein bisschen helfen, das wie sagt man das in	
[151]	..		
	NMS [v]	unserer Sprache?“ Und dann kommen sie ganz stolz und sagen só und só und só is	
[152]	..	235 [15:44.0]	236 [15:44.0]
	LS [v]		Mhm. •••
	NMS [v]	das. ((ea)) Das gibt ihnen schon/das gibt ihnen Selbstbewusstsein.	
[153]	..		
	LS [v]	Nimmt man als Lehrer auch etwas daraus mit, wenn man in mehrsprachigen Klassen	
[154]	..	237 [15:55.3]	238 [15:55.4]
	LS [v]	unterrichtet? ••• Gibt's da:...	
	NMS [v]		Als Lehrer freut ma sich immer wenn die Kinder

[155]

..
NMS [v] irgendwelche Erfolge zusammenbringen und sich jo • • • wenn sie was/jo wenn

[156]

..
NMS [v] sie/wenn sie Erfolgserlebnisse hobn • des freut/des freut den Lehrer auch immer.

[157]

239 [16:10.3] 240 [16:10.4]
LS [v] Schön! [lächelt] gút. [lächelt] Ja, dann bedank ich mich erstmal • und auch

[158]

..
LS [v] dass ich...