



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Deutschunterricht im Rahmen der lebensweltlichen
Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas“

verfasst von

Alexander Baumgartner

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Für Dich

In ewiger Liebe

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und nur mit Hilfe der von mir angegebenen Quellen verfasst wurde.

Ich versichere auch, dass die vorliegende Arbeit keiner anderen Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form bisher vorgelegt wurde.

Wien, am 27. April 2015

Alexander Baumgartner

Danksagung

Zunächst möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm bedanken, die mir mit ihrer tatkräftigen Unterstützung und ihren kompetenten Ratschlägen jederzeit zur Seite stand. Ich danke Ihnen für Ihre Zeit, Ihre Hilfe und Ihre begeisternden Ideen.

Ich bedanke mich auch aus ganzem Herzen bei allen Kolleginnen und Kollegen der Deutschen Schule Las Palmas für ihre Offenheit, ihre Ehrlichkeit und dafür, dass sie mir die Möglichkeit gaben, diese wundervolle Schule kennenzulernen.

Ich hoffe, ihr bleibt mir noch lange erhalten.

Des Weiteren bedanke ich mich bei meinen langjährigen Freunden und meiner Familie, die an mich glauben und mir über die Zeit hinweg die Kraft gaben, die nötig war, dieses Projekt zu vollenden.

Zu guter Letzt bedanke ich mich bei dem wichtigsten Menschen in meinem Leben:

Mama, ich liebe dich und ich danke dir für all die Dinge, die für dich so selbstverständlich sind. Ich danke dir für deine grenzenlose Liebe. Du bist der Grund, warum ich nie aufgegeben habe und dir widme ich diese Arbeit.

Danke

1. Einleitung	11
1.1. Gang der Untersuchung	11
1.2. Erkenntnisinteresse und Fragestellung – Ziel der Untersuchung	14
2. Begriffserklärungen und Forschungsstand	16
2.1. Vom Spracherwerb zur Mehrsprachigkeit	17
2.1.1. L1/Erstsprache	18
2.1.2. Bilingualer Erstspracherwerb	21
2.1.3. L2/Zweit-bzw. Fremdsprache	22
2.1.4. Mehrsprachigkeit	24
2.1.5. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	27
2.2. Zur Deutsch/-Fremdsprachendidaktik - Language Awareness	27
3. Empirische Studie	29
3.1. Forschungsfeld Deutsche Schule Las Palmas	29
3.1.1. Geschichte und Leitbild	32
3.1.2. Der Schulalltag	33
3.2. Forschungsdesign	36
3.3. Forschungsinstrumente	39
3.3.1. Triangulation	39
3.3.2. Fragebogen	40
3.3.3. Qualitatives Interview (Experteninterview)	43
3.3.4. Transkription	46
3.3.5. Beobachtung	48
4. Auswertung und Zusammenführung der Ergebnisse	50
4.1. Auswertung der Beobachtungen	51
4.1.1. Deutsch im Schulalltag	52
4.1.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag	53
4.1.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht	53
4.2. Zusammenfassung der Auswertung (Beobachtungen)	54
4.3. Auswertung der Fragebögen	55
4.3.1. Deutsch im Schulalltag	55
4.3.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag	60
4.3.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht	63
4.4. Zusammenfassung der Auswertung (Fragebögen)	69
4.5. Auswertung der Experteninterviews	70
4.5.1. Deutsch im Schulalltag	70
4.5.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag	74
4.5.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht	77
4.6. Zusammenfassung der Auswertung (Experteninterviews)	81
4.7. Zusammenführung der Ergebnisse	82
5. Résumé & Ausblick	84
Literaturverzeichnis	90
Anhang	96

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Diese Arbeit richtet sich in erster Linie an die untersuchte deutsche Auslandsschule *Deutsche Schule Las Palmas – Colegio Oficial Alemán de Las Palmas de Gran Canaria*, sowie an deren SchülerInnen und LehrerInnen. Sie ist eine Bestandsaufnahme, die zeigt, wie LehrerInnen an der genannten Schule über Mehrsprachigkeit denken und die manifestiert, ob und wie das Lehrpersonal Mehrsprachigkeit thematisiert. Es wird in dieser Arbeit ersichtlich werden, ob die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit von Seiten der Schulleitung im Deutschunterricht überhaupt gefordert wird. Zudem soll die Forschungsarbeit auch Einblicke in die Sprachenwelt der SchülerInnen liefern. Es soll gezeigt werden, ob die Kinder mehrsprachig sind und wie diese den Deutschunterricht in Hinblick auf die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit bewerten.

Meine Forschungsarbeit soll des Weiteren zukünftigen FremdsprachenlehrerInnen einen Eindruck vermitteln, wie man mit heterogenen Klassen umgehen sollte, wie Mehrsprachigkeit thematisiert und im Unterricht genutzt werden kann und warum es in unseren multilingualen Gesellschaften wichtig ist Mehrsprachigkeit zu didaktisieren.

1.1. Gang der Untersuchung

Im Zuge meines sechswöchigen Praktikumsaufenthalts an der Deutschen Schule Las Palmas (DSLPA) auf Gran Canaria bekam ich einen Eindruck der Lehr- und Lernsituation dieser besonderen Schule, welcher sofort den Drang in mir weckte, mich intensiver mit dieser Schule und ihrem Unterricht auseinanderzusetzen. Mir wurde Einblick in die Strukturen der LehrerInnenschaft gewährt und ich durfte aktiv am Unterrichtsgeschehen mitwirken. Ich bekam die Erlaubnis den Deutschunterricht in fünf verschiedenen Klassen zu gestalten. Mir wurde die Möglichkeit zuteil, mich in die Schulgemeinschaft zu integrieren und so noch tieferen Einblick in das Schulgeschehen zu bekommen.

Ich wurde schnell mit dem System vertraut gemacht, mit dem der Deutschunterricht an dieser Schule reguliert wird. Hier ein Auszug aus dem Dokument „Rahmenkonzept Deutsch“¹:

Alle Kinder lernen in allen Fächern gemeinsam, wobei von Klasse 2 bis 4 während einiger Stunden pro Woche der Deutschunterricht in differenzierten Gruppen stattfindet, um den Unterricht passgenau am Lernbedarf der Schüler ausrichten zu können. Dabei unterscheiden wir zwischen DaM (Deutsch als Muttersprache), DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaE (Deutsch als Ergänzungssprache). In den Klassenstufen 5-8 werden die Schüler nach Sprachkompetenz in DaM- und DaE-Gruppen geteilt. Ab Klasse 8 werden ehemalige DaF-Kinder in die DaE-Gruppen integriert um einen behutsamen Übergang vom Fremdsprachenunterricht zum muttersprachlichen Unterricht zu erreichen. Zu diesem Zeitpunkt sollten sie den Sprachkompetenzstand von B1 erreicht haben. In Klasse 10 werden alle Schüler im Fach Deutsch im Klassenverband beschult. Somit ist ein möglichst reibungsloser Übergang in das Kurssystem der Sekundarstufe II gewährleistet.

Ich durfte in meinen Praktikumswochen eine zweite, eine siebte, eine neunte, eine zehnte und eine elfte Klasse betreuen. Die Zehnte und Elfte sind Klassen, in denen alle SchülerInnen gemeinsam im Fach Deutsch unterrichtet werden, in der Zweiten, Siebten und Neunten sind die zwei Lerngruppen DaE und DaM getrennt.

Ich konnte sowohl dem Deutschunterricht mit muttersprachlichen SchülerInnen, daher mit Kindern, die deutsch oder bilingual erzogen wurden, beiwohnen und diesen gestalten, als auch den Unterricht mit Kindern, deren Muttersprache Spanisch ist und welche somit DaE/DaF-Klassen darstellten, planen und durchführen. Ich bekam Einblick in den Alltag der SchülerInnen an der Schule und sofort wurde mir die gelebte Mehrsprachigkeit bewusst.

Die Schule lebt, bedingt durch die Zusammenstellung der SchülerInnen- und LehrerInnengemeinschaft, eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Diesen Begriff lernte ich in einem DaF-Seminar bei Frau Prof. Dirim kennen, welcher mir bei der Ausarbeitung meiner Forschungsfrage und deren Spezifizierung für die gelebte Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule als anwendbar im Kontext der Schulgemeinschaft erscheint. Der von Gogolin beschriebene und später von Löhner weiter ausformulierte Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit beschreibt exakt das Lehr-, Lern-, und Lebensumfeld der SchülerInnen und LehrerInnen dieser Schule. Der Begriff wird unter Kapitel 2.1.5. erläutert.

¹ Das Rahmenkonzept Deutsch findet man in der gleichnamigen pdf-Datei unter http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/steuergruppe/D_stgp_aleman.php.

Da die SchülerInnen wie auch die LehrerInnen einen Großteil ihrer Zeit an der Schule verbringen und viele in gemischt nationalen Familien und Freundeskreisen sozialisiert wurden, erachte ich den Begriff als sehr passend für das zu erforschende Umfeld.

Es sind die Faktoren des Sprachvermögens der SchülerInnen und deren Mehrsprachigkeit, die meiner Untersuchung den geeigneten Rahmen verleihen.

Die im Kapitel 1.2. folgenden Fragestellungen wurden mithilfe der Erkenntnisse des Praktikumsaufenthalts und der damit verbundenen Vorstudie des letzten Septembers/Oktobers (1.9. bis 16.10.2014), mithilfe der Einsichten der Feldforschung im Dezember 2014 und Februar 2015 sowie durch die Analyse bereits vorhandener Literatur und vorhandener Forschungsergebnisse zu den folgend dargestellten Themengebieten beantwortet.

Die Beobachtungen während meines Praktikumsaufenthaltes nehmen in der vorliegenden Forschungsarbeit die Stellung einer Vorstudie ein. Es wurden im Februar 2015, im Rahmen der Feldforschung, mit dem Einverständnis aller Beteiligter, Experteninterviews mit der Schulleitung, der Leitung des DaF-Bereiches sowie mit einer weiteren Lehrpersonen durchgeführt. Außerdem wurde SchülerInnen zweier Klassen ein Fragebogen vorgelegt, welcher mir, neben den durchgeführten Beobachtungen während der Vorstudie und den Interviews, als Methode der Erkenntnisgenerierung diene.

Fremdsprachenkenntnisse haben, vor allem im Hinblick auf den Tourismusstandort Gran Canaria, eine enorme Wichtigkeit. Um Kinder auf ein Leben in mehrsprachigen Gesellschaften vorzubereiten, haben Schulen die Aufgabe, diese mit Sprachen zu versorgen und die Wichtigkeit von Sprachen verständlich zu machen. Der moderne Fremdsprachenunterricht sollte daher, vor allem in heterogenen Klassenverbänden, verstärkt Mehrsprachigkeit thematisieren. SchülerInnen sollten sich im Unterricht jederzeit eingebunden fühlen und die Möglichkeit erhalten, ihr persönliches (Sprachen-)Wissen einbringen zu können.

Wie in dieser Arbeit ersichtlich wird, ist die SchülerInnenschaft der Deutschen Schule Las Palmas mehrsprachig, genauso wie deren Lebenswelt Gran Canaria. Es war daher interessant zu untersuchen, welche Position das Deutsche im Rahmen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an der deutschen Schule hat. Es soll ersichtlich werden, wie Deutsch als Fremdsprachenunterricht beziehungsweise der Deutschunterricht aus Perspektive der Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas betrieben wird, welche Schwierigkeiten dabei entstehen und wie der Unterricht eventuell zu verbessern wäre.

1.2. Erkenntnisinteresse und Fragestellung – Ziel der Untersuchung

Der zu untersuchende Gegenstand meiner Forschungsarbeit ist der Bereich Deutsch in all seinen Facetten an der Deutschen Schule Las Palmas, sowie der Deutsch- beziehungsweise DaF- (Deutsch als Fremdsprachen-) Unterricht. Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es den Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas im Hinblick auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu untersuchen und aufzuzeigen, wie die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht didaktisiert wird.

Um die genannten Forschungsziele zu erreichen, mussten folgende Aufgaben erfüllt werden:

Es galt herauszufinden, was der State of the Art in der Fremdsprachenforschung zum Spracherwerb ist und was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Als nächsten Schritt galt es zu erforschen, inwieweit der Deutschunterricht der Deutschen Schule Las Palmas die methodisch-didaktischen Konzepte und Ideen zur Förderung und Forderung von Mehrsprachigkeit aufgreift. Des Weiteren musste erfasst werden, welche Rolle Deutsch im Schulalltag spielt und wie der Deutschunterricht aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit aussehen könnte. Das Forschungsfeld bildet die Schule an sich sowie der Deutschunterricht zweier Klassen der Deutschen Schule Las Palmas.

Die Fragestellungen meiner Diplomarbeit lauten:

Welche Stellung hat Deutsch beziehungsweise der Deutschunterricht im Rahmen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas?

Wie wird der Fremdsprachenunterricht beziehungsweise der Deutschunterricht aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas gestaltet? Was könnte man didaktisch beziehungsweise methodisch verbessern?

Außerdem war es mir ein Anliegen herauszufinden, welche Hürden und Probleme sich den SchülerInnen der Deutschen Schule Las Palmas beim Erlernen und Erwerben des Deutschen auftun und was diese deutsche Auslandsschule so besonders macht.

Die vorliegende Diplomarbeit ist in drei Hauptteile mit unterschiedlich vielen Unterpunkten gegliedert.

Es folgt zunächst der theoretische Teil meiner Arbeit, der für die Forschungsarbeit relevante Begriffe erklärt und den aktuellen Stand der Forschung zu den behandelten Themen gibt (siehe Kapitel 2.). Unter diesem Punkt werden die Begriffe L1 bzw. Erstsprache erklärt, es wird nähergebracht was bilingualer Erstspracherwerb ist, man bekommt einen Einblick in die Theorie zum Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache (L2/ Zweit- bzw. Fremdsprache) und man erfährt auch etwas über das zentrale Thema der vorliegenden Forschungsarbeit, welches die Mehrsprachigkeit ist. In diesem Zuge wird auch der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit genauer erläutert. Am Ende des ersten Kapitels folgt die Vorstellung eines Konzepts mit dem Mehrsprachigkeit im Unterricht didaktisiert werden kann. Hier handelt es sich um das Konzept der *Language Awareness*.

Anschließend folgt der empirische Teil meiner Arbeit, unter welchem das untersuchte Forschungsfeld und die verwendeten Forschungsinstrumente nähergebracht und erläutert werden (siehe Kapitel 3.). Zu Beginn dieses Kapitels war es mir wichtig das Forschungsfeld Gran Canaria und die Deutsche Schule Las Palmas näher zu beschreiben.

Anschließend erkläre ich das von mir gewählte Forschungsdesign und präsentiere die Forschungsinstrumente, mit denen das genannte Forschungsgebiet anhand der gewählten Forschungsfragen untersucht wurde. Wie schon erwähnt bekam ich im September und Oktober 2014 die Möglichkeit ein Praktikum an der Deutschen Schule Las Palmas zu absolvieren. Im Zuge dieses Praktikums durfte ich selbst unterrichten und dem Unterricht anderer LehrerInnen beiwohnen.

Die Beobachtungen meines Praktikumsaufenthalts dienten mir für diese Forschungsarbeit als Vorstudie, deren Erkenntnisse und Einblicke in dieser Arbeit unter Kapitel 4.1./4.2.. ersichtlich sind. Neben dem Forschungsinstrument der Beobachtung nutzte ich einen Fragebogen um die Meinungen und Einstellungen von SchülerInnen zu erhalten. Des Weiteren wurden Interviews mit Lehrpersonen der Schule geführt. Die InterviewpartnerInnen waren eine Person der Schulleitung und zwei Lehrkräfte, wobei eine Lehrkraft auch gleichzeitig die Position des DaF-Koordinators beziehungsweise der DaF-Koordinatorin der Schule hatte. Durch die gewählten Forschungsinstrumente war es mir Möglich eine Triangulation zu erzielen, welche ich auch im Kapitel 3.3. erkläre.

Das vorletzte Kapitel meiner Arbeit bildet die Auswertung und Zusammenführung der Ergebnisse der generierten Informationen (siehe Kapitel 4.).

Das Kapitel der Auswertung und Zusammenführung der Ergebnisse gliedert sich in die Auswertung der einzelnen Forschungsinstrumente, das bedeutet, dass die Auswertungen aus den Beobachtungen, Fragebögen und Interviews darin einzeln präsentiert werden. Das Kapitel 4.7. stellt eine Instrumente übergreifende Zusammenfassung der Erkenntnisse dar.

Den Abschluss meiner Arbeit bildet ein zusammenfassendes Résumé mit Ausblick, bei welchem ich Anregungen und Ideen zur Didaktisierung von Mehrsprachigkeit anhand von Beispielen und Ideen zum Thema Mehrsprachigkeit gebe (siehe Kapitel 5.).

Ich hoffe, dass ich mit dieser Forschungsarbeit einen Mehrwert für SchülerInnen und LehrerInnen, die sich für den Bereich der Mehrsprachigkeit interessieren, leisten kann. Ich bin zuversichtlich, dass ich mit meiner Arbeit auch andere junge ForscherInnen, die sich am Ende ihres Studiums befinden ermutigen kann, sich aktiv und intensiv mit dem Bereich der Sprachforschung auseinanderzusetzen.

2. Begriffserklärungen und Forschungsstand

Im folgenden Teil gilt es Begriffe zu klären welche die Lebenssituation und die Unterrichtsbedingungen der SchülerInnen und LehrerInnen an der Deutschen Auslandsschule „Deutsche Schule Las Palmas“ beschreiben.

Um zu verstehen, wie die individuellen Sprachsituationen an der Schule sind, wie sich die unterschiedlichen Erstsprachen auf die Unterrichtssituationen auswirken und wie diesen im Schulalltag Rechnung getragen wird, will ich in Kapitel 2.1. einen theoriegeleiteten Einblick in das Thema des Spracherwerbs geben.

Es werden der neueste Stand der Forschung sowie die theoretische Begrifflichkeit zur *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Fremdsprache*, *Mehrsprachigkeit*, zum *Spracherwerb* sowie zum Konzept der *Language Awareness* und zur *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* wiedergegeben. Wie in Kapitel 3.1. und Kapitel 4. ersichtlich wird, sind sowohl die SchülerInnenschaft als auch die LehrerInnenschaft durchaus keine sprachlich-homogene Gruppen. Mehrsprachigkeit wird an dieser Schule gefördert und gefordert, vor allem aber gelebt.

2.1. Vom Spracherwerb zur Mehrsprachigkeit

Der Erwerb der Erstsprache beginnt bereits im Mutterleib. Das auditive System des Fötus kann, so Guasti (2011:160), der sich auf mehrere Autoren bezieht, bereits ab der 35. Schwangerschaftswoche Laute wahrnehmen. Er ist besonders empfänglich für von der Mutter vermittelte prosodische Informationen (Querleu et al. 1988) und reagiert differenziert auf unterschiedliche Sprachlaute. Beispielsweise unterscheidet der Fötus zwischen 'babi' und 'biba' (Lecanuet et al. 1992) und antwortet auch unterschiedlich auf verschiedene Musikleute (Lecanuet et al. 2000).

Für Neugeborene wird Sprache demnach bereits vor deren Geburt zu einem essentiellen Teil des Lebens. Neugeborene fühlen sich von Sprache sehr stark angezogen (Guasti 2011:160), mit zirka drei Monaten ziehen sie „die Stimme ihrer Mutter der Stimme eines Fremden vor“ (Mehler 1988 et al zitiert nach ebd.). Die Stimmen der Eltern werden demnach die „primäre Quelle zur Ermöglichung des Sprachzugangs“ (Guasti 2011:160).

Die Forschung des letzten Jahrzehnts hat ergeben, dass Babys sowohl zwischen ihrer Muttersprache und einer Fremdsprache², als auch zwischen zwei Fremdsprachen unterscheiden können, die sie zuvor noch nie gehört haben³ (ebd.). Im Bezug auf den Spracherwerb lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass Kinder „nicht zwischen vertrauten und nicht vertrauten Lautketten, sondern zwischen zwei Sprachen unterscheiden können. (ebd.)“

Es wird davon ausgegangen,

dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht und deshalb ab diesem Zeitpunkt von frühem Zweitspracherwerb gesprochen wird (Ahrenholz 2014:5).

² Guasti geht hier auf Forschungsergebnisse von Mehler et al. 1988 (In Frankreich geborene Babys konnten zwischen Französisch und Russisch unterscheiden); Moon et al. 1993; Christohe & Morton 1998; Dehaene-Lambertz & Houston 1998 (Babys von Englisch sprechenden Müttern konnten zwischen Englisch und einer Vielfalt von Fremdsprachen unterscheiden: Französisch, Italienisch, Japanisch, Spanisch) ein

³ Hier nennt Forschungsergebnisse von Nazzi et al. 1998 (fünf Tage alte französische Babys konnten zwischen Englisch und Japanisch unterscheiden); Mehler et al. 1988 (Unterscheidung zwischen Englisch und Italienisch, selbst wenn sie den Sprachstimuli nur wenige Minuten ausgesetzt waren)

So durchlebt jeder Mensch, bedingt durch das soziokulturelle Umfeld und die Umstände unter denen er aufwächst, einen stetigen Prozess der Sprachanreicherung und –erweiterung.

„Sprache ist, was uns Menschen ausmacht“, sagt Guasti (2011:204) und weist in ihren abschließenden Worten nochmals auf die große Bedeutung hin, „Kinder mit Sprache zu versorgen, um ihre Sprache wachsen zu lassen“ (ebd.). Kinder wachsen demnach mit einer Erstsprache auf, die im folgenden Kapitel 2.1.1. definiert und beschrieben wird.

Ob und wie dieser indirekten Forderung Guastis, Kinder mit Sprache zu versorgen um deren Sprachen wachsen zu lassen, im Schulalltag an der Deutschen Schule Las Palmas nachgegangen wird, wird in den Kapiteln 3.1 sowie Kapitel 4. ersichtlich.

Es wird auch ersichtlich, dass diese permanente Sprachanreicherung und Spracherweiterung, im Rahmen der Schule beziehungsweise der frühen Alphabetisierung der spanischsprachigen Kinder in Deutsch, nicht reibungslos und fehlerfrei verläuft. Mehr dazu findet man auch unter Kapitel 4..

2.1.1. L1/Erstsprache

Sobald die grundlegenden Systeme der Sprachfunktion erlernt wurden, beginnt sich die Mehrheit der Menschen in einer Sprache verständlich zu machen.

Die Gemeinschaft an der Deutschen Schule Las Palmas, sowohl die SchülerInnenschaft als auch der LehrerInnenkörper, spricht verschiedene Sprachen und wuchs mit verschiedenen Erstsprachen auf. Doch was genau wird in der Wissenschaft unter Erstsprache verstanden? Was bedeutet diese für uns und warum sollte, vor allem im pädagogischen Bereich, versucht werden den Begriff Muttersprache zu vermeiden? Dies werde ich nun im folgenden Punkt erklären.

Als Erstsprache wird in der wissenschaftlichen Literatur die Sprache bezeichnet, die wir im familiären Kontakt, von Geburt an, erlernen (vgl. Ahrenholz 2014:3, Dietrich 2004a:306, Hufeisen & Riemer 2010:738).

Die Bezeichnung *Muttersprache* ist aus dem Lateinischen übernommen (vgl. Grimmsches Wörterbuch); entsprechend heißt es auch in romanischen Sprachen *langue maternelle* oder *madrelingua*; im Englischen *mother tongue*) (Ahrenholz 2014:3).

Anstatt dem Begriff *Muttersprache* werden in dieser Arbeit die Begriffe *Erstsprache* beziehungsweise *L1* verwendet. Im Zuge meiner Recherche wurde festgestellt, dass es aus vielen Gründen besser ist den Begriff Muttersprache zu meiden. Es werden hier nun Beispiele und Erklärungen aus zwei aktuellen Aufsätzen zum Thema gegeben die zeigen, warum die Bezeichnung Muttersprache, in der komplexen, sprachlichen Realität der meisten Menschen, nicht mehr passend ist.

Der Begriff Muttersprache verzerrt laut Ahrenholz das Bild der natürlichen Spracherwerbssituation, „an der meist auch Väter oder Geschwister beteiligt sind und eventuell andere Verwandte, Bekannte oder auch Tagesmütter und Aupair-Mädchen oder ab einem bestimmten Alter Nachbarskinder mitwirken. (ebd.)“ Auch Stefan Jeuk (2013:14) beschreibt die Problematik, die bei der Verwendung des Terminus Muttersprache entstehen kann, sehr treffend.

Jeuk sagt:

Da die Entstehung von Staaten mit einer Sprache als Nationalsprache eng mit dem Nationalismus verknüpft ist, wird die Ansicht, dass es in einer Nation eine Sprache gäbe, die als *Muttersprache* und als Sprache der Bildung für alle Menschen gleichermaßen in standardisierter Form gelten müsse, als Linguizismus⁴ bezeichnet (Jeuk 2013:14).

Es wird somit eine politisch motivierte soziokulturelle Wertung im Begriff Muttersprache wahrnehmbar, die man vermeiden sollte.

Auch Oomen-Welke (2003:145) sieht, dass sich die mit dem Begriff Muttersprache einschleichende Problematik, „Muttersprache als Pedant zum Vaterland“, „Mutterland als *natürlich* gelernte Sprache“, „jeder Mensch besitzt eine Muttersprache und ein Vaterland“, sehr stark gegen eine frühe Mehrsprachigkeit richtet und daher für die gegenwärtige Lebenswelt nicht mehr zutrifft.

⁴ Frau Professor Dirim definiert den Begriff Linguizismus in ihrem Aufsatz „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“ folgendermaßen: Linguizismus ist eine spezielle Form von Rassismus, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim 2010:91) Linguizismus ist daher ein Instrument der Machtausübung „gegenüber schwächer gestellten Gruppen“ (ebd.).

Weiters betrachtet Jeuk (2013:14) den Begriff der Muttersprache in vielen Spracherwerbskontexten als problembehaftet. So ist dieser Begriff für viele Familien, selbst in stark homogenen Staaten, nicht ausreichend bezeichnend, da es immer Sprachminderheiten geben wird. Er beschreibt die Tatsache, dass viele Kinder migrationsbedingt „in jungen Jahren weitere Sprachen lernen“ (ebd.) und, dass die erste gelernte Sprache, wenn diese nicht weiter gefördert wird, verkümmert und es in weiterer Folge zu einem Sprachverlust kommen kann.

Erkenntnisse wie diese zeigen, dass der Begriff Muttersprache in der modernen, tatsächlichen Lebenswelt falsche Ideen vermittelt (ebd.).

Den Ergebnissen von Jeuk ist zu entnehmen, dass es in Marokko Kinder gibt, die viersprachig aufwachsen: „Französisch, marokkanisches Arabisch, regionale Berbersprache der Mutter, regionale Berbersprache des Vaters“. Er vermutet, dass es dort wenige Menschen gibt, die alle vier Sprachen komplett beherrschen, diese jedoch je nach Lebensbereich und Notwendigkeit gebrauchen. Es sind für ihn genau Bedingungen wie diese, die es kaum möglich machen zu bestimmen, „welche Muttersprachen ein Kind hat“ (ebd.).

Trotz der Tatsache, dass der Begriff Muttersprache wie man sieht, sehr stark politisch und auch soziokulturell konnotiert ist, finden wir diesen sowohl in der Deutschdidaktik als *Muttersprachendidaktik*, als auch im Begriff *Muttersprachenunterricht* (vgl. Oomen-Welke 2003:145f zitiert nach Ahrenholz 2014:4) immer wieder.

Unglücklicherweise finden wir die Bezeichnung *Deutsch als Muttersprache* (DaM) noch immer in Veröffentlichungen aus dem Bereich *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* (vgl. Riemer 2004:202 zitiert nach ebd.). Die Begriffe *Erstsprache* (L1) beziehungsweise *Zweitsprache/Fremdsprache* (L2) beziehen sich wie von Jeuk und anderen gefordert, nur auf die Erwerbsreihenfolge.

Der von Jeuk eingeforderte Begriff der *Familiensprache* statt Muttersprache ist offener und neutraler gehalten. Mit *Familiensprache* ist somit die Sprache gemeint,

die in der Regel in der Familie gesprochen wird. Mit diesem Begriff bleiben der Grad der Beherrschung und der emotionale Bezug offen, es wird lediglich die Kommunikationssituation gekennzeichnet. In vielen Familien mit Migrationshintergrund gibt es mehrere Familiensprachen, da zum Beispiel die Zweitsprache Deutsch mit der Dauer des Aufenthalts häufig auch in der Familie mehr und mehr gebraucht wird. Deutsch wird dann zu einer zweiten Familiensprache (Jeuk 2013:15).

Erstsprache vermittelt weiters, technisch gesprochen, dass diese die erste Sprache ist, die man erlernt, was indirekt auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen hinweist (Hickmann et al 1989, Klann-Delius 1999 zitiert nach Ahrenholz 2014:4). Die Bezeichnungen im Englischen *First Language* oder *Language One* sind dem Begriff der Erstsprache entsprechend (Brown 1973, Meisel 1997 zitiert nach ebd.).

So steht mit der Bezeichnung Erstsprache vor allem „die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ im Vordergrund (ebd.).

2.1.2. Bilingualer Erstspracherwerb

Viele Menschen wachsen in Familien auf, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird. So auch, wie in dieser Forschungsarbeit ersichtlich ist, ein großer Teil der SchülerInnen an der Deutschen Schule Las Palmas. Um zu verstehen, was Bilingualismus für Individuen aber vor allem auch für Gesellschaften bedeutet, möchte ich nun auf das Phänomen des bilingualen (Erst-) Spracherwerbs eingehen und dieses erläutern.

Eine weitere Form des Erstspracherwerbs ist der *bilinguale Erstspracherwerb*. Der Begriff *bilingual* (zweisprachig) wird „in der Literatur für jede Person gebraucht, die zwei Sprachen spricht“ (Müller 2011:209). Es ist ihrer Meinung nach nicht möglich, eine „scharfe Trennung zwischen der Zweisprachigkeit als ein gesellschaftliches oder als ein individuelles Phänomen vorzunehmen“ (ebd.).

Der bilinguale Erstspracherwerb bezeichnet den Erwerb der Sprache durch Kinder, „die beide Sprachen von Geburt an hören“ (ebd.). „Der *gleichzeitige Erwerb* zweier Sprachen von Geburt an muss“, laut Müller, „von der sukzessiven Entwicklung von mehr als einer Sprache (*L2 Erwerb, Fremdspracherwerb*) unterschieden werden“ (ebd.). Wenn man diese zwei Erwerbstypen vergleicht, erkennt man einen entscheidenden Aspekt, der die Spracherwerbstypen voneinander unterscheidet, „nämlich die Rolle des Alters für den Beginn des Erwerbs“ (ebd.).

Weiters sagt Müller, dass der *gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen* immer in einer natürlichen Umgebung geschieht, im Unterschied zum *sukzessiven Spracherwerb*, der auf natürliche Weise oder durch den Unterricht erfolgen kann (ebd.).

Jeuk stellt in seiner Abhandlung zum Zweitspracherwerb fest, dass, wenn ein Kind zwei Sprachen von Geburt an erwirbt, zum Beispiel in zweisprachigen Familien, man von *früher Zweisprachigkeit* oder vom *simultanen Erwerb zweier Sprachen* sprechen sollte (Jeuk 2013:15).

Sukzessiver Bilingualismus beziehungsweise *sukzessiver Zweitspracherwerb* steht „für den Erwerb einer zweiten Sprache nach der ersten, etwa ab drei Jahren“ (ebd.).

Seit den Fallstudien zum Erwerb mehrerer Sprachen von Ronjat (1913), gilt das Prinzip der Trennung der Sprachen der Eltern „*une personne – une langue*“ (eine Person – eine Sprache), als fördernd und „nicht bremsend oder negativ beeinflussend (Jeuk 2013:15)⁵.

Im Hinblick auf die genannten Feststellungen von Jeuk wird erkenntlich, dass „der Erwerb zweier Sprachen in bilingualen Familien häufig erfolgreich bewältigt wird, [...], dass Mehrsprachigkeit im Prinzip kein Problem ist“ (Jeuk 2013:16), dass diese in der Ratgeberliteratur empfohlene Trennung sicher eine gute Daumenregel, aber auch ein wenig Fiktion ist (Tracy 2014:23). Demnach werden Kinder ihre Eltern immer in den unterschiedlichsten sprachlichen Situationen erleben, in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichsten Menschen sprechen hören. Dies ist auch gut so, denn das gewünschte Ziel eines mehrsprachigen Aufwachsens ist die flexible Beherrschung mehrerer Sprachen (ebd.) und klarerweise sollten die Eltern besonders gute Vorbilder sein.

2.1.3. L2/Zweit-bzw. Fremdsprache

Das *Erlernen* und *Erwerben* von Sprachen ist ein Prozess, der für die meisten Menschen unserer tatsächlichen, sich ständig wandelnden Gesellschaft niemals endet. Wir alle werden tagtäglich mit den verschiedensten Sprachen und Sprachformen (z.B. Dialekten), sei es in der Gesellschaft oder durch Medienkonsum etc. konfrontiert.

Wie man Sprachen *erwerben* kann und welche unterschiedlichen Wege es gibt, sich Sprache zu nähern, wird im folgenden Punkt beschrieben.

⁵ Müller führt hier ebenfalls Erkenntnisse von Ronjat (1913), Kielhöfer & Jonekeit (1985) und Meisel (1990, 1994) für Französisch-Deutsch; ua an. (vgl. Müller 2011:209)

Fremdspracherwerb beschreibt den Erwerb einer zweiten Sprache, welche in einem Land erworben wird, in dem die gelehrte Sprache nicht gesprochen wird (Jeuk 2013:17). Englischunterricht an deutschen Schulen ist Fremdsprachenunterricht, ebenso wie Deutschunterricht in England (ebd.). Wir sprechen im Unterschied dazu von *Zweitspracherwerb*, „wenn die zu lernende Sprache zur gleichen Zeit die Umgebungssprache ist“ (ebd.).

Der Zweitspracherwerb „unterzieht sich mehr oder weniger pädagogischer Einflussnahme und führt zu mehr oder weniger gutem Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen“ (ebd.). Es wird somit ersichtlich, dass man Spracherwerb differenziert betrachten muss. Fremdsprachen werden in diesem Zusammenhang *erlernt*, Zweitsprachen werden in „*eher ungesteuerten Kontexten erworben*“ (ebd., Dietrich 2004b:312f).

Der Definition und Unterscheidung des Psychologen Stephen Krashen (1982) folgend, gilt es *Erwerb* von *Lernen* zu differenzieren. Wie bereits erwähnt bildet somit der *Erwerb* einen eher unbewussten Vorgang, das *Sprachlernen* einen bewussten Versuch der Aneignung von Zweitsprachkenntnissen (vgl. Sevinç 2011:246). Die folgende Tabelle soll die beiden Konzepte gegenüberstellen und zusammenfassen (vgl. ebd.):

Erwerb	Lernen
- implizit, unbewusst	- explizit, bewusst
- informelle Situation	- formelle Lernsituation
- Einsatz grammatischen „Sinns“	- Einsatz grammatischer Regeln
- abhängig von Einstellungen	- abhängig von Neigung
- stabile Ordnung des Erwerbs	- einfache/komplexe Anordnung des Lernens

Tabelle 1: Wesentliche Eigenschaften der Konzepte des Erwerbs bzw. des Lernens nach Sevinç

Trotz der Unterscheidung zwischen L1- und L2- Erwerb geht aus der Forschung klar hervor, dass es viele Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen bei den verschiedenen Erwerbsprozessen gibt. So müssen beim Zweitspracherwerb ähnliche Voraussetzungen vorherrschen wie beim Erstspracherwerb (vgl. Sevinç 2011:255).

Es liegen auch Forschungsergebnisse vor, die uns zeigen, dass der L2-Erwerb auf denselben „angeborenen Vorgängen wie der L1-Erwerb“ (ebd.) beruht⁶. Es ist erwiesen, dass „frühe Äußerungen in einer Zweitsprache hinsichtlich ihrer Funktion, Form, semantischen Redundanz sowie Kurzzeitgedächtnisanwendung dem L1-Erwerb ähnelt“ (ebd.), sowie, dass „Gemeinsamkeiten bezüglich der Bevorzugung der einfachen Wortstellungen“, sowie „Übeneralisierungen der lexikalischen und morphologischen Formen“ (ebd.) bestehen (Ervin-Tripp 1974 zitiert nach ebd.).

Sprachen sind sich ständig wandelnde und verändernde Systeme, die miteinander in beide Richtungen, von Erstsprache zur Zweitsprache und umgekehrt, interagieren (Vygotsky 1935:48 zitiert nach Sevinç 2011:256f) und daher ineinander übergehen und sich gegenseitig ergänzen.

Die theoretische Klärung der Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache ist im Bezug auf die Deutsche Schule Las Palmas wichtig. Im Forschungsteil wird ersichtlich, dass die Wahrnehmung der in der Theorie formulierten Trennung der zwei Begriffe, im Rahmen des Schulalltages an der Deutschen Schule, bedingt durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, sehr schwer fällt.

2.1.4. Mehrsprachigkeit

Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es die verschiedensten Versuche Mehrsprachigkeit zu definieren. *Mehrsprachige* Personen stellen laut Dietrich, global gesehen, die Mehrheit gegenüber einsprachigen Menschen dar (vgl. Dietrich 2004b:311). Auch Crystal sagt, dass „*Mehrsprachigkeit* in den meisten Ländern der Welt Normalfall“ (Crystal 1995:360 zitiert nach Jeuk 2013:13) ist.

Zu betonen sei an dieser Stelle, dass sich der Begriff der *Vielsprachigkeit* vom Begriff der *Mehrsprachigkeit* unterscheidet. *Vielsprachigkeit* beschreibt die Tatsache, dass das Sprachangebot, zum Beispiel an einer Schule, vielfach gestaltet ist und die SchülerInnen angehalten werden viele Sprachen zu lernen (vgl. Europarat 2001:17).

⁶ Sevinç verweist an dieser Stelle auf Forschungsergebnisse von Vihman 1982, 1996; McLaughlin 1987.

Der Begriff der *Mehrsprachigkeit* hingegen betont, dass die Menschen eine Sprache immer im Zusammenhang mit der Kultur des Zielsprachenlandes lernen sollen (Baužienė 2007:68). Diese Verknüpfung von Sprachen und Kulturen sollte gemeinsam die kommunikative Kompetenz erhöhen. Die gelernten beziehungsweise gelehrtten Sprachen sollen sich aufeinander beziehen und eine *interkulturelle Kompetenz* (vgl. Holzbrecher 2014:126) soll hierdurch geschaffen werden. Diese interkulturellen Erfahrungen sollen die Mitmenschen befähigen, effektiver und erfolgreicher mit anderen GesprächspartnerInnen kommunizieren zu können (vgl. Europarat 2001:17, 163).

Der in weiterer Folge erklärte Begriff der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* (vgl. Gogolin 2004:55) setzt an dieser Definition an. Ahrens (2004:9) meint in seinem Beitrag, dass die „europäische Vielsprachigkeit, die über die letzten Jahrhunderte historisch gewachsen ist“ als kulturelles Erbe betrachtet werden sollte, „das die einzelnen Bürger des Kontinents zur individuellen Bewältigung verpflichtet“ und, dass diese Vielsprachigkeit „die Grundlage für eine ansatzweise Mehrsprachigkeit bilden sollte“ (ebd.).

Ihm zufolge führt eine derartige individuelle Mehrsprachigkeit zu einer gesellschaftlichen Vielsprachigkeit, „die dem politischen Handeln in Europa eine kulturelle Kompetenz abverlangt“ (ebd.). Er erwähnt an dieser Stelle Albert Raasch, der diese Konsequenz mit folgenden Worten beschreibt:

Die Plurilingualität des Einzelnen ist die Grundlage für die Multilingualität einer Gesellschaft, allerdings nur dann, wenn eine Gesellschaft die Individuen in die Lage versetzt, verschiedene Sprachen zu lernen (Raasch 2003:256).

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit, das meiner Arbeit zugrunde liegt, folgt den Ansprüchen Krumms, der Mehrsprachigkeit als einen „Sprachbesitz im Sinne einer dynamischen Verfügbarkeit von Menschen über verschiedene Sprachen“ (Krumm 2004:106) sieht. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001:17) drückt sich dieses Verständnis folgendermaßen aus:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrungen eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Mehrsprachigkeit wird demnach unter dem Aspekt der bewussten Verknüpfung der neu zu lernenden Sprache „mit allen kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen“ (Raupach 2014:191f) und bereits gesammelten Kenntnissen betrachtet, „die der mehrsprachige Lerner im Laufe seiner Entwicklung gemacht bzw. erworben hat“ (ebd.).

Mit eben dieser Bewusstmachung wird der aktuellen Forderung nach der Entwicklung von lernerseitiger *Language (learning) Awareness* Rechnung getragen. Die Klärung des Begriffs *Language Awareness* ist unter Punkt 2.2 ersichtlich.

Gogolin sagt vereinfachend und zusammenfassend, dass mit Mehrsprachigkeit auf einer deskriptiven Ebene „nichts mehr, aber auch nichts weniger bezeichnet“ wird, „als die faktische sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft, relativ unabhängig davon, wo man lebt“ (Gogolin 2004:55).

Auch Königs (2004:96) beschreibt der Auffassung Gogolins entsprechend: „Wer mehrsprachig ist, kann sich in mehreren Sprachen seinen Intentionen situationsadäquat ausdrücken“.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff mehrsprachig somit für alle Personen verwendet, die mehr als eine Sprache verwenden und beherrschen. Die zuvor angeführte Unterscheidung zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit, die in der Sprachlehrforschung einen wichtigen Zweck erfüllt (vgl. Apeltauer 1997:17), ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit und vor allem im Hinblick auf die Deutsche Schule Las Palmas nicht wesentlich. Wie auch Mackey erwähnt, ist die Wichtigkeit der Sprachbeherrschung bei der Definition von Mehrsprachigkeit ein überaus diskutierter Faktor (vgl. Mackey 2005:1483f).

Für diese Arbeit ist viel mehr der alltägliche Gebrauch von Sprachen an der Deutschen Schule Las Palmas von Relevanz, als das Niveau, auf dem die jeweiligen Erstsprachen beziehungsweise Zweitsprachen gesprochen werden.

Es ist die alltägliche Verwendung von zwei oder mehr Sprachen, im Rahmen des Schulalltages und im Alltag außerhalb des Schulgeländes, welche die Lehrenden und Lernenden als mehrsprachig geltend macht.

2.1.5. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der von Gogolin erwähnte Begriff der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*, beschreibt einen Menschen, „der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt, [...], und *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* soll die gesellschaftliche Konstellation kennzeichnen, in der er lebt“ (Gogolin 2004:55).

Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch (Gogolin 2013:354).

Der Begriff „soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen“ (Gogolin 1988:10) und soll bedeuten, „daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (ebd.). Gogolin sagt außerdem, dass diese lebensweltliche Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich den Spracherwerb, sondern das schulische Lernen allgemein beeinflusst.

Dem pädagogischen Grundsatz Kinder da abzuholen, wo sie stehen, verpflichtet, sollten Schulen, aller Gesellschaften westeuropäischer Industrienationen, welche „dauerhaft und irreversibel multikulturell“ sind, Zweisprachigkeit (ebd.) beziehungsweise Mehrsprachigkeit entfalten und fördern.

Die gelebte lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und LehrerInnengemeinschaft der DSLPA wird in Kapitel 3.1. beschrieben. Inwieweit Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht integriert, gefördert aber auch gefordert wird, ist unter Kapitel 4. zu finden.

2.2. Zur Deutsch/-Fremdsprachendidaktik - Language Awareness

Eine Möglichkeit, mit der man die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Unterricht thematisieren kann bildet das Konzept der *Language Awareness*.

Es wird im Laufe meiner Forschung untersucht ob dieses Konzept den LehrerInnen, mit denen Experteninterviews geführt wurden, bekannt ist und ob es in deren Unterricht integriert wird. Zunächst gilt es aber dieses Werkzeug der Deutsch- beziehungsweise Fremdsprachendidaktik theoretisch zu erklären.

Mit dem Konzept der Language Awareness wird ein verstärktes Augenmerk auf die Integration und Thematisierung der Mehrsprachigkeit, im Deutsch- beziehungsweise Fremdsprachenunterricht gelegt.

Language Awareness ist erst seit einigen Jahren, vor allem durch britische Ansätze, in Deutschland und Österreich als sprachdidaktisches Konzept bekannt geworden. Luchtenberger (2014) beschreibt diesen Begriff in ihrem Beitrag zur Language Awareness als ein didaktisches Konzept,

mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen (Luchtenberg 2014:107).

„Die Bedeutung von language awareness für die fremdsprachlichen Fächer einschließlich DaF und DaZ“ sieht Luchtenberg in folgenden Aspekten (ebd.):

- Sprachkompetenz (auch ersprachliche) entwickeln (vgl. Wolff 1993),
- metasprachliches Bewusstsein zweisprachig aufwachsender Kinder zur Schulung ihrer sprachlichen Analysefähigkeit unterstützen (vgl. ebd.),
- Sprachreflexion anbahnen im Rahmen von Tätigkeiten wie Übersetzen oder Sprachmitteln (vgl. Mittins 1991, 109 ff.),
- Sprechen über Sprache als einen wichtigen und natürlichen Gesprächsanlass deutlich machen (vgl. Luchtenberg 1995b),
- metasprachliche Kompetenzen fördern, da sie interkulturelle (wie auch intrakulturelle) Interaktionen erleichtern (vgl. Luchtenberg 1999),
- Nachdenken über Sprache in Verbindung zu anderen Fächern sehen, Sprache als grundlegende Größe des gesamten Unterrichts begreifen und Sprachlernen zumindest ansatzweise zu koordinieren (Luchtenberg 1994, 1995),
- die zunehmende Bedeutung von LA für den Erwerb einer dritten Fremdsprache (vgl. Jessner 1999; Hufeisen, E1) und im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. Fehling 2005) wahrnehmen.

Language Awareness hat daher, wie auch in allen anderen Anwendungsbereichen, genauso im DaF-Unterricht die Aufgabe, auf Sprache und Sprachphänomene aufmerksam zu machen und sie in einen Zusammenhang zu bringen (Luchtenberg 2014:113). Der angeleitete Vergleich mit der Erstsprache verhilft daher den Lernenden zu tieferen Spracheinsichten (ebd.).

Aus der Theorie wird ersichtlich, dass es sich um ein sehr nützliches Konzept handelt, von dem heterogene Klassenverbände sehr stark profitieren können, in dem sie sich selbst und deren sprachliche Fähigkeiten nicht nur einbringen, sondern auch im Rahmen der Klassengemeinschaft reflektieren und somit profundierte, vom Lehrkörper geleitete, Einsichten generieren können. Aus Kapitel 4. geht hervor, ob das präsentierte Konzept im Unterricht an der Deutschen Schule Las Palmas genutzt wird oder nicht.

3. Empirische Studie

In diesem Punkt meiner Arbeit wird nun die Beschreibung des untersuchten Forschungsfeldes präsentiert. Es wird zum einen kurz das Gebiet Gran Canaria mit seinen Einwohnern beschrieben, zum anderen das untersuchte Forschungsfeld der Deutschen Schule Las Palmas. Informationen, die ich aus dem Interview mit der Schulleitung gewinnen konnte, halfen mir bei der Darstellung und Spezifizierung dieser Deutschen Auslandsschule. Es werden aktuelle Zahlen zur mehrsprachigen Bevölkerung, im Speziellen von Las Palmas, der Hauptstadt, genannt und ein Einblick in die SchülerInnen – beziehungsweise LehrerInnengemeinschaft, sowie dem Schulalltag der Deutschen Schule gegeben. Des Weiteren werden unter diesem Punkt die von mir gewählten Forschungsinstrumente erklärt, welche ich in meiner Forschung benutzte.

3.1. Forschungsfeld Deutsche Schule Las Palmas

Die Kanarischen Inseln befinden sich vor der Westküste Afrikas und bestehen insgesamt aus sieben Inseln. Sie gehören, wie auch das Baskenland, die Balearen, Katalonien, Madrid oder Valencia, zu den 17 autonomen Gemeinschaften Spaniens.

Die autonomen Gemeinschaften sind zwar Teile Spaniens, haben aber Gebietskörperschaftscharakter, das heißt, ihnen wurden im Rahmen der spanischen Verfassung durch Autonomiestatute bestimmte Rechte und Kompetenzen in Gesetzgebung und -vollzug gegeben

(vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Autonome_Gemeinschaften_Spaniens, letzter Aufruf 14. April 2015).

Yeray Rodriguez, einer meiner ehemaligen Professoren an der Universität von Las Palmas, sagte in einer Einführungsveranstaltung bezüglich „Wer oder Was die Kanarischen Inseln eigentlich sind?“ folgendes: „Es ist nicht ganz einfach zu bestimmen, wer wir eigentlich sind [...] Geopolitisch gehören wir zu Europa, geografisch zu Afrika und kulturell zu Lateinamerika.“⁷

Die Kanaren sind ein Ort der Vielfalt. Das gilt für die Landschaft, Flora und Fauna sowie für die Bewohner. Las Palmas, die Hauptstadt Gran Canarias, ist eine multikulturelle Stadt, die durch ihren urbanen Charakter und ihre Vielfältigkeit beeindruckt. Sie befindet sich an der Nordspitze Gran Canarias, direkt am Meer. Der Stadtstrand Las Canteras ist aufgrund seiner Länge und Schönheit weltberühmt. Es leben mehr als 380.000 Menschen in der Hauptstadt, gesamt hat Gran Canaria um die 830.000 Einwohner. Neueren Statistiken der spanischen Stiftung BBVA⁸ ist zu entnehmen, dass schon im Jahre 2007 mehr als 14 Prozent der Einwohner von Las Palmas im Ausland geboren wurden (vgl. FBBVA 2007:16). Die migrierte Bevölkerung, vor allem in der Hauptstadt, lässt sich, durch deren Migrationsgründe, in zwei Gruppen unterteilen.

Zum einen gibt es die Gruppe von Einwanderern, die Gran Canaria wegen der klimatischen Bedingungen, dem schönen Wetter und den damit einhergehenden Lebensumständen wählt und zum anderen diejenigen, die auf der Suche nach Arbeit, aus deren Heimatländern bewegt, Richtung Europa ziehen (vgl. FBBVA 2007:15). Dass Gran Canaria ein multikultureller und daher auch mehrsprachiger Ort ist, sieht man schon anhand der Ursprungsländer der Einwanderer.

⁷ Es handelt sich hierbei um einen Auszug seiner einleitenden Worte zur LV „Literatura Canaria“, an welcher ich während meines ERASMUS-Aufenthalts 2013 an der Universität von Las Palmas teilnehmen konnte.

⁸ Die folgenden Informationen sind der angegebenen pdf-Datei zu entnehmen:

www.fbbva.es/TLFU/dat/30_p_las_palmas.pdf

So sind, gereiht nach der Anzahl migrierter Mitbürger in Las Palmas, Deutschland, Kolumbien und Marokko die ersten drei Ursprungsländer der migrierten Bevölkerung, gefolgt von England, Kuba, Argentinien, Venezuela, Italien, Ecuador und Uruguay (vgl. Statistik FBVVA 2007:14). Diese Daten zeigen, dass man, ganz im Sinne Gogolins, von einer lebensweltlich-mehrsprachigen Gesellschaft sprechen kann. Man findet die verschiedensten Restaurants, asiatische Geschäfte und auch afrikanische Stände mitten in der Altstadt.

Beim Spaziergang durch die engen Gassen der Stadt hört man die verschiedensten Sprachen und sieht die unterschiedlichsten Menschen, ganz zu schweigen von den tausenden Touristen, die jedes Jahr aus der ganzen Welt anreisen, die Wärme und Freundlichkeit der Inseln suchend. Vielfältigkeit und Verschiedenheit werden auf den kleinen Inseln vor der afrikanischen Küste gelebt und wertgeschätzt.

Die drittgrößte Insel Gran Canaria mit der Hauptstadt Las Palmas war der Ort, wo ich eine Schule fand, die mir in vielerlei Hinsicht half meinen Horizont zu erweitern. Die Deutsche Schule Las Palmas befindet sich am Rande der Hauptstadt.

Die Deutsche Schule Las Palmas ist eine von der Bundesrepublik Deutschland anerkannte **"Deutsche Auslandsschule"**. Sie wird, so steht es auch auf der Homepage der Schule www.dslpa.org⁹, von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) beaufsichtigt. Dies bedeutet für die SchülerInnen, dass alle Abschlüsse allgemeinbildender deutscher Schulen, das heißt sowohl der Haupt- und Realschulabschluss, als auch die deutsche Reifeprüfung, daher das Abitur, erworben werden können.

„Die Schule wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland, im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik, personell und finanziell gefördert“¹⁰. Die Schule ist zudem eine Privatschule, was bedeutet, dass für jedes Kind, je nach Schulstufe, ein bestimmter Schulgeldsatz pro Monat zu zahlen ist. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln (ZfA) betreut die Schule und vermittelt die zukünftigen Lehrkräfte, die während ihrer Tätigkeit im Ausland im jeweiligen Bundesland beurlaubt werden (siehe die unter der Fußnote 10 angeführte Web-Adresse).

⁹ Die Informationen sind der angeführten Web-Adresse entnommen. Weitere Informationen findet man auch unter

¹⁰ zitiert nach der Web-Adresse http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_datos_interes.php

Außerdem ist die Deutsche Schule Las Palmas eine vom spanischen Staat anerkannte Auslandsschule, was bedeutet, dass sie, bezogen auf den Unterricht in der Landessprache, „den Bestimmungen der spanischen Kultusbehörde“ (zitiert nach ebd.) entspricht und die SchülerInnen somit dem Bildungsgang der spanischen Inlandsschulen gleichgestellt sind und auch spanische Schulabschlüsse erwerben können (vgl. ebd.). Dazu ein Auszug aus dem Schulprogramm¹¹ der Deutschen Schule Las Palmas:

Die Schule verleiht die deutschen Abschlüsse nach der 9. Klasse (Hauptschulabschluss), nach der 10. Klasse (Realschulabschluss) und nach der 12. Klasse (deutsche Reifeprüfung). Parallel können alle SchülerInnen, wenn sie die entsprechenden unterrichtlichen Voraussetzungen erfüllen, die Abschlüsse des Sitzlandes nach der 10. Klasse (Título de Graduado de E.S.O.) und nach der 12. Klasse (Título de Bachiller) erwerben.

Der Schulträger der Deutschen Schule Las Palmas ist der *Deutsche Schulverein e.V. - Asociación del Colegio Oficial Alemán*¹², gegründet 1920. Dieser ist ein nicht gewinnorientierter Verein nach spanischem Recht, welcher die Schule nach außen hin vertritt und sich um jegliche Entwicklung beziehungsweise Veränderung, im Einklang mit den Eltern der SchülerInnen und dem LehrerInnenkollegium, kümmert.

3.1.1. Geschichte und Leitbild

Die Schule wurde 1920, damals noch direkt in Las Palmas, von einigen deutschen Eltern, die ihren Kindern Unterricht mit deutschen LehrerInnen bieten wollten, gegründet. Es waren zu Beginn nur sieben SchülerInnen, die von einem Lehrer unterrichtet wurden. Schon sieben Jahre später waren es 27 Kinder, 25 deutsche und zwei spanische. Über die Jahrzehnte hinweg entwickelte sich die Schule immer weiter, die Schulgemeinschaft wurde größer, es entstand der Kindergarten und auch Kurse für Erwachsene wurden angeboten. Im Jahr 1977 erfolgte der große Umzug. Die Schulgemeinschaft verließ Las Palmas und ging nach Almatriche, einem kleinen Dorf in den Bergen, wo sich die Schule noch heute befindet.

¹¹ Das gesamte Schulprogramm findet man als pdf-Datei „Schulprogramm“ unter http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_programa_escolar.php

¹² Weitere Informationen zum Schulverein findet man in der pdf-Datei „Satzung“ unter: http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_asociacion_ds.php

Dort hatte man den Platz, den man in der Stadt vermisste und die Schule konnte sich hin zu ihrem jetzigen Erscheinen entfalten. Es wurde die Sporthalle gebaut, es gab Platz für die verschiedensten Unterrichtsräume sowie für Sportplätze und die Mensa.

1998 entstand das Auditorium „Harald Flick“, in welchem Schulfeste, Konzerte und Zusammenkünfte stattfinden.¹³

Schon seit dem Jahr 1956 befindet sich das Goethe Institut an der Deutschen Schule, in dem man Deutschprüfungen zu den Niveaustufen A1 bis C1 ablegen, sowie Goethe-Zertifikate in den Niveaustufen B1 bis C1 erwerben kann. Im Jahr 2009 erhielt die Schule, als eine der ersten Schulen weltweit, das Gütesiegel Exzellente Auslandsschule`.

Die Schule versteht sich als eine Begegnungsschule, ein Ort interkultureller Begegnung für alle SchülerInnen, deren Schwerpunkt darin besteht, „einen Austausch der Kulturen zu ermöglichen und systematisch zu fördern“ (zitiert nach dem Schulprogramm, S.3¹⁴). Das Leitbild der Schule definiert sich anhand der Begriffe Begegnung, Respekt und Toleranz, Kommunikation, Kompetenz, Teamfähigkeit und Qualität¹⁵.

3.1.2. Der Schulalltag

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit werden an der Deutschen Schule Las Palmas gelebt. Es ist ein Ort, der den SchülerInnen und auch dem Lehrkörper, verschiedenste Lebens- und Erfahrungsräume eröffnet. Im Lehrerzimmer werden Deutsch, Spanisch und Englisch gesprochen, die Kinder kommunizieren im weitläufigen Gelände der Schule genauso in den verschiedensten Sprachen, am häufigsten natürlich auf Spanisch und auf Deutsch.

Dem Interview mit der Schulleitung ist zu entnehmen, dass um die 760 Kinder zurzeit die Schule besuchen (vgl. Transkript b3, S. 117):

Also im Bereich von Primaria und Sekundaria sind wir zur Zeit bei rund 580 Schülern und in der Vorschule sind es rund 180. Zusammen also rund 760.

¹³ entnommen der Informationen unter

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_historia.php

¹⁴ Zu finden in der pdf-Datei unter

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_programa_escolar.php

¹⁵ mehr dazu unter http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_proyecto_educativo.php

Spanische, deutsche sowie Kinder aus bilingualen Familien werden gemeinsam mit Kindern englischer, belgischer, niederländischer und anderer Eltern unterrichtet. Es sind viele Erstsprachen an der Schule vertreten, wie es auch die statistische Auswertung zweier Klassen unter Kapitel 4. zeigt.

Viele der Kinder sind bereits seit dem Kindergarten Teil der Schulgemeinschaft. Enge Freundschaften und familiäre Beziehungen untereinander sind daher der Normalfall. Man achtet aufeinander, ist füreinander da und man unterstützt sich in jeder Art und Weise.

Als Begegnungsschule mit Vorschule, Grundschule und Sekundarstufe liegt uns viel daran, den Übergang von einer Schulstufe in die nächst höhere effizient und schülergerecht zu organisieren. Kommunikation, Absprachen und gemeinsame Leitziele sind hier unumgänglich (zitiert nach dem Schulprogramm, S.4 ¹⁶).

Die Schule legt großen Wert darauf, die Übergänge zwischen den Schulstufen für jedes Kind so sanft und individuell angepasst wie möglich zu gestalten. Fach-, Jahrgangs- und Klassenteams sowie Koordinationspläne erleichtern dies und erlauben dem Lehrkörper eine weitgreifende Binnendifferenzierung.

Es gibt verschiedenste Fördermaßnahmen zur Deutschkompetenz, darunter Arbeitsgemeinschaften, Austauschprogramme oder die Möglichkeit zur individuellen Nachmittagsbetreuung, um nur einige zu nennen. SchülerInnen mit noch geringen Spanischkenntnissen werden „einerseits parallel zum Spanischunterricht individuell in Kleinstgruppen und andererseits in einer SaF-Arbeitsgemeinschaft unterrichtet“ (zitiert nach dem Schulprogramm, S.5)

Die SchülerInnen können im Laufe ihrer Schulzeit die verschiedensten Instrumente erlernen und auch an unterschiedlichen Wettbewerben, wie zum Beispiel im sprachlichen Bereich am *Vorlesewettbewerb* und dem *Bundeswettbewerb Fremdsprachen*, im geisteswissenschaftlichen Bereich am *Wettbewerb zur politischen Bildung*, am *Jugend Debattiert Iberien* und im naturwissenschaftlichen Bereich am *Känguru-Test*, *Mathe im Advent*, *Mathe Olympiade* sowie im Bereich der Musik am *Jugend Musiziert*, teilnehmen.

¹⁶ Zu finden in der pdf-Datei unter

http://www.dsipa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_programa_escolar.php

Am Nachmittag haben die SchülerInnen außerdem die Möglichkeit an zahlungspflichtigen AG-Angeboten teilzunehmen, welche künstlerische und sportliche Aktivitäten umfassen. Des Weiteren werden den Kindern individuelle Förderungen in Mathematik und Deutsch geboten. In der Oberstufe werden wissenschaftspropädeutische Arbeiten erstellt, die zur Hochschulreife hinführen. In den Jahrgangsstufen neun bis 12 finden Berufsorientierungstage statt, welche den jungen Menschen einen ersten Einblick in die Welt nach der Schulzeit geben sollen.

Weitere Maßnahmen für SchülerInnen, am Ende der Schullaufbahn sind (vgl. Schulprogramm, S.7):

- Regelmäßige Information über Berufs- und Studienmöglichkeiten in Deutschland (Veröffentlichungen des DAAD, Informationen der Bundesanstalt für Arbeit, Flyer einzelner Universitäten und Hochschulen, Test zur Berufsfindung)
- Beratung durch den Studienberater der Arbeitsagentur in Frankfurt
- Auswahl von geeigneten KandidatInnen für ein Vollstipendium des DAAD
- Informationsveranstaltungen von Hochschulen an der DS Las Palmas
- SchülerInnenaustausch mit Praktika in Zusammenarbeit mit der BBS Papenburg
- Möglichkeit eines Berufspraktikums in Klasse 11

Die Deutsche Schule Las Palmas ist eine Schule, die ihren SchülerInnen sehr viele Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung bietet.

Es wird versucht dem Wohlwollen und Bedürfnissen der Kinder so weit wie möglich entgegenzukommen. Individualisierung und Binnendifferenzierung werden an dieser Schule groß geschrieben.

Die Schule hat zudem eine „Brückenfunktion“, welche die Schulleitung folgendermaßen beschreibt (vgl. Transkript b3):

Im vorletzten Abiturjahrgang sind hundert Prozent unserer Absolventen nach Deutschland zum Studieren gegangen. Im letzten Jahr waren es vermutlich auch hundert Prozent oder vielleicht nur zwei Schüler, die es nicht gemacht haben, das weiß ich nicht so ganz genau. Also doch ein gehöriger Anteil unserer Absolventen studiert in Deutschland, kommt wieder zurück oder bleibt teilweise auch dort. Das ist also ganz eindeutig: Diese Brücke wird begangen, sie wird benutzt, in beiderlei Hinsicht. Also auch die andere Seite funktioniert. Jetzt gerade ein Kollege, der nach sechs Jahren die deutsche Schule verlassen hat, seine beiden Kinder sind in Spanien geblieben; eine Tochter studiert in Barcelona und der Sohn studiert hier in Las Palmas. Also auch in diese Richtung funktioniert das tatsächlich.

Die Deutsche Schule Las Palmas ist eine Schule die Länder, Familien und Kulturen verbindet. Sie ist eine Schule die Möglichkeiten eröffnet und den SchülerInnen neue Welten näherbringt.

Da nun das Forschungsfeld beschrieben wurde, sollen in den nächsten Kapiteln das Forschungsdesign und die Forschungsinstrumente erläutert werden, die im Zuge der empirischen Arbeit verwendet wurden, um die in der Einleitung genannten Forschungsfragen zu beantworten. Es wird ersichtlich werden was unter *Empirie* verstanden wird, wo die Unterschiede zwischen *qualitativer* und *quantitativer Forschung* liegen und warum die angeführten Forschungsinstrumente verwendet wurden.

3.2. Forschungsdesign

Die Auswahl der Forschungsinstrumente und Methoden, um einen bestimmten Gegenstand wissenschaftlich zu untersuchen, ist sehr groß; so auch in der qualitativen Forschung.

Die qualitative Forschung etablierte sich in vielen Sozialwissenschaften, wie der Psychologie, der Pflegewissenschaft (Flick:2014:12) aber auch in der Sprachwissenschaft.

Qualitative Forschungsmethoden sind, wie es auch Uwe Flick in seinem Werk *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* beschreibt, immer in den Prozess der Forschung eingebettet und „können am besten in der prozessorientierten Perspektive beschrieben und verstanden werden“ (Flick 2014:13). Der qualitative Forschungsprozess, sagt er, ist ein „Weg von der Theorie zum Text“ und ein „Weg vom Text zur Theorie“ (ebd.), in deren Schnittpunkt die „Erhebung verbaler oder visueller Daten und ihre Interpretation“ in einem spezifischen Forschungsdesign ist (ebd.). So hat es die qualitative Forschung zum Ziel, soziale Zusammenhänge zu untersuchen, welche die „Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften“ (Flick 2014:22) noch komplexer macht und so ein höheres Maß an Sensibilität für „empirisch untersuchte Gegenstände“ (ebd.) fordert.

Die empirische (qualitative) Wissenschaft verfolgt, wie Kromrey (2009) sagt, demnach das Ziel, „gesicherte Erkenntnisse über die *Wirklichkeit* zu gewinnen“ (Kromrey 2009:15), wobei wir für *Wirklichkeit* auch Begriffe wie *real existierende Welt*, *tatsächliche Welt*, *Welt der Tatsachen* benutzen könnten.

So ist die empirische Wissenschaft, ganz allgemein gesprochen, der Teil der Wissenschaften, „der auf der Erfahrung durch die menschlichen Sinne (auf Beobachtung in allerweitester Bedeutung) beruht“ (Kromrey 2009:27), welche durch Rückgriffe zur Theorie und die offensichtliche Praxisnähe ihre Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs über die Jahrzehnte etablieren und sichern konnte. So handelt es sich, wie es auch Häder sagt, bei der qualitativ-empirischen (Sozial-) Forschung um eine *Querschnittsdisziplin* (Häder 2006:20).

Im Forschungsgang war es wichtig verschiedene Instrumente zu nutzen die sowohl qualitative als auch quantitative Aussagen treffen können. Doch was genau ist der Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung beziehungsweise zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsinstrumenten oder -methoden? Dies soll im Folgenden erklärt werden.

Grotjahn (2007:495) unterscheidet mit den Parametern *explorativ-interpretativ* und *analytisch-nomologisch* die „zentralen Merkmale der beiden Forschungsansätze“ (Riemer 2014:20). So zielt die quantitative analytisch-nomologische Forschung auf die „Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens aus der Außenperspektive“ (ebd.) ab, mit dem Ziel, „generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erkennen“ (ebd.).

Qualitative explorativ-interpretative Forschung hingegen zielt, wie der Name bereits sagt, auf Exploration und Verstehen ab. So sollen UntersuchungsteilnehmerInnen „nachvollzogen und *verstanden* werden, wobei das soziokulturelle Umfeld immer mitzubetrachten ist“ (Riemer 2014:21).

An dieser Stelle soll – auszugsweise – eine Abbildung von Häder (2006) präsentiert werden, die sehr gut die qualitativen und quantitativen Untersuchungsansätze vergleicht und beschreibt (siehe nächste Seite):

Quantitativ	Qualitativ
Vorbild ist der naturwissenschaftliche Ansatz.	Ein typisch geisteswissenschaftlicher Ansatz liegt vor.
Die Untersuchungen finden unter standardisierten (Labor-) Bedingungen statt.	Die Untersuchungen werden möglichst unter unverfälschten Feldbedingungen durchgeführt.
Die Überprüfung von aufgestellten Hypothesen ist das Ziel.	Es geht um Entdeckungen, das Prinzip der Offenheit gilt (vergleiche Hoffmann-Riem 1980)
Die Sachverhalte sollen erklärt werden, dazu müssen die Ursachen herangezogen werden.	Die Sachverhalte sollen verstanden werden, dafür sind die inneren Gründe zu betrachten.
Die Arbeit geschieht mit großen Fallzahlen.	Nur relativ wenige Fälle werden untersucht.
Zur Informationsgewinnung werden Stichprobenuntersuchungen genutzt, eine Irrtumswahrscheinlichkeit kann hier angegeben werden.	Einzelfälle werden analysiert, ein bewusstes theoretisches Sampling findet statt.
Das Prinzip des Messens und der Operationalisierung wird praktiziert.	Es geht um das Beschreiben von Fällen und um die Sensibilisierung (vgl. Strauss/Corbin 1996:25ff).
Erkenntnisziele sind Aussagen über Aggregate und statistische Zusammenhänge.	Die Aussagen erfolgen fallbezogen, diese werden rekonstruiert (vgl. Kelle/Kluge 1999:14f).

(Häder 2006:69 Abb. 3.8.1)

Häder führt aus (2006:66), dass es es keine rein qualitative und rein quantitative Forschung gibt. Vielmehr bilden Qualität und Quantität stets eine Einheit.

In den folgenden Punkten werden die Forschungsinstrumente Beobachtung, Fragebogen sowie das qualitative Interview, genauer gesagt das Experteninterview, beschreiben. Es wurde durch das Einverständnis aller Beteiligter bestätigt, dass die Forschung durchgeführt werden darf und die gewonnenen Daten und Aussagen auch publik gemacht werden dürfen. Im Interesse aller Beteiligter wurden die gewonnenen Daten anonymisiert. Durch das Zusammenwirken der Forschungsinstrumente war es möglich eine Triangulation zu erzielen, auf welche nun zu Beginn der Erläuterung der Forschungsinstrumente eingegangen wird. Die generierten Ergebnisse der Untersuchung sind unter dem Kapitel 4. ersichtlich.

3.3. Forschungsinstrumente

3.3.1. Triangulation

Um ein großes Spektrum an Informationen und Eindrücken zugänglich zu machen, empfiehlt es sich innerhalb der Forschung verschiedene Positionen und somit Blickwinkel auf einen Gegenstand einzunehmen. Theorie, Daten und die forschende Person an sich ergeben schon verschiedene Blickwinkel auf einen Gegenstand, doch die Triangulation im klassischen Sinn, ein Begriff welcher der Trigonometrie (Teilgebiet der Mathematik) beziehungsweise der Landvermessung entnommen wurde, beschreibt

„die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstandes inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können“ (Aguado 2014:47).

Die bekannteste und für diese Arbeit zielführendste Unterscheidung der verschiedenen Triangulationsformen ist die Methodentriangulation, die „entweder methodenintern (*within-method*) oder methodenübergreifend (*between-method*) durchgeführt werden kann“ (Aguado 2014:50).

Es wird erkennbar, dass die angewandte Triangulationsform eine *between-method* ist, da drei verschiedene Methoden zur Informationsgenerierung genutzt wurden. Zudem handelt es sich bei dem Experteninterview um eine qualitative Methode und bei dem Fragebogen um eine quantitative Vorgehensweise.

Die Beobachtungen der Vorstudie wären den qualitativen Methoden zuzuweisen. Die genaueren Definitionen sind ebenso unter den jeweiligen Unterpunkten ersichtlich.

Da die Auswahl der Methoden natürlich nicht beliebig sein sollte und nachvollziehbarer Begründungen (vgl. Aguado 2009) bedarf, gibt uns Flick (2011) in seinem Werk *Triangulation. Eine Einführung* folgende Leitfragen, nach denen sich Forscher auf der Suche nach der geeigneten Methodenkombination richten sollten:

- Wird beiden Zugängen gleiches Gewicht eingeräumt (in der Planung des Projekts, in der Relevanz der Ergebnisse und in der Bewertung der Forschung beispielsweise)?
- Werden beide Zugänge lediglich getrennt angewendet oder werden sie tatsächlich aufeinander bezogen? So werden in vielen Studien qualitative und quantitative Methoden eher unabhängig voneinander angewendet, und die Integration beider Teile beschränkt sich auf den Vergleich von deren Ergebnissen.
- Was ist die logische Beziehung von beiden? Werden die Methoden nur sequentiell verknüpft und wie? Oder werden sie tatsächlich in einem Multi-Methoden-Design integriert?
- Was sind die Kriterien, die zur Bewertung der Forschung insgesamt genutzt werden? Dominiert ein traditionelles Verständnis von Validierung, oder werden beide Arten der Forschung mit jeweils angemessenen Kriterien bewertet?

(Flick 2001:96)

So war es mir im Zuge meiner Forschung wichtig mit der gewählten *between-method* Triangulation sowohl die Meinungen und Einstellungen der SchülerInnen unter Verwendung des Fragebogens herauszufinden, das Wissen der Lehrpersonen und der Schulleitung anhand der Experteninterviews zu erfragen und auch meine eigenen Eindrücke der Vorstudie in Form der Beobachtung mit eine Rolle spielen zu lassen, um in deren Kombination aussagekräftige und vielseitige Ergebnisse zu bekommen.

3.3.2. Fragebogen

Der Fragebogen ist ein Instrument, mit dem ForscherInnen sehr viele Personen befragen und dementsprechend sehr viel auswertbares Material bekommen können. Es ist zudem eine Methode die Anonymität garantiert und daher von vielen Personen, die ihre Identität ungern preisgeben, gerne angenommen wird.

Der Fragebogen der vorliegenden Arbeit besteht aus geschlossenen beziehungsweise mischförmigen Fragen¹⁷. Bei der Erstellung geschlossener Fragen im Fragebogen ist es wichtig darauf zu achten, dass verschiedene *Item-Typen* im Fragebogen untergebracht werden. Es galt die Fragen zu kodieren, das heißt Kategorien¹⁸ zu konstruieren, welche im späteren Verlauf der Forschung ausgewertet werden mussten und welche helfen sollten die gestellten Forschungsfragen zu beantworten.

Die Kategorien nach denen die Items erstellt wurden und welche es im Verlauf der Forschung auszuwerten galt, sind „*Deutsch im Schulalltag*“, „*Mehrsprachigkeit im Schulalltag*“, sowie „*Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*“.

Das erstellte Item-Pool umfasst insgesamt zehn Fragen, welche sowohl *Statement-* als auch *Multi-Items* sind (vgl. Daase et al. 2014:105). *Statement-Items* sind meist syntaktisch als Frage- beziehungsweise Aussagesätze formuliert, welche auf die Erschließung von Sachverhalten abzielen. *Multi-Items*, die stets als Aussagen formuliert sind, werden häufig verwendet um Einstellungen oder auch Wertorientierungen zu hinterfragen (ebd.).

Daase et al. (2014:106) geben uns hierzu ein gutes Beispiel, welches sehr zum Verständnis der zwei verschiedenen Item-Typen beiträgt:

Ihnen nach wäre die Item-Formulierung *Fremdsprachenkenntnisse sind in meinem Beruf wichtig* (mit einer Antwortskala von *stimme nicht zu* bis *stimme zu*) aussagekräftiger als die Frageformulierung *Wie wichtig sind Fremdsprachenkenntnisse in Ihrem Beruf?* (mit einer Antwortskala von *unwichtig* bis *wichtig*).

Der Fragebogen für diese Forschungsarbeit wurde so konzipiert, dass die Fragen vom Persönlichen ins Sachliche führen. So werden zu Beginn demografische Fragen zum Alter und Geschlecht gestellt. Der Fragebogen führt vom persönlichen Sprachenrepertoire hin zu den Beweggründen und Motivationen für das Deutschlernen. Weiters wird die persönliche Sicht auf den Deutschunterricht erfragt und auch, ob sich der/die Befragte selbst als mehrsprachig einschätzt. Ob und wie Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht thematisiert und behandelt wird ist ein weiterer Punkt des generierten Fragebogens.

¹⁷ Die Definition zum jeweiligen Fragetypus findet man im nächsten Punkt Qualitatives Interview (Experteninterview), da sich die Beschreibungen der verschiedenen Fragetypen sowohl auf mündliche, als auch auf schriftliche Befragungen beziehen.

¹⁸ Zusätzlich zum vollständigen Fragebogen befindet sich ein Beispiel zu einem kodierten Fragebogen im Anhang, an dem die generierten Kategorien ersichtlich werden.

Es wurden insgesamt 35 SchülerInnen zweier Schulstufen der Sekundaria der Deutschen Schule Las Palmas befragt. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang (siehe Anhang S. 97 – 99) ersichtlich und die Ergebnisse der Befragung findet man unter Kapitel 4.

Die Fragen eins bis sechs des Fragebogens sind Fragen zur persönlichen Sprachensituation des/der Befragten. Die Fragen eins bis fünf sind, gemäß Daase et al. (2014:105), *Statement-Items*, da ich mit einer konkreten Fragestellung Sachverhalte zur befragten Person generieren wollte. Frage sechs – *Ich lerne Deutsch weil ...?* – stellt ein halbgeschlossenes Befragungsitem dar, da die Befragten hier zwischen fünf Antwortmöglichkeiten wählen können und auch mehrere Antworten ankreuzen dürfen. Frage sieben – *Thematisiert ihr im Deutschunterricht auch andere Sprachen?* – stellt ein Statement-Item dar, welches bei der Antwortmöglichkeit *Ja* anhand einer Folgefrage – *Welche?* – das Item näher spezifizieren kann. Die Fragestellungen sieben und acht – *Zieht dein Deutschlehrer/deine Deutschlehrerin Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und deiner Muttersprache/einer anderen Sprache? bezüglich:* – haben die Befragten anhand einer Likert-Skala, mit den Antwortmöglichkeiten *eins = immer* bis *fünf = nie*, zu beantworten. Hierbei haben sie die Fragestellungen im Zusammenhang mit den Bereichen *Grammatik, Aussprache, Textebene, Wortschatz, Kultur* zu beantworten.

Die letzte Frage – *Weißt du, was Mehrsprachigkeit ist?* – ist wiederum ein Statement-Item, welches entweder mit *Nein* oder *Ja* beantwortet werden kann, wobei bei der Antwortmöglichkeit *Ja* eine Folgefrage folgt – *Würdest du sagen, dass du mehrsprachig bist?* – welche wiederum mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden soll.

Nun folgt ein kurzer Einblick in die Theorie hinter dem Fragebogen.

Der Fragebogen, welcher eine schriftliche Befragung darstellt, kann laut Daase et al. (2014:105) unterschiedlich eingesetzt werden.

Man kann diesen einerseits testähnlich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. persönliches Sprachenrepertoire) oder Einstellungen (z.B. Einstellung zur deutschen Sprache), andererseits aber auch beschreibend (z.B. persönliches Lernverhalten) oder bewertend (z.B. bezüglich der Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht) formulieren.

Doff (2012:118) sagt, dass der Ausgangspunkt bei der Erstellung eines Fragebogens – wie bei jedem empirischen Forschungsvorhaben – „die Identifizierung einer zentralen, übergeordneten Forschungsfrage“ ist.

Die Datensammlung geschieht über generierte Fragen, die laut Doff (2012) drei Aspekte berücksichtigen sollten: „die Funktion der Fragen (d.h. ihr übergreifendes Erkenntnisinteresse)“, die „äußere Form“, welche inhaltliche Unklarheiten ausschließen muss und die „potenzielle Reaktion der Befragten auf diese Antworten“ (Doff 2012:119, Brown 2001).

Ich habe in dem von mir generierten Fragebogen die formulierten Merkmale eingebaut und die Fragen unter Rücksichtnahme der nun folgenden Richtlinien formuliert.

Folgende allgemeine Richtlinien wurden bei der Erstellung des Fragebogens beachtet (vgl. Bortz und Döring 2006:244-245,255; Mummendey und Grau 2008:66-70; Porst 2008:95-114; Dörney 2010:40-44 nach Daase et al. 2014:105):

- kurze, einfache Fragen,
- an die Weltsicht und Formulierung der Befragten orientieren,
- konkrete Fragen bevorzugen,
- Zweideutigkeiten vermeiden,
- keine Suggestivfragen,
- extreme Wörter, Modifikatoren und mehrdeutige bzw. konnotierte Wörter vermeiden.

3.3.3. Qualitatives Interview (Experteninterview)

Das Interview, das eine Form der Befragung darstellt, ist eine „auf einer systematisch gesteuerten Kommunikation zwischen zwei Personen beruhende Erhebungsmethode“ (Häder 2006:185), welches König (1962) als den „Königsweg der praktischen Sozialforschung“ (König 1962:27) bezeichnet.

Befragungen, wie es auch der zuvor präsentierte Fragebogen ist, sind stets „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll“ (Merten & Teipen 1991:10). Beim Interview kann man zunächst anhand der Anzahl der Befragten zwischen Einzelinterviews und Gruppenbefragungen unterscheiden (vgl. Daase et al. 2014:103) und weiters anhand des Grades an Offenheit beziehungsweise Strukturierung.

So können die Fragestellungen im Interview *offen*, *geschlossen* oder *mischförmig* sein (vgl. Porst 1996: 738; Bortz & Döring 2006 :238-239 zitiert nach ebd.). Der von mir generierte Interviewleitfaden hat einen offenen Charakter, da die Befragten dazu angehalten werden mit eigenen Worten zu antworten. Der Leitfaden enthält halboffene und offene Fragen. Bei offenen Fragen steht dem Befragten die Formulierung der Antwort zur Gänze frei, bei geschlossenen Fragen werden „vorformulierte Antwortalternativen“ gegeben (vgl. Kromrey 2009:352). Daase et al. (2014:103) sagen, dass offene Fragen im Interview typischerweise W-Fragen¹⁹ sind. Halboffene Fragen „weisen vorgegebene Antwortkategorien sowie die zusätzliche Möglichkeit einer freien Antwort auf“ (Daase et al. 2014: 104) und werden immer dann verwendet, „wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“ (Porst 1996:739). Wie bereits erwähnt wurde für die Interviews mit den Lehrenden ein Interviewleitfaden konstruiert.

Der Leitfaden ist kein „Instrument, das es anzuwenden, sprich abzufragen gilt“ (Kromrey 2009:388), sondern es ist ein Hilfsmittel, „auf das sich die Interviewer in ihrer Interaktion mit den Informanten beziehen und das im Verlauf des Forschungsprojekts weiterentwickelt wird“ (ebd.).

Leitfäden werden in der Forschung, vor allem bei Experteninterviews, sehr gerne benutzt. Flick (2014:214) meint, dass bei Experteninterviews den ForscherInnen nicht in erster Linie die (ganze) Person an sich interessiert, sondern vielmehr seine/ihre Eigenschaften als Experte/Expertin auf einem bestimmten Handlungsfeld. Er/Sie wird nicht als Einzelfall gesehen, sondern er/sie fungiert in der Befragung als RepräsentantIn einer Gruppe. Doch wer ist in diesem Sinne eigentlich als Experte/Expertin zu betrachten?

Flick zitiert an dieser Stelle eine „klar umrissene Definition“ (Flick 2014:215) von ExpertInnen und ExpertInnenwissen nach Bogner und Menz (2002:46):

Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.

¹⁹ W-Fragen sind Fragen, die mit Interrogativpronomen, z.B Warum?, Weshalb?, Wann?, beginnen.

Das Wissen, des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.

Der Experte/Die Expertin (z.B. LehrerIn) bedingt demnach maßgeblich das Handeln der anderen AkteurInnen (z.B. SchülerInnen) im sozialen Umfeld (z.B. Schule).

Wenn man die soziale Interaktion, vor allem in einer Schulgemeinschaft, unter diesem Gesichtspunkt wahrnehmen und verstehen möchte, wird klar, warum bestimmte Handlungen im Klassenzimmer durchgeführt werden oder nicht.

ExpertInneninterviews folgen meist nie einem standardisierten methodischen Vorgehen (vgl. Rosenthal 2005:134) und

die Konzentration auf den Status des ‘Sachverständigen‘ [...] schränkt die Bandbreite der potenziell relevanten Informationen, die der Befragte ‘liefern‘ soll, deutlicher als bei anderen Interviews ein (Flick 2014:215).

Es wurden Interviews mit zwei Lehrpersonen und einer Person der Schulleitung der Deutschen Schule Las Palmas geführt, wobei eine der interviewten Lehrpersonen auch der/die DaF-KoordinatorIn an der Schule war. Die Erkenntnisse aus den durchgeführten ExpertInneninterviews sind unter Kapitel 4. ersichtlich und die generierten Informationen beeinflussen auch Kapitel 3.1.

Auch für die Interviews galt es Items zu erstellen, genauso wie beim Fragebogen. Die generierten Items orientieren sich nach den Forschungsfragen. Sie sollen helfen die Themengebiete abzudecken und Informationen der ExpertInnen zu erlangen.

Die Themengebiete der Interviews sind:

Zur Lehrperson

Unter diesem Punkt soll erfragt werden, welche Ausbildung die Lehrperson hat, wie viele Jahre sie schon unterrichtet, welche/wie viele Sprachen die Lehrperson spricht (individuelle Mehrsprachigkeit) und welche Fächer von ihr unterrichtet werden.

Zum Unterricht

Hier soll unter anderem evaluiert werden, inwiefern sich der Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas zum Unterricht in Deutschland unterscheidet, welche Sprachen ihre SchülerInnen sprechen, mit welchen Lehrmaterialien gearbeitet wird und welche Hürden und spezifische Probleme sich für die SchülerInnen beim Deutschlernen ihrer Meinung nach ergeben.

Zur Mehrsprachigkeit

Unter diesem Punkt wird erörtert, wie die Lehrperson Mehrsprachigkeit sieht, welche Konzepte die Schule verfolgt, wie mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen wird, ob andere Sprachen im Deutschunterricht thematisiert werden und ob der Lehrperson das Konzept der Language Awareness bekannt ist.

Extra-Fragen für den/die DaF-Koordinatorin

Die Extra-Fragen für den/die DaF-KoordinatorIn sollen ersichtlich machen, welchen Aufgaben die DaF-Koordination nachgeht, wie neue Lehrkräfte auf den Unterricht vorbereitet werden, wie wichtig die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht für den/die DaF-KoordinatorIn ist und wie im Deutschunterricht mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen wird (Methoden, Konzepte).

Die Fragen an die Schulleitung sollen zusätzliche Information zur Schule, zur SchülerInnenschaft und zur Mehrsprachigkeit aus Perspektive der Schulleitung erheben.

Die Kategorien für die ExpertInneninterviews, nach denen die Items erstellt wurden und welche es im Verlauf der Forschung auszuwerten galt, sind die selben wie für den Fragebogen: „*Deutsch im Schulalltag*“, „*Mehrsprachigkeit im Schulalltag*“, sowie „*Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*“. Der vollständige Interviewleitfaden ist dem Anhang (siehe Anhang S. 100 – 102) zu entnehmen.

3.3.4. Transkription

Nachdem die Interviews durchgeführt wurden, galt es diese zu transkribieren. Unter Transkription versteht man, laut Kowal & O’Connel, die „graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch teilnehmen“ (Flick

2013:438). Transkribieren kommt vom lateinischen Wort *trans-scribere*, was *umschreiben* heißt und gemäß Dresing & Pehl das „Übertragen einer Audio- bzw. Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ bedeutet (Dresing & Pehl 2013:17).

Das zitierte Werk von Dresing & Pehl *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (2013) und auch die von ihnen herausgegebene Software *f5* für Mac, sowie deren Regeln und Verfahren zur Transkription haben maßgeblich bei der Verschriftlichung der geführten Interviews geholfen.

Ihnen zufolge gilt es im ersten Schritt festzustellen welche Art von Transkript für das Forschungsprojekt das geeignete ist. Sie unterscheiden zwischen *einfachen Transkripten*, welche „neben den gesprochenen Beiträgen meist keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen“ (Dresing & Pehl 2013:18) machen und *detaillierten Transkripten*, welche anschließend nötig sind, „wenn die folgenden Analysen nicht nur den semantischen Inhalt eines Gesprächs zum Thema haben“ (ebd.).

Bei einfachen Transkripten liegt die Priorität auf dem Inhalt des Interviews und es ist bei diesen wichtig, dass sie gut lesbar sind (vgl. ebd.). Einfache Transkripte sollen die Sprache glätten und den Fokus auf den „Inhalt des Redebeitrags“ setzten (vgl. Dresing & Pehl 2013:20). So entschied ich mich für das einfache Transkript, da für meine Forschung lediglich der Inhalt der Aussagen von Bedeutung ist.

An dieser Stelle sollen nun die beschriebenen Regeln (vgl. Dresing & Pehl 2013:20ff) aus dem Werk *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* vereinfacht wiedergeben werden, nach denen ich mich bei meiner Transkription orientiert habe:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Wortschleifungen (z.B. „hamma“ statt „haben wir“) werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden (z.B. Das ist mir sehr, sehr wichtig.“)
4. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert. Hierbei steht (.) für zirka eine Sekunde, (..) für zirka zwei Sekunden, (...) für zirka drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

5. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, ja, aha“ werden nicht transkribiert, außer eine Antwort besteht nur aus z.B. „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“ erfasst.
6. Besonders betonte Wörter werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
7. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt
8. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?).
10. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.
11. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3).
12. Wort- und Satzabbrüche werden mit "/" markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“.

3.3.5. Beobachtung

Die Beobachtung, so beschreibt es Kromrey (2009:325), ist im Prinzip nichts anderes als die „Systematisierung eines alltäglichen Vorganges“.

Sie richtet sich auf das „Erfassen von Ablauf und Bedeutung einzelner Handlungen und Handlungszusammenhängen“ (ebd.), sie erfasst soziale Prozesse und Verhaltensabläufe und hat die Identifizierung „der Elemente der Beobachtungssituation“ (ebd.) zum Ziel.

Friedrichs (1982:272f, Kromrey 2009:328) zieht zur Unterscheidung der verschiedenen Beobachtungssituation und –vorgänge fünf Dimensionen heran:

1. *verdeckt/offen*: Hier stellt sich die Frage, ob der/die BeobachterIn erkennbar (ersichtlich) ist oder nicht.
2. *teilnehmend/nicht teilnehmend*: Diese Dimension unterscheidet ob der/die BeobachterIn aktiv an den Interaktionen mitwirkt.
3. *systematisch/unsystematisch*: Wenn der/die BeobachterIn mit einem systematischen Schema analysiert, spricht man von einer systematischen Dimension. Wenn der/die BeobachterIn eher unsystematisch und intuitiv beziehungsweise spontan beobachtet, spricht man von einer *unsystematischen* Vorgehensweise.
4. „*natürlich*“/„*künstlich*“: „Labor-Situationen“ sind künstliche, kontrollierte Bedingungen. Ein Beispiel für natürliche Bedingungen sind Beobachtungen im realen Schulunterricht.
5. *Selbstbeobachtung/Fremdbeobachtung*: „Selbstbeobachtungen kommen häufig in der Psychoanalyse vor“ (Kromrey 2009:328), die Beobachtung als Datenerhebungsinstrument bedient sich im Allgemeinen der Fremdbeobachtung.

Diesen Kriterien folgend war die Beobachtung meiner Vorstudie *offen*, da ich stets im Klassenraum der beobachteten Klassen zu Gegend war, *systematisch*, da ich nach bestimmten Aspekten beziehungsweise Mustern suchte und mir davor schon des „zu Suchenden“ bewusst war, *natürlich* und klarerweise eine *Fremdbeobachtung*.

Die Ergebnisse meiner Beobachtungen wurden explizit im Kapitel 4.1. aufgelistet, fließen aber auch in meine allgemeine Wahrnehmung und somit in die Reflexion meiner Forschung ein.

Der in meiner Vorstudie verwendete Beobachtungsbogen ist zusammen mit einem ausgefüllten Exemplar im Anhang ersichtlich (siehe Anhang S. 121 – 124). Der Beobachtungsbogen wurde vom Verband Österreichischer Volkshochschulen generiert und wurde mir vor meinem Praktikumsaufenthalt im September/Oktober 2014 von meiner damaligen Betreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Faistauer, Vizestudienprogrammleiterin sowie DaF-Koordinatorin des Germanistikinstitutes der Universität Wien, gegeben.

Die gewonnenen Eindrücke wurden wiederrum kodiert und den Kategorien „*Deutsch im Schulalltag*“, „*Mehrsprachigkeit im Schulalltag*“ sowie „*Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*“ zugeordnet.

Nachdem nun das Design der empirischen Studie vorgestellt wurde, werden im vorletzten Hauptteil der Diplomarbeit die Ergebnisse und generierten Informationen der Forschung an der Deutschen Schule Las Palmas präsentiert.

4. Auswertung und Zusammenführung der Ergebnisse

Im folgenden Punkt sollen die generierten Informationen der einzelnen Forschungsinstrumente ausgewertet und die Erkenntnisse ersichtlich gemacht werden. Zunächst werden die Erkenntnisse aus meinen Beobachtungen, die ich im Verlauf meines Praktikums und der damit verbundenen Vorstudie wahrgenommen habe, vorgestellt. Anschließend sollen die Erkenntnisse der Fragebögen, welche den SchülerInnen vorgelegt wurden und welche deren Meinungen und Sprachwelten repräsentieren, präsentiert werden. Abschließend gilt es die geführten Interviews mit den ExpertInnen – dem Lehrpersonal und der Schulleitung – auszuwerten und somit deren Zugang zur Mehrsprachigkeit und deren Meinungen zu aufzuzeigen.

Bei der Auswertung und der anschließenden Interpretation wurde darauf geachtet, dass alle Ergebnisse gleich gewertet wurden. Jeder Erkenntnis aus den Fragebögen und den Interviews wird die gleiche Gewichtung zugesprochen. Die Erkenntnisse der Vorstudie sind als additiv zu betrachten und werden daher nicht so stark gewertet wie die Erkenntnisse aus der tatsächlichen Feldforschung.

Die Forschungsergebnisse wurden den von mir generierten Kategorien *Deutsch im Schulalltag*, *Mehrsprachigkeit im Schulalltag* und *Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* zugeteilt. Am Ende jeder Auswertung findet man zusätzlich noch eine Zusammenfassung. Diese soll einen Überblick über die jeweils präsentierten Ergebnisse geben.

Es wurde bei der Auswertung der Daten sowohl *induktiv* als auch *deduktiv* vorgegangen. *Deduktive* Vorgänge sind Analysevorgänge, die den „in Frage stehende(n) Einzelfall [...] einer bereits bekannten Regel“ (Reichertz 2013:279) unterordnen. Durch diese Vorgehensweise werden zwar keine neuen Einsichten generiert, aber bereits bekanntes verifiziert.

Diese Vorgehen sind *wahrheitsübertragend*. Dies bedeutet laut Reichertz (ebd.), dass wenn die zur Anwendung gebrachte Regel (bereits vorhandenes Wissen über einen Sachverhalt) gültig ist, auch die Ergebnisse der Regelanwendung gültig sind. Bei *induktiven* Auswertungen werden „im Datenmaterial vorgefundene Merkmalskombinationen zu einer Ordnung oder Regel ‚verlängert‘, [...] generalisiert“ (ebd.).

Bei dieser Vorgehensweise werden demnach Eigenschaften einer Stichprobe auf die Gesamtheit übertragen, sie „verlängert den Einzelfall zu einer Regel“ (Reichertz 2013:280). Die Resultate dieses Schlussfolgerns sind demnach am ehesten *wahrscheinlich* (ebd.).

Dies bedeutet für meine Arbeit, dass zum einen – *deduktiv* – vorhandenes Wissen der Forschung für die Auswertung der zu bewertenden Informationen herangezogen wurde und zum anderen – *induktiv* – von mir Schlüsse und Interpretationen zu wahrscheinlichen Mustern der Daten gemacht werden, die den beobachteten Einzelfall zu einer Regel verlängert.

Am Ende des Kapitels 4. findet man die Zusammenführung der Ergebnisse, in der die generierten Informationen methodenübergreifend zusammengefasst und zugänglich gemacht werden.

4.1. Auswertung der Beobachtungen

Unter diesem Punkt möchte ich nun auszugsweise Beobachtungen und Eindrücke festhalten, die ich während der Zeit meines Praktikums im September und Oktober 2014 an der Schule machen durfte. Die Beobachtungen und meine Praktikumszeit dienen dieser Forschungsarbeit als Vorstudie und sind daher nicht so aufschlussreich wie die Ergebnisse der Forschungsinstrumente Fragebogen und Interview. Zur Auswertung der Beobachtungen sowohl im Unterricht als auch außerhalb der Klassen, am Pausenhof und am Freigelände, half mir der Unterrichtsbeobachtungsbogen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Ich habe meine Eindrücke wieder den Kategorien *Deutsch im Schulalltag*, *Mehrsprachigkeit im Schulalltag* und *Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* zugeordnet. Im Anhang finden sich ein ausgefülltes Exemplar des benutzten Unterrichtsbeobachtungsbogens sowie ein unbearbeitetes Exemplar (siehe Anhang S 121 – 124).

4.1.1. Deutsch im Schulalltag

Deutsch spielt im Schulalltag der Deutschen Schule Las Palmas eine zentrale Rolle. Die LehrerInnen wie auch die PraktikantInnen werden angehalten, mit den SchülerInnen deutsch zu sprechen und alle SchülerInnen, vor allem die der Sekundaria, sprechen deutsch auf einem sehr hohen Niveau. Im Unterricht werden deutsche Schulbücher (Cornelsen) verwendet und auch mit den Eltern wird, soweit dies möglich ist, bei Treffen deutsch gesprochen. Wie wir schon erfahren haben, orientiert sich der Lehrplan der Deutschen Schule Las Palmas an deutschen Curricula. Deutsch ist demnach das zentrale Element der Kommunikation an der Schule. Deutsch verbindet die SchülerInnen mit den LehrerInnen und den PraktikantInnen, Deutsch bildet den alltäglichen Rahmen der Schule, in dem sich alle mehrsprachigen Personen dieser Schule bewegen.

Allgemein ist zum Deutschunterricht zu sagen, dass dieser in allen beobachteten Stunden sehr gut aufgebaut ist. Den SchülerInnen werden die zu behandelnden Themen erklärt, die Struktur der Stunden ist zielführend und meist sehr genau geplant. Die Ziele der einzelnen Aktivitäten und Übungen waren den Lernenden klar.

In den von mir beobachteten Stunden wurde stets versucht viele Fertigkeiten zu bearbeiten. Wünsche der Lernenden wurden in die Unterrichtsplanung weniger einbezogen.

Das Tempo der LehrerInnen erschien mir für die LernerInnengruppen angemessen, was man daran erkennen konnte, dass die meisten Lernenden die zuvor gestellten Arbeitsaufträge in der entsprechenden Zeit erledigen konnten.

Auch die Wahl der Sozialformen variierte sehr stark. Ich konnte Arbeiten im Plenum, Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten und auch Einzelarbeiten beobachten. Im Unterricht wurden verschiedene Materialien eingesetzt.

Die beobachteten Klassen arbeiteten mit dem Cornelsen Deutschbuch und verschiedenen Handreichungen. Zusätzlich wird im Unterricht das „Smartboard“ verwendet, eine digitalisierte Form der Tafel, die durch ihre Interaktivität und die vielseitige Verwendbarkeit eine Bereicherung im Klassenzimmer darstellt.

4.1.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag

Man merkt sehr schnell, dass die primäre „Pausenhofsprache“ Spanisch ist. Die Mehrheit der SchülerInnen hat Spanisch als Erstsprache, die deutschsprachigen und anderssprachigen Kinder sprechen, bedingt durch enge Freundschaften mit den verschiedensten Kindern spanisch.

Natürlich gibt es auch kleine Gruppen die deutsch sprechen, dies ist meist auf mangelnde Spanischkenntnisse zurückzuführen.

Sobald den Kindern etwas auf Deutsch nicht klar ist, wechseln die PädagogInnen ins Spanische und erklären den Kindern den geforderten Sachverhalt. Da sich auch ein Englisch native speaker an der Schule aufhält, hören wir im LehrerInnenzimmer neben Spanisch und Deutsch auch Englisch. Der englische Kollege ist sehr bemüht seine Spanischkenntnisse zu verbessern. Deutsch erscheint für ihn aber noch in aller Ferne.

Der bilinguale Wechsel zwischen Spanisch und Deutsch ist für die meisten KollegInnen eine Bereicherung und eine spannende Erfahrung. Die KollegInnen lernen voneinander und miteinander. Ich konnte einige Feste an der Deutschen Schule Las Palmas miterleben, z.B. die Weihnachtsfeier, Karnevalsfeite, das Fest zum Tag der Deutschen Einheit sowie kleinere Schulfeste.

Es macht den Eindruck, dass stets die spanischen und die deutschen Perspektiven bei solchen Festen thematisiert werden. Es werden sowohl spanische als auch deutsche Bräuche, Lieder und Speisen präsentiert. Andere Sprachen und andere Kulturräume werden in diesen Veranstaltungen nicht wirklich behandelt oder eingebracht.

4.1.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Im Deutschunterricht werden die SchülerInnen angehalten deutsch zu sprechen. Es wird nicht gern gesehen, dass in der am häufigsten vorkommenden Erstsprache Spanisch gesprochen wird. Es konnte beobachtet werden, dass bei Unklarheiten und Vokabelschwierigkeiten die Lehrpersonen sehr wohl das Spanische nutzten, um nötige Erklärungen zu geben.

Es wurden selten andere Sprachen wie Englisch oder Französisch, welche die SchülerInnen auch lernen, benutzt um grammatikalische Probleme oder Differenzen im Satzbau zu erklären. Konzepte zur Mehrsprachigkeit, wie das Konzept der Language Awareness, werden im Deutschunterricht nicht integriert. Die Thematisierung und Didaktisierung von Mehrsprachigkeit erfolgt eher intuitiv und spontan.

Für Erklärungen und Kommentare wird zunächst, wie schon erwähnt, die deutsche Sprache verwendet, wenn nötig auch das Spanische.

Zudem stehen den SchülerInnen Wörterbücher zur Verfügung die sie jederzeit benutzen können. Im Sinne der Mehrsprachigkeit und der Didaktisierung der anderen Erstsprachen in den verschiedenen Klassenverbänden wurden die Sprachkenntnisse der Lernenden eher wenig bis nicht genutzt. Ich konnte keine Beobachtungen machen, in denen auf Russisch, Französisch oder Niederländisch eingegangen wurde. Auf die Lingua Franca Englisch wurde in meinem Beobachtungszeitraum nur selten zurückgegriffen.

4.2. Zusammenfassung der Auswertung (Beobachtungen)

Da ich nur über einen bestimmten Zeitraum dem Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas beiwohnen durfte und Beobachtungen immer subjektive Wahrnehmungen sind, will ich mein Fazit nicht für alle Lehrpersonen der Schule verallgemeinern. Es ist festzuhalten, dass klarerweise Deutsch die zentrale Rolle an der Schule spielt und die am häufigsten vorkommende Erstsprache Spanisch sehr wohl im Deutschunterricht miteingebracht wird. Es konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen angehalten werden in den Deutschstunden nicht spanisch zu sprechen. Die SchülerInnen sprechen sehr gut deutsch, es gibt sehr wenige Verständigungsschwierigkeiten und die Disziplin während des Unterrichts, den die Lernenden an den Tag legen, ist beeindruckend. Des Weiteren wurde festgestellt, dass andere (Erst-) Sprachen im Deutschunterricht wenig thematisiert und sehr selten didaktisiert wurden. Es fanden keine Stunden statt, die sich rein mit dem Thema Sprache beschäftigten oder in denen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Erstsprachen profundiert behandelt wurden.

Es konnte jedoch festgestellt werden, dass bei Bedarf Vokabel übersetzt werden und auch literarische Phänomene wie die Epoche der Romantik in Deutschland im Vergleich mit Spanien thematisiert wurden.

4.3. Auswertung der Fragebögen

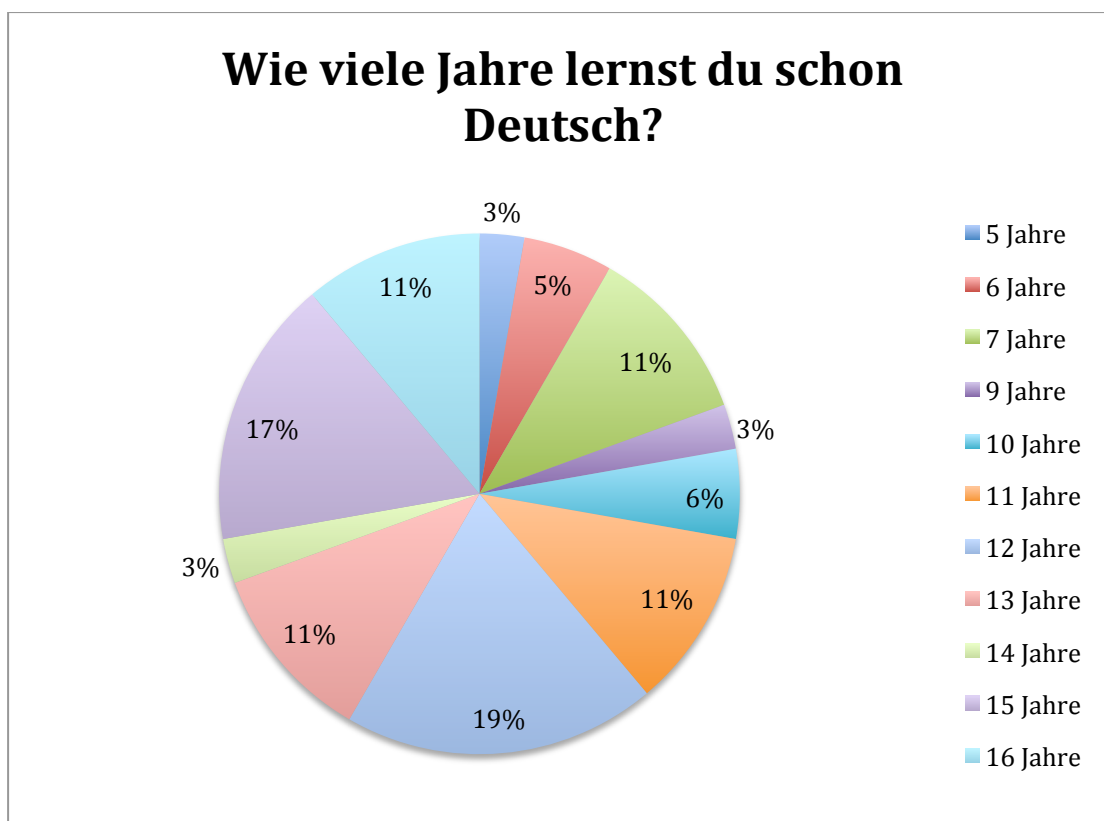
Es wurden insgesamt 36 SchülerInnen der Sekundaria der Deutschen Schule Las Palmas befragt. Das Alter der befragten SchülerInnen liegt zwischen 14 und 18 Jahren.

Der Fragebogen umfasst zehn Fragen, die für die Auswertung den Kategorien *Deutsch im Schulalltag*, *Mehrsprachigkeit im Schulalltag* und *Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* unterteilt wurden. Die Ergebnisse werden zum besseren Verständnis in Diagrammen mit Bemerkungen dargestellt.

4.3.1. Deutsch im Schulalltag

Unter dieser Kategorie war es mir wichtig herauszufinden welchen Zugang die Befragten zu Deutsch haben, wo und wie zu Beginn Deutsch gelernt wurde, wie viele Jahre sie schon Deutsch lernen und welche Motivationsgründe vorherrschen.

Frage 4: Wie viele Jahre lernst du schon Deutsch?

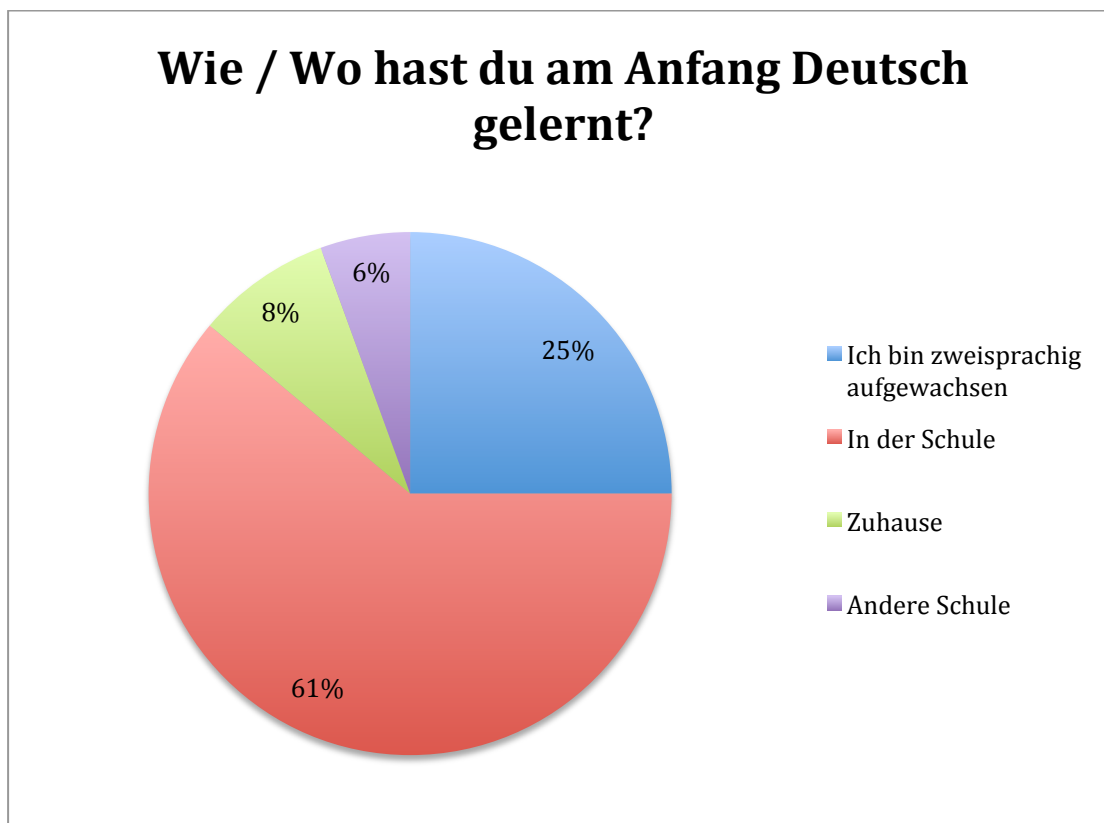


Wie anhand des Kreisdiagrammes ersichtlich wird, haben wir eine sehr variierende Verteilung der Lernjahre der befragten Gruppe. Dies liegt zum einen daran, dass sich sowohl Kinder, die seit der Vorschule an der Deutschen Schule Las Palmas Deutsch lernen unter den Befragten befanden, aber auch Quereinsteiger, die erst später an die Schule kamen.

Zum anderen liegt die Streuung auch an den *natives*, also den deutschen Kindern und den Kindern bilingualer Familien. Es ist zu erkennen, dass mehr als die Hälfte der Befragten bereits über 12 Jahre Deutsch lernt.

Frage 5: Wie/Wo hast du am Anfang Deutsch gelernt?

Diese Frage soll zeigen, wie viele SchülerInnen Deutsch als Erstsprache haben oder bilingual sind. Es wird auch gezeigt, wo und damit auch wie der Beginn des Deutschlernens beziehungsweise –erwerbens stattgefunden hat. Die Befragten sollten hier nur eine Antwortmöglichkeit ankreuzen, *Ich bin zweisprachig aufgewachsen, In der Schule, Anders (Wie? Wo?)*.



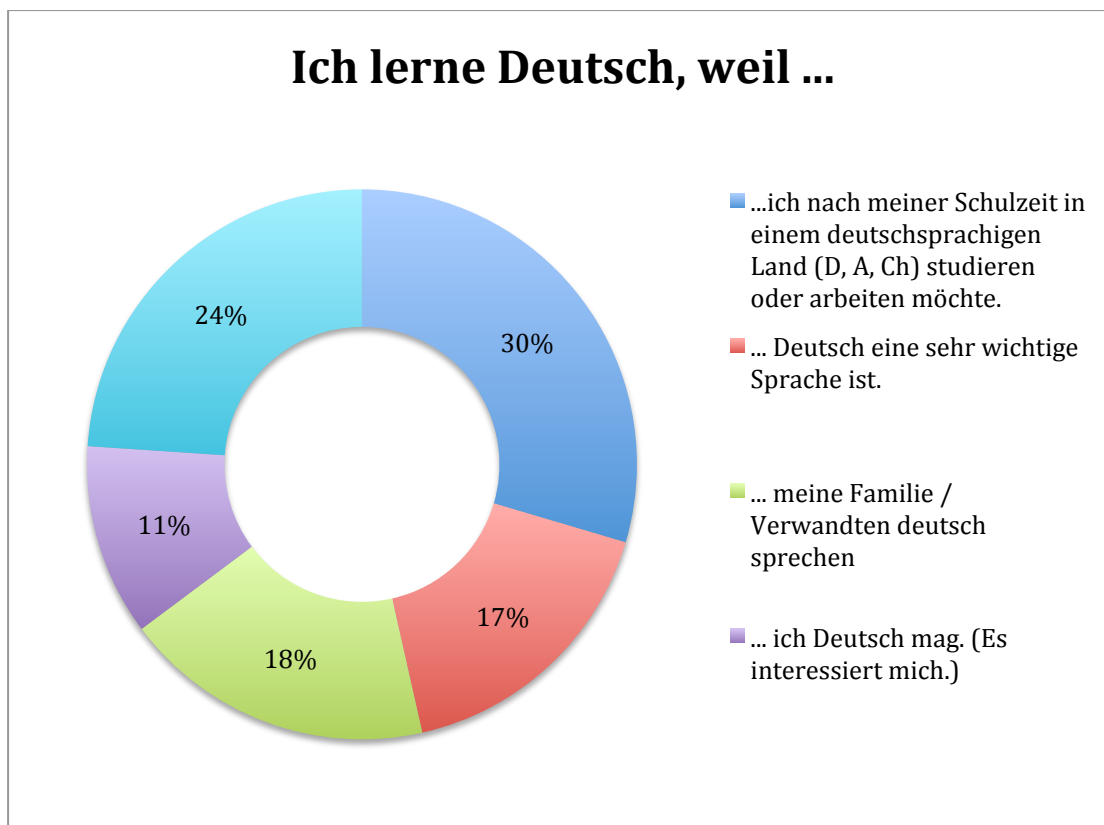
61 Prozent der Befragten geben an, dass sie Deutsch in der Schule gelernt haben. Hier wird impliziert, dass die SchülerInnen von der Deutschen Schule Las Palmas sprechen und nicht

von einer anderen Schule. Dass diese Annahme korrekt ist, zeigen die Antworten von zwei Befragten, die eine „Andere Schule“ als Antwort gaben.

Die zweitgrößte Gruppe sind die bilingualen SchülerInnen, die in meiner Befragung 25 Prozent ausmachen. Diese sind zweisprachig aufgewachsen, haben demnach Deutsch und eine weitere Sprache zuhause erworben. Anders ausgedrückt bedeutet das Resultat dieser Frage, dass 24 Personen, das sind 67 Prozent, Deutsch in einer schulischen Einrichtung *erlernt* haben, wohingegen 12 Personen, das sind 33 Prozent, Deutsch im außerschulischen Bereich *erworben* haben.

Der Unterschied zwischen *erwerben* und *erlernen* wird im Theorieteil unter Kapitel 2.1.3. ersichtlich.

Frage 6: Ich lerne Deutsch, weil ...



Mit Hilfe dieses Diagrammes bekommt man sehr interessante Einsichten und Erkenntnisse darüber, welche Motivationsgründe bei den Befragten vorherrschen, um Deutsch zu erlernen. Die befragten SchülerInnen hatten bei dieser Frage die Möglichkeit Mehrfachantworten zu geben, dass heißt sie konnten mehrere Gründe ankreuzen.

Der Auswertung nach ist der Hauptgrund Deutsch zu lernen, dass *nach der Schulzeit ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land angestrebt* wird. 30 Prozent, das sind 21 Befragte, geben an, nach der Schulzeit gerne in Deutschland, Österreich oder der Schweiz arbeiten oder studieren zu wollen.

Der zweitwichtigste Motivationsgrund, warum die SchülerInnen Deutsch lernen, ist den Angaben der SchülerInnen folgend die Tatsache, dass sie *an einer deutschen Schule sind und deswegen Deutsch lernen müssen*. 24 Prozent, das sind 17 Personen kreuzten diesen Punkt an, gefolgt von dem drittwichtigsten Grund mit 18 Prozent, der den Ergebnissen entnehmend *weil meine Familie/Verwandten deutsch sprechen* ist. 17 Prozent, das sind 12 Personen meinen, dass *Deutsch für sie eine sehr wichtig Sprache* ist und der am seltensten genannte Motivationsgrund mit elf Prozent, das sind acht Personen, nimmt *weil ich Deutsch mag. Es interessiert mich*. ein.

Diese Ergebnisse stellen für mich nicht erwartete Aussagen dar. Man muss diese ernst nehmen und versuchen zu verstehen, warum diese so ausfielen.

Ein Faktor, warum die Beweggründe eher rational/ökonomisch sind, wird durch die Beweggründe determiniert, warum die SchülerInnen von ihren Eltern an die Schule geschickt wurden.

Die Schulleitung formuliert die Beweggründe, warum Familien ihre Kinder an die Deutsche Schule Las Palmas geben, mit den Worten:

Ich vermute daher, dass die allermeisten Familien eine gewisse Affinität zu Deutschland haben, im Kulturbereich, vielleicht auch in wirtschaftlicher Hinsicht, wenn wir die aktuellen wirtschaftlichen Daten uns ansehen. In Deutschland ist die Arbeitslosigkeit relativ niedrig, in Spanien relativ hoch. Also das heißt, die beruflichen Aussichten für die Kinder in der Zukunft spielen sicherlich auch eine Rolle, aber sicherlich das Wichtigste zunächst einmal die Affinität zu Deutschland, dann auch sicherlich die Annahme, dass unsere schulische Ausbildung überdurchschnittlich gut ist. #00:05:10-4#

Viele Eltern erwarten sich eine umfassende, profundierte Ausbildung ihrer Kinder, die, falls sie das dann in Zukunft wollen, ermöglicht sein sollen, in wirtschaftlich stabilere Länder wie Deutschland zu ziehen. Die Deutsche Schule gibt den Kindern diese Möglichkeit und ich vermute, dass dies auch von vielen SchülerInnen so gesehen wird.

Wie es bereits Gardner & Lambert 1972 formulieren, gibt es zwei verschiedene Arten von Motivationen beim Sprachenlernen: *Integrative und Instrumentelle Motivation*. Jeuk (2013) sagt, dass es sich dann um *instrumentelle Motivation* handelt, „wenn sie sich auf Nützlichkeitserwägungen des Lernenden“ (Jeuk 2013:39) beziehen, das heißt,

wenn sich dieser dadurch eine „Verbesserung der Berufschancen, Lesen bestimmter Literatur, Interesse an der Sprache“ (ebd.) erwarten kann. *Integrative Motivation* hingegen „bezieht sich auf den Wunsch, am Leben einer bestimmten Gruppe teilhaben zu wollen“ (ebd.). Jeuk zufolge ist integrative Motivation sehr wichtig für den Spracherwerb und man sollte versuchen diese Motivation vermehrt zu fördern.

Des Weiteren spielen kognitive und affektive Aspekte eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Jeuk nennt uns einige Faktoren, welche die Motivation für den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen, welche man immer beachten sollte (Jeuk 2013: 39):

Das sprachliche Selbstkonzept der Lernenden, die Erwartung von Schwierigkeiten und Erfolg, die Abschätzung des Lernaufwandes, allgemeine Sprachlernfähigkeiten, die Lernsituation, das Curriculum, die Lehrperson, die Lehrmethoden, Aspekte der Lerngruppe.

Klarerweise sind diese Aspekte „keinesfalls statisch und unverändert“ (ebd.), sondern stehen unter einer konstanten Wechselwirkung. Er nennt auch die von mir oben bereits genannte Rolle und Einstellung der Eltern gegenüber der zu erlernenden Sprache und sagt: „So scheint ein wichtiger Faktor zu sein, wie sich die Eltern bzw. die Familie zu der Zweitsprache verhalten“ (Jeuk 2013:40).

Er betont die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern im schulischen Kontext und wie wichtig es sei, „dass sich auch die Eltern in positivem Sinne mit der deutschen Kultur und Sprache auseinandersetzen“ (Jeuk 2013:40).

Ein weiterer Aspekt, der zu den Ergebnissen geführt haben kann, ist, dass die SchülerInnen in der Sekundaria, bedingt durch die immer schwerer werdenden Prüfungen und die Vorbereitungen auf das Abitur, ihre zu Beginn stärker ausgeprägte Affinität zu Deutsch verlieren.

Aus dem Diagramm geht klar hervor, dass die Befragten Deutsch zwar mögen, jedoch nicht so sehr wie ich es zu Beginn angenommen hatte.

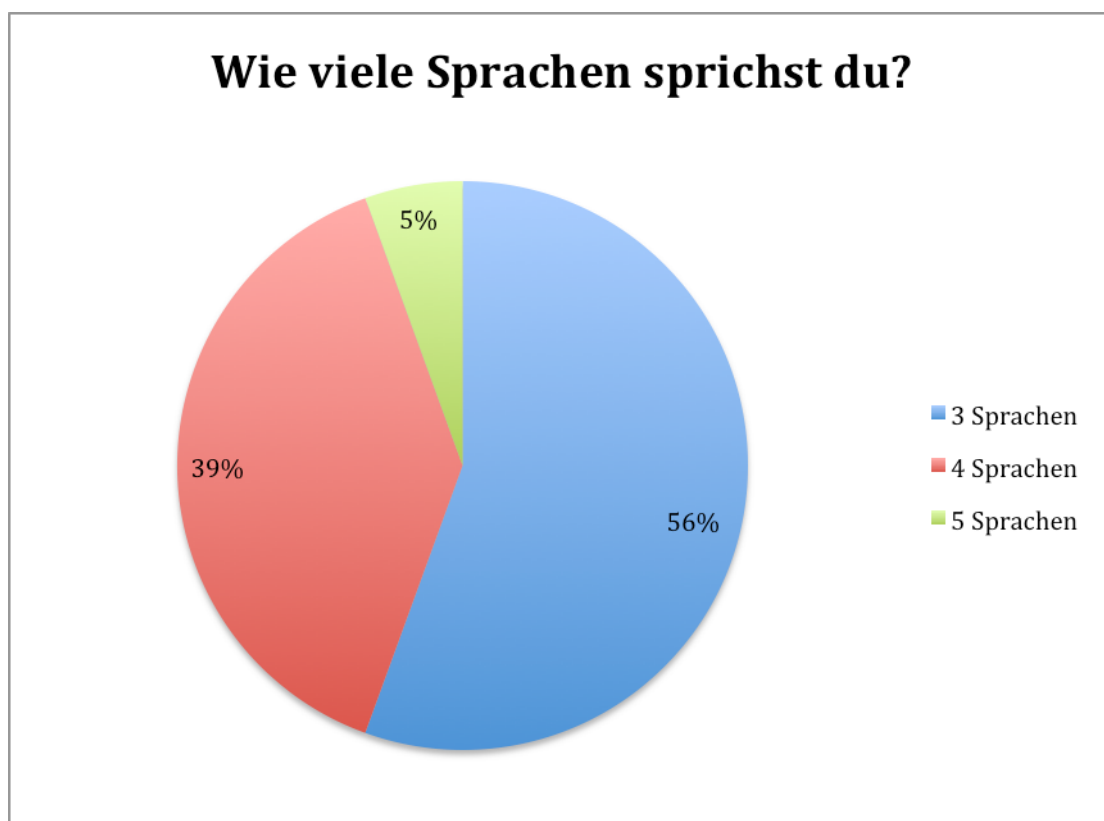
Die SchülerInnen denken eher pragmatisch und ich glaube, dass die Schule hier auf jeden Fall gegensteuern kann, um bei vielleicht noch kommenden Befragungen dieser Art die Antworten

Ich mag Deutsch oder *Deutsch ist eine wichtige Sprache* noch höher bewertet zu sehen. Ob Gespräche mit den Eltern diesbezüglich helfen können und ob die generierten Antworten nur ein Einzelfall der untersuchten Gruppe sind, muss von der Schulleitung bewertet werden.

4.3.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag

Unter dieser Kategorie sollen Ergebnisse dargestellt werden, welche die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen beschreiben. Es wird gezeigt welche Sprachen sie sprechen, welche Sprachen bei ihnen zu Hause gesprochen werden und auch, ob die Befragten sich selbst als mehrsprachig erachten.

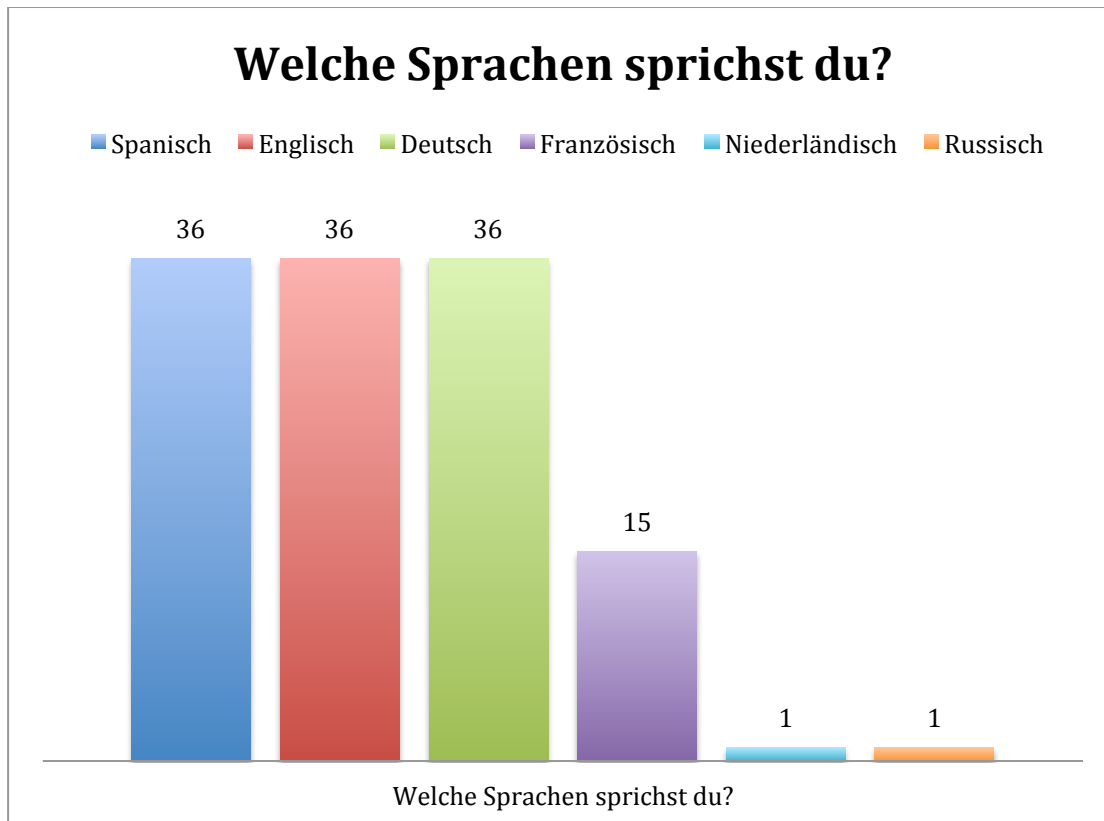
Frage 1: Wie viele Sprachen sprichst du?



Aus den Ergebnissen dieser Frage wird ersichtlich, dass die SchülerInnen zu 100 Prozent mehrsprachig sind. 56 Prozent, das sind 20 SchülerInnen, geben an drei Sprachen zu sprechen, 44 Prozent der Befragten sprechen sogar vier Sprachen und mehr.

Die Gruppe der Befragten waren zwar nur zwei Klassen, doch induktiv folgernd kann daraus geschlossen werden, dass diese Mehrsprachigkeit für die gesamte Schulgemeinschaft spricht. Alle SchülerInnen sind folglich mehrsprachig. Der von mir präsentierte State of the Art der Sprachforschung bestätigt die Annahme, dass auch die Gemeinschaft der SchülerInnen, unserer mehrsprachigen europäischen Gesellschaft entsprechend, diesbezüglich keine Ausnahme darstellt (siehe Kapitel 2.1.4.).

Frage 2: Welche Sprachen sprichst du?



Verschiedene Erstsprachen, der Aspekt bilingualer Familien und das Fremdsprachenangebot der Schule bedingen, dass alle Befragten deutsch, englisch und spanisch sprechen. Dazu kommt noch die Fremdsprache Französisch, welche von 15 Personen angegeben wurde.

Die Schule erfüllt somit die Anforderungen der Europäischen Gemeinschaft und versorgt die Kinder mit mehreren europäischen Sprachen.

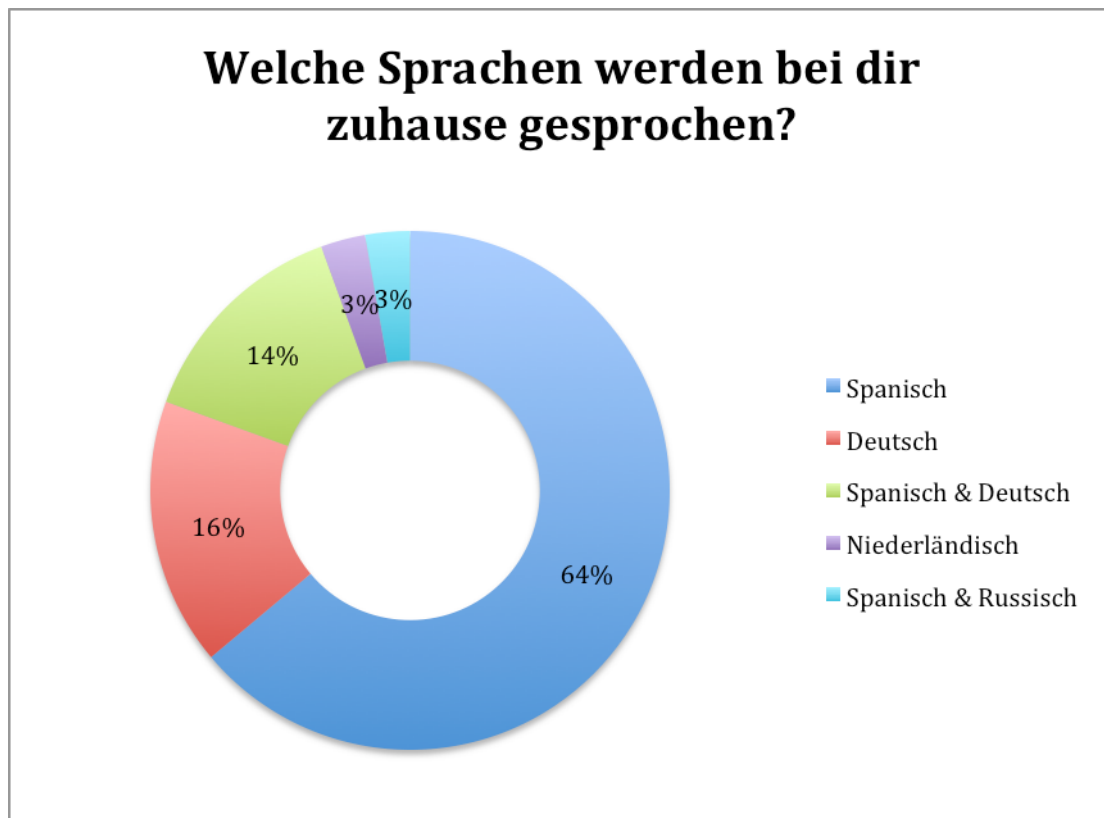
Es stellt sich hier die Frage, ob man das Sprachenangebot nicht erweitern könnte.

Man könnte durch Befragungen und Workshops herausfinden, an welchen Sprachen die SchülerInnen aber auch die Eltern interessiert wären.

Natürlich ist dies auch immer eine Kostenfrage, doch meine ich, dass eine Investition in Sprachen nie eine Fehlinvestition sein kann. Schon gar nicht wenn man erkennt, welches Potenzial die SchülerInnen dieser Schule haben.

Ich glaube, dass den SchülerInnen Arabisch und Portugiesisch, aber auch andere europäische Sprachen sehr gefallen könnten.

Frage 3: Welche Sprachen werden bei dir zuhause gesprochen?



Die Grafik zeigt welche Sprachen zuhause gesprochen werden. Den größten Teil, 64 Prozent, nimmt Spanisch ein, gefolgt von Deutsch (16 Prozent) und bilingualen Familien mit Spanisch und Deutsch (14 Prozent).

Es gibt des Weiteren eine Angabe zu Niederländisch, sowie eine Angabe zu Spanisch und Russisch, die insgesamt sechs Prozent der erhobenen Sprachen ausmachen.

Es ist aus den Angaben der Schulleitung und aus den Informationen der Interviews zu schließen, dass noch weitere Erstsprachen wie Englisch und belgisches Niederländisch beziehungsweise Französisch an der Schule gesprochen werden.

Eine umfassende Erhebung wäre sicher sehr interessant und könnte auch zukünftigen Sprachprojekten, wenn diese erwünscht wären, dienen.

Frage 10: Weißt du, was Mehrsprachigkeit ist?

Bei dieser Frage gab es eine 100-prozentige Zustimmung der Befragten und auch zu der Folgefrage – *Würdest du sagen, dass du mehrsprachig bist?* – waren sich alle Befragten zu 100 Prozent im Klaren, dass sie mehrsprachig sind.

Die SchülerInnen sind sich ihrer sprachlichen Fähigkeiten vollkommen bewusst. Ich meine, dass sich eine effiziente Didaktisierung der vorhandenen Mehrsprachigkeit durchwegs positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken würde.

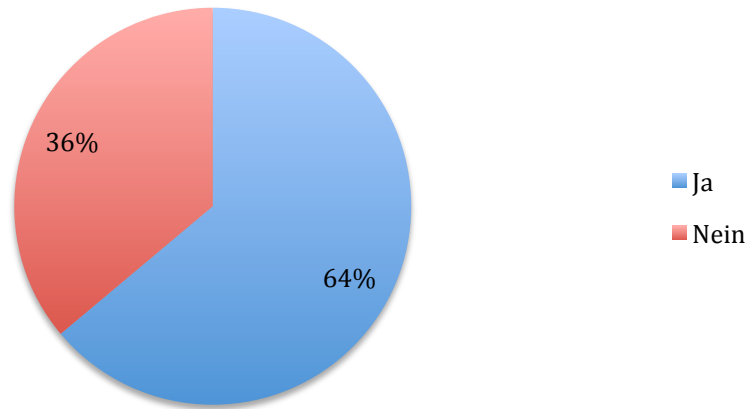
4.3.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Unter diesem Punkt wird erfragt, wie die SchülerInnen die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wahrnehmen und ob andere Sprachen im Deutschunterricht überhaupt thematisiert werden.

Frage 7: Sprecht ihr im Deutschunterricht auch über andere Sprachen?

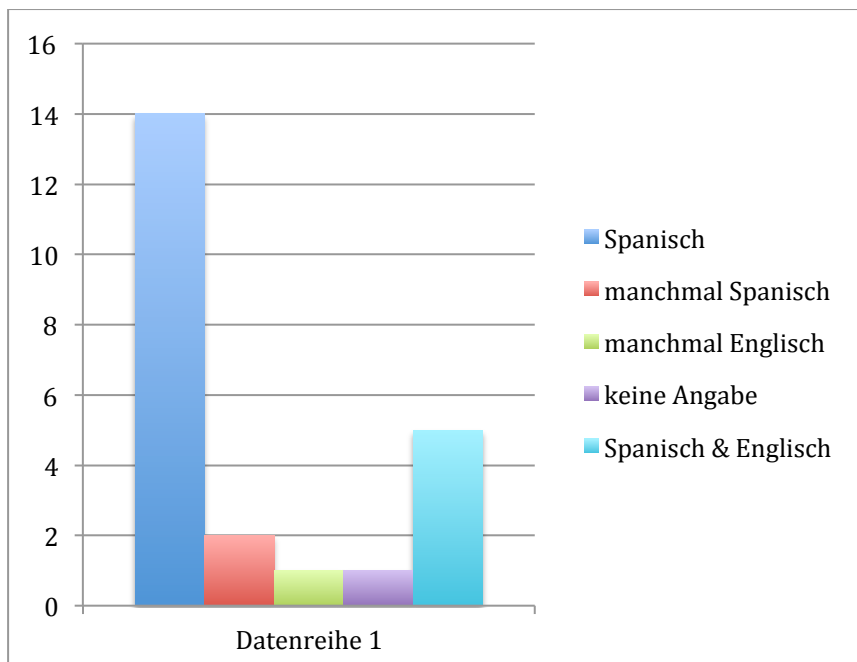
Diese Frage stellt die Einstiegsfrage zum Item-Block *Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* dar. Sie soll indirekt auch erfragen, ob das Prinzip der Language Awareness im Deutschunterricht integriert wird oder nicht. Es soll ersichtlich werden wie viele Befragte meinen, dass über andere Sprachen im Deutschunterricht gesprochen wird. Es kann mit *Ja* oder *Nein* geantwortet werden, wobei bei *Ja* eine Folgefrage – *Ja. Über welche ?* – beantwortet werden kann, welche die erfragten Aussagen noch spezifiziert.

Sprecht ihr im Deutschunterricht auch über andere Sprachen?



64 Prozent der Befragten, das sind insgesamt 23 Personen, geben an, dass im Deutschunterricht auch über andere Sprachen gesprochen wird.

Von diesen 23 Befragten wurden folgende Angaben gegeben, über welche Sprachen gesprochen wird:

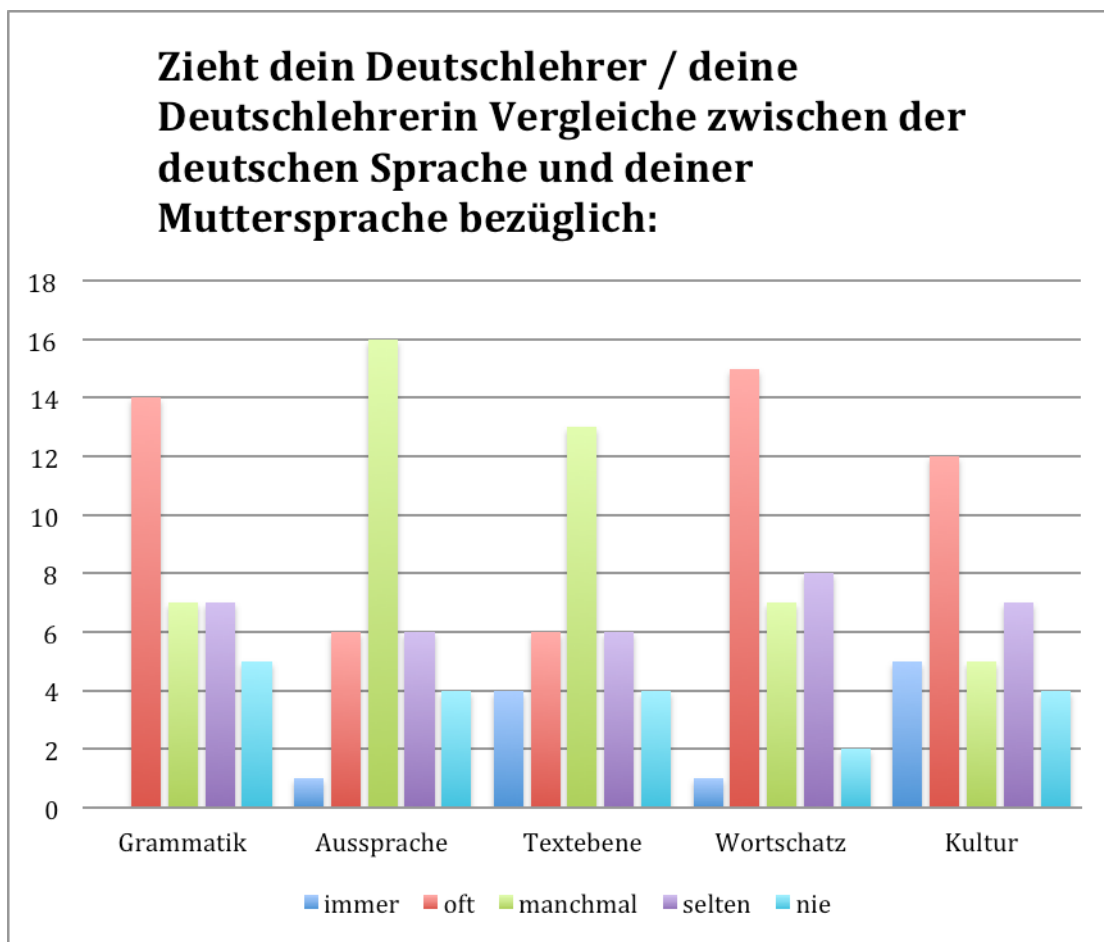


14 Personen gaben an, dass über Spanisch gesprochen wird, zwei Personen sagen, dass manchmal über Spanisch gesprochen wird, fünf Personen geben an, dass über Spanisch und Englisch gesprochen wird und eine Person sagt, dass manchmal über Englisch gesprochen wird.

Dem zufolge sagen mehr als 50 Prozent der Befragten, dass auch über andere Sprachen im Unterricht gesprochen wird. Man kann daraus schließen, dass das Konzept der Language Awareness bewusst oder auch intuitiv im Unterricht integriert wird.

Die folgenden Grafiken sollen darstellen mit welcher Regelmäßigkeit über andere Sprachen im Unterricht gesprochen wird.

Frage 8: Zieht dein Deutschlehrer/deine Deutschlehrerin Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und deiner Muttersprache (Erstsprache) bezüglich Grammatik, Aussprache, Textebene, Wortschatz, Kultur?



Diese Grafik zeigt, ob und wie oft die Lehrpersonen sprachliche Phänomene mit der Erstsprache der SchülerInnen vergleichen. Wir gehen hier von der Erstsprache Spanisch aus.

Zu bewerten waren die Kategorien *Grammatik*, *Aussprache*, *Textebene*, *Wortschatz* und *Kultur*. Drei SchülerInnen beantworteten diese Frage nicht.

Die einzelnen Kategorien konnten von eins bis fünf bewertet werden (*1= immer, 2= oft, 3= manchmal, 4= selten, 5=nie*).

An dieser Stelle sein nochmals erwähnt, dass zwei verschiedene Klassen befragt wurden. Die Bewertungen fielen teils sehr unterschiedlich aus, was auf die jeweilige Lehrperson zurückgeführt werden kann. Für eine vollständige, einheitliche und anonymisierte Statistik sollen aber alle Ergebnisse zusammengefasst präsentieren werden.

Die SchülerInnenangaben variieren sehr. Es wird ersichtlich, dass die verschiedenen Punkte mit unterschiedlicher Häufigkeit im Unterricht thematisiert werden. Auffallend ist auch, dass bei jedem Punkt mindestens zwei Personen meinen, dass die Themengebiete *nie* behandelt werden. *Grammatik, Wortschatz* und *Kultur* wird den SchülerInnenangaben folgend *oft* verglichen, die *Aussprache* und die *Textebene* werden eher *manchmal* betrachtet.

Die Wertung *immer* ist, außer bei den Themengebieten *Textebene* und *Kultur*, nur selten vorhanden. Man kann aus den Ergebnissen der Frage schließen, dass die Lehrkräfte verstärkt die Themengebiete *Aussprache* und *Textebene*, wenn eine verstärkte Einbeziehung der Erstsprache erwünscht ist, thematisieren und mit der deutschen Sprache vergleichen.

Das Diagramm zeigt zudem, dass die Wahrnehmung im Unterricht und daher die individuelle Bewertung sehr unterschiedlich ausfallen, da die Differenzen zwischen den einzelnen Skalenpunkten oftmals sehr gering sind. Dies kann man durch eine gezielte und den SchülerInnen bekannte Didaktisierung vermeiden.

Es würde sich anbieten, in der Wochenplanung des Deutschunterrichts gezielte Einheiten in den Plan zu integrieren, in welchen ausschließlich sprachliche Phänomene des Deutschen vergleichend zum Spanischen besprochen werden. Beispielsweise wüssten so alle SchülerInnen, dass mindestens einmal in der Woche Sprachunterschiede in den verschiedenen Bereichen (Grammatik, Aussprache, etc.) im Deutschunterricht behandelt werden. Ich bin der Meinung, dass man zukünftig versuchen sollte die Skalenwerte noch mehr ‚nach links du verschieben‘. Ziel sollte sein, dass SchülerInnen Deutsch so oft wie möglich mit verschiedenen Gebieten ihrer Erstsprache vergleichen können.

Es folgt eine genaue Auflistung der Unterpunkte mit genauen Angaben, wie viele Personen jeweils für ein Paradigma ihre Stimme gegeben haben:

Unter dem Punkt *Grammatik* sind die Angaben der SchülerInnen folgendermaßen:

Immer: 0 Personen **Oft:** 14 Personen **Manchmal:** 7 Personen **Selten:** 7 Personen **Nie:** 5 Personen

Unter dem Punkt *Aussprache* sieht die Reihung folgendermaßen aus:

Immer: 1 Person **Oft:** 6 Personen **Manchmal:** 16 Personen **Selten:** 6 Personen **Nie:** 4 Personen

Der Punkt *Textebene* stellt sich folgendermaßen zusammen:

Immer: 4 Personen **Oft:** 6 Personen **Manchmal:** 13 Personen **Selten:** 6 Personen **Nie:** 4 Personen

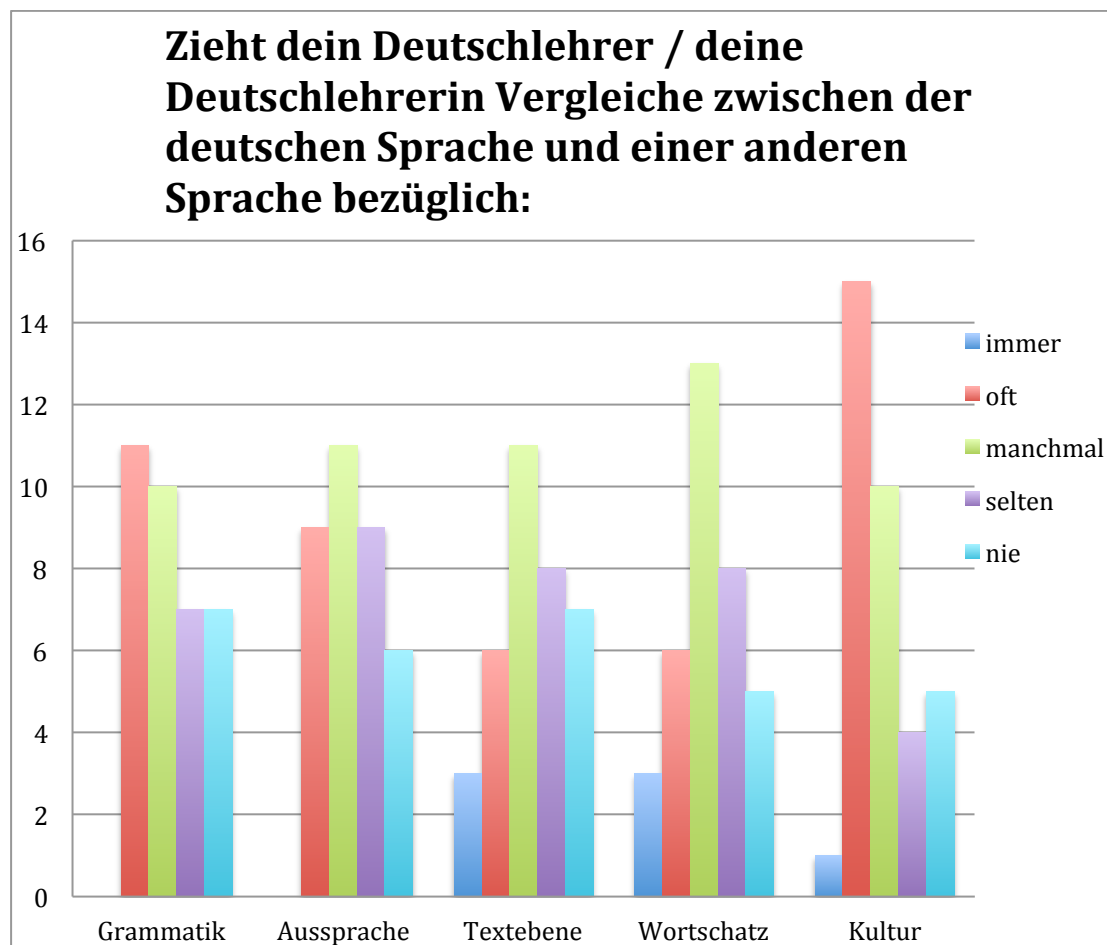
Der Punkt *Wortschatz* wurde folgendermaßen bewertet:

Immer: 1 Person **Oft:** 15 Personen **Manchmal:** 7 Personen **Selten:** 8 Personen **Nie:** 2 Personen

Unter Punkt *Kultur* sieht die Reihung folgendermaßen aus:

Immer: 5 Personen **Oft:** 12 Personen **Manchmal:** 5 Personen **Selten:** 7 Personen **Nie:** 4 Personen

Frage 9: Zieht dein Deutschlehrer/deine Deutschlehrerin Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und einer anderen Sprache bezüglich Grammatik, Aussprache, Textebene, Wortschatz, Kultur?



Diese Grafik soll aufzeigen, ob und wie häufig sprachliche Phänomene des Deutschen mit einer anderen Sprache im Deutschunterricht verglichen werden. Ein/e SchülerIn beantwortete diese Frage nicht. Im Vergleich zum ersten Diagramm merkt man bei diesem, dass deutlich mehr Personen bei den verschiedenen Punkten *nie* ankreuzten. Auch der Balken mit *selten* ist bei jedem Themengebiet hoch, außer beim Themengebiet *Kultur*. Hier werden anscheinend *öfters* Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und einer anderen Sprache, sehr wahrscheinlich mit Englisch, gezogen.

Diese Grafik zeigt, so wie jene davor, dass die Bewertungen der SchülerInnen sehr unterschiedlich sind, was auf die persönliche Einstellung zur Lehrperson und auf die persönliche Wahrnehmung im Unterricht zurückgeführt werden kann. Die Wertung *manchmal* ist in den Unterpunkten *Aussprache*, *Textebene* und *Wortschatz* dominant.

Auffällig ist auch, dass kein/e SchülerIn bei den Themengebieten *Grammatik* und *Aussprache* der Meinung war, dass diese *immer* mit einer anderen Sprache im Deutschunterricht verglichen werden.

Ich meine, dass sich vor allem Vergleiche zu einer Lingua Franca, wie es das Englische ist, im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik anbieten. SchülerInnen können durch Vergleiche des Deutschen zum Englischen, vor allem in den Bereichen *Grammatik*, *Textebene* und *Wortschatz*, viele neue Erkenntnisse gewinnen.

So können Strukturvergleiche im Satzbau oder auch gemeinsame Wörter oder Wortstämme der verschiedenen Sprachen zu nützlichen Wissenserweiterungen verhelfen. Es würden sich auch Vergleiche mit Französisch, Niederländisch oder Russisch anbieten, da diese Sprachen zum einen von vielen SchülerInnen gelernt werden (Französisch) aber auch weitere Erstsprachen (Niederländisch, Russisch) im Klassenverband darstellen.

Dass die Bewertungen der SchülerInnen mit *selten* und *nie* so häufig ausfallen, ist im Sinne einer Didaktisierung von Mehrsprachigkeit nicht unbedingt wünschenswert. Es wird bei der Analyse des Diagramms zwar ersichtlich, dass sehr wohl Vergleiche zu anderen Sprachen stattfinden, aber man kann auch erkennen, dass viele SchülerInnen meinen, dass dies *manchmal*, *selten* oder *nie* geschieht, was man durch gezielte Übungen, Vergleiche oder durch die Verwendung von Sprachspielen ändern kann.

Ein Grund dafür, dass die verschiedenen Themengebiete des Deutschen mit einer anderen Sprache so *selten* und eher *manchmal* verglichen werden, kann auch darin liegen, dass DeutschlehrerInnen meinen, dass sie keine ExpertInnen anderer Sprachen sind und daher

selbst Fehler machen oder Falsches beibringen könnten. Ich kann mir vorstellen, dass diese Ängste vor allem in den Bereichen *Textebene* und *Wortschatz* zum Tragen kommen. Ich bin der Meinung, dass man solchen Ängsten und Meinungen durch eine gezielte Koordination und Absprache mit den KollegInnen der anderen Sprachenfächer entgegenwirken kann. Eine fächerübergreifende Fusion des Sprachenwissens kann bei einer gewünschten Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sehr hilfreich sein.

Es folgt eine detaillierte Auflistung der Befragungsergebnisse, welche genaue Personenzahlen bei den einzelnen Paradigmen aufzeigt:

Unter dem Punkt *Grammatik* sind die Angaben der SchülerInnen folgendermaßen:

Immer: 0 Personen **Oft:** 11 Personen **Manchmal:** 10 Personen **Selten:** 7 Personen **Nie:** 7 Personen

Unter dem Punkt *Aussprache* sieht die Reihung folgendermaßen aus:

Immer: 0 Person **Oft:** 9 Personen **Manchmal:** 11 Personen **Selten:** 9 Personen **Nie:** 6 Personen

Der Punkt *Textebene* stellt sich folgendermaßen zusammen:

Immer: 3 Personen **Oft:** 6 Personen **Manchmal:** 11 Personen **Selten:** 8 Personen **Nie:** 7 Personen

Der Punkt *Wortschatz* wurde folgendermaßen bewertet:

Immer: 3 Person **Oft:** 6 Personen **Manchmal:** 13 Personen **Selten:** 8 Personen **Nie:** 5 Personen

Unter Punkt *Kultur* sieht die Reihung folgendermaßen aus:

Immer: 1 Personen **Oft:** 15 Personen **Manchmal:** 10 Personen **Selten:** 4 Personen **Nie:** 5 Personen

4.4. Zusammenfassung der Auswertung (Fragebögen)

Aus den Ergebnissen der Fragebögen wird ersichtlich, dass die gesamte Gruppe der befragten SchülerInnen mehrsprachig ist. Die vorhandenen Erstsprachen sind Spanisch, Deutsch, Niederländisch und Russisch. Des Weiteren sprechen die SchülerInnen englisch und fallweise auch noch französisch. Alle SchülerInnen sprechen mindestens drei Sprachen, manche sogar vier oder fünf. Deutsch lernen die SchülerInnen schon mindestens fünf Jahre lang, die Hälfte der Befragten sogar schon über zwölf Jahre. Die Beweggründe Deutsch zu erlernen sind eher pragmatischer Natur. Der erste Motivationsgrund ist, dass ein Studium oder eine Arbeit in einem deutschsprachigen Land angestrebt wird, der am zweithäufigsten genannte Grund ist, dass die SchülerInnen an einer deutschen Schule sind und daher Deutsch lernen müssen.

Die Befragung macht auch deutlich, dass andere Sprachen im Deutschunterricht thematisiert werden. Zum einen ist dies Spanisch, zum anderen Englisch. Wie oft dies der Fall ist variiert, den Angaben der SchülerInnen folgend, sehr. Vergleiche zwischen Deutsch und der Muttersprache – in diesem Fall Spanisch – geschehen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Kultur eher öfter, in den Bereichen Aussprache und Textebene nur manchmal. Die Häufigkeit der Vergleiche des Deutschen mit einer anderen Sprache – in diesem Fall mit Englisch – variiert ebenfalls sehr stark. Hier finden Vergleiche in den Bereichen Aussprache, Textebene, Wortschatz eher manchmal bis selten und in den Bereichen Grammatik und Kultur eher öfter statt. Bei dieser Grafik sind die hohen Angaben zu selten und nie in den einzelnen Paradigmen sehr auffällig.

4.5. Auswertung der Experteninterviews

Im Zuge der Forschung wurden des Weiteren drei Interviews, zwei mit Lehrpersonen und eines mit einer Person der Schulleitung der Deutschen Schule Las Palmas, geführt. Eine Lehrperson hatte zum Zeitpunkt der Befragung auch die Position des DaF – Koordinators/der DaF – Koordinatorin inne. Es werden die Aussagen der Befragten unter den drei Kategorien *Deutsch im Schulalltag*, *Mehrsprachigkeit im Schulalltag* und *Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Schulalltag* bewertet und miteinander verglichen. Alle Daten wurden, wie auch beim Fragebogen mit den SchülerInnen, soweit wie möglich anonymisiert. Die Befragten werden in Folge als *b1* (=Lehrperson), *b2* (= Lehrperson/DaF-KoordinatorIn), *b3* (=Person der Schulleitung) gekennzeichnet, der Interviewer (ich) als *i*. Am Ende dieses Unterpunktes findet sich noch eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews.

4.5.1. Deutsch im Schulalltag

Es war mir wichtig herauszufinden, in welcher Hinsicht sich der Deutschunterricht in Deutschland zum Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas unterscheidet und wo sich die Probleme und Schwierigkeiten der SchülerInnen aus dem Blickwinkel der Lehrer ergeben.

Auf die Frage, *Wodurch unterscheidet sich ihrer Meinung nach der Deutschunterricht in Deutschland zum Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas* antwortet b1 unter anderem mit folgender Aussage:

Es ist eher sogar einfacher mit Schülern umzugehen, die alle die gleiche Muttersprache haben, wie Spanisch als in Deutschland, wo man mit Kurdisch, Syrisch, Arabisch oder anderen Fremdsprachen, Serbisch, Russisch im gleichen Raum, in der gleichen Schülerpopulation zu tun hat. #00:03:34-3#

b1 weißt in dieser Antwort darauf hin, dass es weniger Erstsprachen an der Deutschen Schule Las Palmas als an Schulen in Deutschland gibt, was klar der Fall ist.

Dass jedoch alle SchülerInnen die gleiche Erstsprache haben ist nicht völlig richtig, wie sich anhand der Informationen aus den Fragebögen ablesen lässt. Es wird auch ausgedrückt, dass es durch diese Tatsache leichter sei, mit der LernerInnengruppe umzugehen, da man von ähnlichen Voraussetzungen ausgehen kann, die die SchülerInnen haben.

b2 antwortet auf die Frage folgendermaßen:

Wenn ich Deutsch als Muttersprache betrachte nicht wesentlich, bei Deutsch als Fremd- oder Ergänzungssprache ist der Deutschunterricht hier eher, ja Fremdsprachenunterricht halt und der Erwerb funktioniert eher über Strukturen und nicht über bereits vorhandenes Wissen aus dem Elternhaus. Es unterscheidet sich insofern noch, dass die Kinder die Sprache, viele Kinder die Sprache nur in der Schule benutzen und weder mit den Eltern Deutsch reden, noch Fernsehen, Radio und ähnliche Dinge in deutscher Sprache konsumieren, das heißt der Input muss für viele Kinder hier in der Schule passieren. Das ist schon ein wesentlicher Unterschied. Auch der Bereich, dass viele Kinder auch keine literarischen Erfahrungen sammeln außerhalb der Schule spielt eine Rolle. #00:01:55-8#

Hier wird ein Punkt von b2 zur Sprache gebracht, der sehr wichtig ist und vielleicht auch einer der Hauptfaktoren ist, warum manche SchülerInnen noch nicht genug Begeisterung für Deutsch erfahren haben. Ich möchte auf diese Aussage noch genauer im Kapitel Interpretation eingehen, doch eines sei hier schon gesagt: Dass bei den Ergebnissen der Fragebögen ein so deutliches Zeichen zustande kam, dass Deutsch eher aus rationalen Gründen und nicht aus Gründen, die dem persönlichen Interessen entstammen, gelernt wird (Frage 6: Ich lerne Deutsch, weil...), hängt sicher damit zusammen, wie das Elternhaus zu Deutsch steht, ob sich die Eltern selbst mit Deutsch beschäftigen, wie über Deutsch gedacht und gesprochen wird und natürlich welchen „Zweck“ die Eltern hinter einem Schulbesuch an einer deutschen Auslandsschule sehen.

Diese Antwort von b2 führt auch zur nächsten Frage *Welche Hürden gibt es für die SchülerInnen hier an der Deutschen Schule Las Palmas im Deutschunterricht Ihrer Meinung nach*, welche b1, dem zuvor von b2 angeführten Aspekt bekräftigend, beantwortet:

Es gibt typische Fehler in der Satzkonstruktion oder eben typische Fehler bei den Artikeln. Deswegen bemühen wir uns da vor allem im Anfangsunterricht immer wieder auch Artikel bei neu eingeführten Wörtern mit auszuschreiben. #00:05:41-4#

Die spanische Satzkonstruktion ist anders als im Deutschen und das macht Schülern häufig Probleme. Eben die wesentlichen Probleme bestehen darin, dass die Schüler nur in der Schule Deutsch sprechen und ihr sonstiges Umfeld eben spanisch ist und ihnen deshalb Praxis fehlt. Das ist etwas anderes, in Deutschland bei Schülern mit Migrationshintergrund, die leben in der Regel in einem Umfeld was sprachlich anregender ist für sie. #00:06:42-5#

Die Schule hat demnach die Aufgabe, anregende und bereichernde Faktoren in den Unterricht zu integrieren, wie man dies zum Beispiel im Bezug auf Mehrsprachigkeit mit Sprachvergleichen erreichen kann. Weitere Beispiele, wie man den Unterricht im Hinblick auf eine mehrsprachigkeitsdidaktische Aufbereitung gestalten kann, werden im Kapitel 5. gegeben.

Zu den verschiedenen Bezeichnungen des Deutschunterrichts an der Schule sagt b1 bei der Frage *Mit welchen Lehrmaterial arbeiten Sie?* #00:06:46-5# folgendes:

Wir arbeiten zur Zeit im Deutschunterricht, jedenfalls im DaM-Unterricht, Deutsch als Muttersprache, das ist nicht Deutsch als Muttersprache, sondern es sind sozusagen die besten Schüler, die am schnellsten gelernt haben, werden hier zusammengefasst mit den wenigen muttersprachlichen, deutschen Schülern, arbeiten wir mit einem deutschen Schulbuch Cornelsen-Deutschbuch. #00:07:09-3#

Wenn man nun die Antworten der zwei befragten Personen vergleicht, fällt mir eine Diskrepanz auf, die ich im Folgenden herausarbeiten möchte: b2 antwortete auf die Frage, ob sich der Deutschunterricht in Deutschland und der Deutschen Schule Las Palmas unterscheidet mit den Worten : *Wenn ich Deutsch als Muttersprache betrachte nicht wesentlich*.

b1 sagt, dass der DaM Unterricht an der Schule eigentlich kein wirklicher DaM Unterricht sei. Wie kann es dann sein, dass sich der DaM Unterricht, laut b2, nicht wesentlich unterscheidet?

Ich glaube, dass die Problematik mit der Bezeichnung Deutsch als Muttersprachenunterricht beginnt. Folgt man der Beschreibung von b1, handelt es sich hier vielmehr um einen Deutschunterricht, in dem die besten SchülerInnen, die am schnellsten gelernt haben zusammengefasst und mit den wenigen deutschen SchülerInnen zusammen unterrichtet werden.

Dass Deutsch als Muttersprachenunterricht weder in Deutschland noch im Ausland ein, der tatsächlichen Gesellschaft, angemessener Begriff ist, wurde bereits zuvor im theoretischen Teil erörtert.

Natürlich handelt es sich bei DaM, DaF und DaE nur um Begrifflichkeiten, doch sollten diese den Umständen entsprechend und passend zur Lebenswelt der Schule gewählt sein.

Es sollte hinterfragt werden, ob das deutsche Schulbuch Cornelsen Deutschbuch angemessen und den Umständen und Bedürfnissen der mehrsprachigen SchülerInnenschaft der Deutschen Schule Las Palmas entsprechend ist.

Hierzu sollten SchülerInnenmeinungen und LehrerInnenmeinungen erhoben und alternative Materialien, vor allem unter dem Augenmerk DaF, angeboten werden. Es wurde von allen drei befragten Personen angegeben, dass es einen regen Austausch an Materialien, Ideen und Konzepten im Kollegium aber auch schulübergreifend gibt. Ob dieser Austausch auf Umstände und Schwierigkeiten im Bezug auf Mehrsprachigkeit und DaF-Relevanz eingeht kann vom außenstehenden Sandpunkt nicht bewertet werden. Das erwähnte Schulbuch jedoch, welches, soweit ersichtlich, in vielen Klassen als Grundlagenlektüre dient, verfolgt keine Mehrsprachigkeitskonzepte und ist nicht für den DaF-Unterricht konzipiert. Es handelt sich um ein deutsches Schulbuch, das für einen homogenen deutschsprachigen Klassenverband konzipiert ist.

Eine weitere Problematik für die SchülerInnen sieht b2 im Immersionsprinzip, das die Schule verfolgt. Dies wird von der befragten Person folgendermaßen beschrieben:

Eine zweite Hürde ist, dass viele Kinder in der Vorschule über das Immersionsprinzip Deutsch lernen und deshalb es wie eine Muttersprache nahezu erlernen, durch aufnehmen und kopieren und dort eben auch manchmal sich Fehler einschleichen, die ganz fest drin sind und das Denken in einer sprachlichen Struktur später manchmal sehr schwierig wird, weil die Kinder der Meinung sind „Ich kann doch aber kommunizieren“. Und das können sie ja tatsächlich aber sie können es nicht korrekt in jedem Falle. Also das ist der eine Nachteil den wir haben durch die Immersion in der Vorschule bei den 3-jährigen schon, dass sich da eben auch Strukturen und Fehler einschleichen, die nicht ganz Deutsch sind.
#00:03:33-4#

Anhand dieses Beispiels stellt sich die Frage, wie man mit solchen Fehlern umgehen sollte. Die Spracherwerbsforschung geht bei mehrsprachigen Kindern davon aus, dass genau diese beschriebene Art von Fehlern „als notwendige Bestandteile ihrer Erwerbsprozesse“ (Jeuk 2013:35) zu sehen sind.

Das Immersionsprinzip bewährt sich und die Forschung zeigt uns auch, dass SchülerInnen aus Immersionsprogrammen sehr hohe Kompetenzen in beiden Sprachen, der Erstsprache und der Lerner Sprache, erreichen können (vgl. Jeuk 2013:50).

Wichtig ist bei Immersionsprogrammen jedoch immer die Weiterentwicklung der Erstsprache, da, so sagt es auch die Interdependenzhypothese, „der Erwerb der zweiten Sprache auf der Erstsprache aufbaut und [...] es sinnvoll ist, diese Kompetenzen zu nutzen“ (ebd.).

Es liegt daher an den PädagogInnen in der Vorschule, einschleichende Fehler so früh wie möglich zu erkennen und diesen mit adäquaten Mitteln zu begegnen beziehungsweise die Fehlerquellen den Kleinsten spielerisch zugänglich zu machen.

4.5.2. Mehrsprachigkeit im Schulalltag

Unter diesem Punkt sollte herausgefunden werden, was die Lehrpersonen bezüglich der Erstsprachen der SchülerInnen wissen. Es wird ersichtlich, dass, bedingt durch die verschiedenen Klassenkonstellationen, unterschiedliche Ergebnisse der befragten Personen zustande kamen. So antwortet b1 auf die Frage *Welche Sprachen sprechen Ihre SchülerInnen?*,

In aller Regel ist die Erstsprache Spanisch, bei über 90 Prozent. Dann gibt es eine Reihe von Mischfamilien, in Anführungszeichen, wo ein Elternteil deutschsprachig ist und oder wenigstens in der zweiten Generation oder in der Großelterngeneration deutschsprachig war, aber zu 90 Prozent ist die Muttersprache hier Spanisch. #00:04:09-1#

b2 antwortet hier schon etwas genauer:

Naja, Spanisch (..) viele, Deutsch normalerweise alle (lachen) und dann gibt es ja noch ein paar andere kulturelle (..), also interkulturelle Familien. Da wird noch russisch gesprochen oder holländisch oder eine belgische Familie haben wir, die ihre Kinder hier an der Schule hat. Also ganz unterschiedlich was dann zu Hause noch gesprochen wird. #00:02:26-8#

b1 gibt an, dass es keine SchülerInnen mit Englisch als Erstsprache gibt, was mit den Angaben von b3 revidiert werden konnte. Hier wurde folgendes gesagt:

i: Welche Erstsprachen sprechen die SchülerInnen an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:10:56-6#

b3: Das ist Spanisch, dann haben wir vielleicht eine Handvoll Schüler, die aus holländischen und englischen Familien kommen. Aber ganz klar, die Haupterstsprache ist Spanisch und dann Deutsch. #00:11:11-0#

i: Aber es gibt auch englischsprachige und skandinavische Kinder? #00:11:15-3#

b3: Ja. Ja. #00:11:16-6#

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass bei der Befragung von der eigenen Klasse ausgegangen wird. Unter der Befragung der SchülerInnen wurde ersichtlich, dass niemand Englisch als Erstsprache hat (siehe Auswertung Fragebogen), was jedoch nicht unbedingt bedeuten muss, dass dies für die gesamte Schulgemeinschaft zutrifft. Aus diesem Grund war es wichtig eine Person der Schulleitung zu interviewen, die einen genaueren Einblick in solche Daten hat, um mögliche falsche Vermutungen zu vermeiden.

Die nächste Frage soll aufzeigen, wie die Befragten persönlich zu Mehrsprachigkeit stehen. Die Frage lautete:

i: Welche Vorstellung haben Sie von Mehrsprachigkeit? Folgen Sie einem bestimmten Konzept, haben Sie bestimmte Erfahrungen, eigene, persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit? Wie sehen Sie Mehrsprachigkeit? #00:03:51-6#

b2 gab folgende Antwort:

b: Also im familiären Bereich habe ich keine Erfahrungen. Ich bin weder bilingual aufgewachsen noch habe ich in der Familie Leute, die das tun. Als Fremdsprachenlehrer, als Englischlehrer bin ich natürlich mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und habe das auch im deutschen Umfeld, wenn ich Englisch an einer deutschen Schule in Deutschland unterrichte. Hier sehe ich es als Chance, als Möglichkeit, dass man ab und zu über die Muttersprache der Kinder bestimmte Dinge thematisieren kann.

Es ist aber auch eine Hürde, weil es dazu verleitet, weil viele Kinder eben Spanisch viel sprechen, besser sprechen als Deutsch, dass sie in Gruppenarbeitsphasen spontan ins spanische rutschen, das die Schulhofsprache grundsätzlich Spanisch ist. Das sind eben Dinge, die dann dem Deutschunterricht ein bisschen hinderlich sind, diese Mehrsprachigkeit kann ein Potenzial sein, kann aber eben auch ein Problem sein. #00:04:44-4#

Die Forschung geht davon aus, dass Sprachmischung auf keinen Fall eine Gefahr oder ein verlangsamender Faktor für den Spracherwerb ist.

Transfer und *Interferenzen* oder das in diesem Fall von b2 beschriebene *code-switching*, so sagt es die Forschung, zeigen „das systematische Bemühen der Lernenden, sich verständlich zu machen um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen“ (Jeuk 2013:46). Wenn das Mischen von Sprachen demnach „keine Gefahr für den Deutschunterricht darstellt, sondern eine wichtige Strategie ist, kann dies didaktisch genutzt werden“ (ebd.).

Hier schlägt Jeuk im Rahmen eines „sprachbewussten Unterrichts“ den kontrastiven Vergleich von Sprachen zur „Sprachförderung und zur Aneignung von Kompetenzen im Bereich Sprachbewusstsein“ (ebd.) vor.

Es ist verständlich, dass *code-switching* und die Präsenz des Spanischen im Deutschunterricht für manche Lehrkräfte störend wirken mag. Sollte das Verwenden der Erstsprache darüber hinaus von der Schulleitung nicht erwünscht sein, könnte man versuchen, das Sprechen in der Erstsprache gezielt zu „erlauben“. Man kann der Erstsprache auf unterschiedliche Weise eine begrenzte Zeit und einen definierten Raum im Unterricht einräumen und deren Verwendung in gewissen Arbeitsphasen oder bei gewissen Arbeitsaufträgen tolerieren. Ganz bestimmt nicht zielführend sind ein generelles Verbot der Nutzung der Erstsprache oder gar Sanktionen, falls doch in der Erstsprache gesprochen wird.

Die Einstellung der Schulleitung gegenüber Mehrsprachigkeit ist auch jene, die ich verfolge.

b3: Also die Mehrsprachigkeit ist natürlich ein massiver Vorteil, für die, die mehrere Sprachen beherrschen, das ist ganz klar. Sprachen und Spracherwerb bedeutet die stärkere Fähigkeit zur Kommunikation, international gesehen; bedeutet kulturelle Bereicherung in jeglicher Hinsicht. Es ist ein Vorteil, zwei, drei, vier Sprachen und Kulturen zu kennen. Ich kann nicht von Nachteilen reden dabei. #00:12:03-9#

Dass verschiedene Lehrkräfte unterschiedlich mit Mehrsprachigkeit umgehen, ist einerseits verständlich, der Umgang mit dieser sollte aber andererseits von der Schulleitung in einem gewissen Rahmen definiert werden.

Mehrsprachigkeit darf nicht ignoriert und muss didaktisiert werden. Warum dieser Punkt angeschnitten wird geht aus den Aussagen und Einstellungen der Interviews hervor.

Aus folgender Aussage kann entnommen werden, dass die Schule kein eigenes Konzept hat, mit dem die lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Schule didaktisiert oder thematisiert wird. Die Frage lautete: *i: Hat die Schule ein bestimmtes Konzept von Mehrsprachigkeit?* #00:04:48-0#

b2 antwortete darauf wie folgt:

b2: Von Mehrsprachigkeit im Sinne des Wortes nicht. Wir haben ein Deutschkonzept, das liegt ja auch vor. Wir haben also ein Konzept, wie Spracherwerb über die einzelnen Abteilungen der Schule von 3-jährigen bis 18-jährigen funktionieren kann aber ein Mehrsprachigkeitskonzept gibt es nicht. #00:05:08-3#

4.5.3. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Ich stellte mir die Frage, wie mit der offensichtlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen wird. Ich formulierte daher folgende Frage gegenüber der Schulleitung:

i: Wie wird mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen? Und speziell dann die zweite Frage: Wie wird mit der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht umgegangen? #00:12:14-7#

b3: Ich glaube, dass ist auch abhängig von den jeweiligen Kollegen und Kolleginnen, wie diese Chance eingebunden wird. Die Chancen, denke ich, liegen schon auf der Hand. Beim Grammatikerwerb, der Reflex auf spanische Grammatik, dass man zeigen kann, welche Ähnlichkeiten es gibt oder das Gegenteil davon, die „falschen Freunde“, wie es eben einfach tatsächlich anders funktioniert im Deutschen im Vergleich zum Spanischen. #00:12:52-2#

Es wird nochmals ersichtlich, dass die Schule kein spezielles Konzept verfolgt, nach dem sich die einzelnen LehrerInnen orientieren können. Daher kommt es auf jede/n Einzelne/n an, wie diese/r Situationen mit der mehrsprachigen Klasse löst.

Auf die Frage *i: Hat die Schule ein bestimmtes Konzept der Mehrsprachigkeit? Wird Mehrsprachigkeit gefördert, gefordert?* #00:08:48-1# antwortet b1 folgendermaßen:

b1: Wir haben den Spanischunterricht, Fremdsprachenunterricht in Englisch, Französisch und viele Fächer werden deutsch unterrichtet. Das ist schon Teil des Konzeptes. Einfach, dass die Schüler einen dauernden Wechsel dieser Sprachen haben und umgangssprachlich, im Alltagsgeschehen gelingt es den Schülern auch problemlos das zu meistern. Also die haben eine hohe soziale Kompetenz, sprachlich mit den unterschiedlichsten Menschen umzugehen. #00:09:28-2#

i: Das heißt, wenn wir nun vom Deutschunterricht sprechen, wird diese Mehrsprachigkeit, diese vorhandene Mehrsprachigkeit gefördert, gefordert, umgesetzt? #00:09:40-8#

b1: Deutschunterricht ist ja erst mal Deutschunterricht, also wir haben ein schuleigenes Curriculum, was sich an deutschen Lehrplänen orientiert, im wesentlichen an den Lehrplänen aus dem Bundesland Thüringen, aber die Unterrichtssituation ist natürlich jedes Mal aufregend neu, weil eben doch sehr viele Vokabel fehlen und so weiter. Man muss sehr kreativ damit umgehen. #00:10:16-2#

Den Aussagen ist zu entnehmen, dass bedingt durch das Angebot an Fremdsprachen an der Schule die SchülerInnen, neben Deutsch und Spanisch zwei weitere Sprachen, und zwar Englisch und Französisch erlernen.

Dies ist auch gemäß dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) entsprechend und dem schulischen Konzept der Vielsprachigkeit zuzuordnen (vgl. Europarat 2001:17). Die Kinder haben ohne Zweifel ein sehr großes Sprachenrepertoire. Kreativität und Spontanität sind im schulischen Alltag immer wünschenswert, Mehrsprachigkeit und Binnendifferenzierung verlangen ein hohes Maß an sprachlicher Kompetenz und Sprachbewusstsein für die gesprochenen Sprachen im Klassenverband.

Die Tatsache, dass Deutschunterricht erst mal Deutschunterricht zu sein habe, wird durch eine Didaktisierung und Einbringung der verschiedenen Erstsprachen nicht verfälscht oder gar ausgelöscht, im Gegenteil: Der Deutschunterricht wird für die SchülerInnen vermutlich noch attraktiver, noch bunter und dadurch begeisternd gestaltet.

Probleme können leichter zugänglich gemacht werden, SchülerInnen müssen sich aktiv mit Sprachphänomenen und sprachlichen Unterschieden auseinandersetzen.

Die Antwort auf die nächste Frage war sehr auffällig. Die Frage lautete: *Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer SchülerInnen im Deutschunterricht um?* #00:05:13-0#

b2 gab folgende Antwort:

b2: Ganz ehrlich, im Wesentlichen in dem ich es ignoriere. Weil im Deutschunterricht ist mein Ziel, dass sie perfektes Deutsch lernen und da ist mir egal wie perfekt sie Spanisch können oder andere Muttersprachen, die sie vielleicht noch sprechen.

Man benützt es manchmal als Vehikel um Sprachunterschiede im syntaktischen Bereich zum Beispiel oder im lexikalischen Bereich aufzuzeigen, indem man sagt, „das ist im Spanischen auch so, das ist gar nicht kompliziert, ihr könnt das in eurer Muttersprache auch schon und warum macht ihr jetzt so Stress in Deutsch“, oder um so besondere Unterschiede wie „das macht ihr zwar im Spanischen aber bitte im Deutschen nie“ um das zu thematisieren aber ansonsten versuche ich Mehrsprachigkeit weitestgehend zu vermeiden, weil ich sonst an der Idee der Deutschen Schule vorbei unterrichte. #00:06:09-5#

Einen natürlichen Mehrwert, einen sprachlichen Reichtum einer Klasse zu ignorieren halte ich persönlich für den schlechtesten Weg beim Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die Forschung zeigt, dass eine bewusste Vermeidung und Nicht-Thematisierung an jeglichen didaktischen Konzepten von Binnendifferenzierung, Individualisierung und schülerorientiertem Unterrichten vorbeigehen

Es sollte nicht das Ziel sein, dass SchülerInnen perfekt deutsch sprechen. Was wird als perfekt verstanden, wer definiert Perfektion und können Lerner mit Deutsch als Erstsprache in der Regel von sich aus behaupten perfekt deutsch zu sprechen?

Vielmehr sollte es meiner Meinung nach die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, SchülerInnen Lust und Freude an Deutsch zu vermitteln und sie ihrem Tempo und Kompetenzen entsprechend zum Abitur zu führen. Die Sprachprogression kommt im Laufe der Zeit durch die Etablierung wirkungsvoller Methoden und Konzepte, jedoch sicher nicht durch Ignoranz gegenüber der sprachlichen Welt der SchülerInnen und deren Potenzialen.

b2 gibt an, dass, wenn Mehrsprachigkeit nicht vermieden wird, an der „Idee der Deutschen Schule“ vorbei unterrichtet werden würde. Ist es die Idee der Deutschen Schule, einen Deutschunterricht zu praktizieren, der sich an homogenen Leistungsgruppen orientiert?

Mehrsprachigkeit ist ein Vehikel und ein Faktum unserer Gesellschaft, welches man nur zu nutzen wissen muss, um daraus einen erheblichen Mehrwert zu erzielen.

Aussagen wie die soeben gezeigte sollten die Schulleitung und alle LehrerInnen aufhören lassen. In Zukunft sollte versucht werden die Fähigkeiten der SchülerInnen bestmöglich aktiv in den Unterricht zu integrieren und Mehrsprachigkeit profundiert zu thematisieren.

Von b2 wird anschließend gesagt, dass andere Sprachen zum Teil thematisiert werden:

i: Das heißt, werden andere Sprachen, verschiedene Sprachen im Deutschunterricht thematisiert? #00:06:18-0#

b2: Thematisiert ist ja, naja, wie soll ich das definieren. Sie werden teilweise benutzt, also auch Englisch benutze ich, wenn ich über Relativsätze rede, weiß ich, die sind in einer bestimmten Situation im Englischunterricht dran, dann kann ich das benutzen, weil ich weiß, dass beide Sprachen da Ähnlichkeiten aufweisen und Schüler dann auch diesen Systemgedanken in der Sprache besser verstehen. Also thematisieren ja, aber vielmehr passiert das im kulturellen Bereich, also bei Literatur zum Beispiel, das man Parallelen herstellt. Ich behandle die Epoche der Romantik und stelle eine Beziehung her zu romantischen Autoren, die in Spanien tätig waren und dann haben die Schüler aus dem Spanischunterricht natürlich auch Informationen. Oder, ein Sonett. Da gibt es feine Unterschiede zwischen der Definition eines Sonetts in der spanischen Literaturwissenschaft und der deutschen und dann muss man immer sensibilisieren. Also in dem Bereich ja, ansonsten thematisieren, nein. Deutsch ist das Thema des Deutschunterrichts (lachen) und nicht andere Sprachen. #00:07:23-0#

Dieser Systemgedanke ist auch der Gedanke der vorherrschen sollte, wenn man an die Didaktisierung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Deutschunterricht denkt.

Man sollte diese aktiv einbringen und in Verbindung mit dem Deutschunterricht setzen. Anschneiden und erwähnen von grammatikalischen Strukturen alleine reicht nicht aus, um die Erstsprachen der SchülerInnen gewinnbringend einzubinden. Wie bereits erwähnt benötigt man dazu profundere Kenntnisse der Erstsprachen der Kinder und natürlich adäquate Methoden. Hier können natürlich fächer- und klassenübergreifende Arbeitsgruppen im LehrerInnenteam helfen.

Es wird aus diesem Teil des Interviews mit b2 auch ersichtlich, dass im Sinne von Mehrsprachigkeit teilweise Aspekte anderer Sprachen besprochen werden. Wie oft dies der Fall ist, geht sehr gut aus einem Vergleich mit den Aussagen der Fragebögen hervor.

Ich wollte mit der letzten Frage meines Interviewleitfadens noch herausfinden, ob den LehrerInnen das Konzept der *Language Awareness* bekannt ist.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt, handelt es sich bei diesem Konzept um eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht zu didaktisieren,

mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2014:107).

b1 ist das Konzept der Language Awareness nicht bekannt und b2 antwortet auf die Frage i:
Ist Ihnen das Konzept der language awareness bekannt? #00:07:26-4#

mit den Worten

b2: Ja, das habe ich ja gerade im Wesentlichen schon mit beschrieben, dass man über Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen und diesen Systemcharakter Fehler vermeiden kann oder Dinge leichter lernen kann, wenn man AWARE ist, ja. #00:07:44-5#

Die Zusammenführung der Ergebnisse präsentiere ich im Kapitel Interpretation. Ich möchte jedoch vorwegnehmen dass, wie b1 sagt, andere Sprachen im Unterricht IMMER thematisiert werden, falsch ist.

i: Das heißt, Spanisch wird in den Deutschunterricht eingebracht? #00:10:20-0#

b1: Bei mir ja #00:10:20-5#

i: Und andere Sprachen, das heißt zum Beispiel Englisch oder Verweise auf andere Sprachen? #00:10:26-9#

b1: Wenn es notwendig ist, klar. Also nehmen wir mal an, wir beschäftigen uns inhaltlich mit Indien und es gibt ein Video aus Indien, was Englisch ist, dann gehört das mit in den Deutschunterricht weil wir uns ja inhaltlich damit beschäftigen. #00:10:45-4#

i: Das heißt, verschiedene Sprachen werden im Unterricht thematisiert? #00:10:51-2#

b1: Immer. #00:10:52-2#

4.6. Zusammenfassung der Auswertung (Experteninterviews)

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass es auf jede einzelne Lehrperson ankommt, Themen und Gedanken im Unterricht einzubringen. Verschiedene LehrerInnen haben klarerweise verschiedene Meinungen und Zugänge zu unterschiedlichen Themenbereichen.

Man kann erkennen, dass für LehrerInnen Mehrsprachigkeit eine Bereicherung darstellt, von manchen auch als Hürde gesehen wird. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Schule kein einheitliches Konzept für die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht verfolgt.

Das Konzept der *Language Awareness* ist zwar teilweise (b2) beziehungsweise nicht (b1) bekannt, doch werden wir im Kapitel Interpretation, wenn wir die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsmethoden zusammenführen, sehen, dass oftmals sehr wohl, im Sinne der *Language Awareness*, verschiedene Sprachen und Teilbereiche von Sprache, das heißt Grammatik, Kultur, etc. behandelt werden.

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird von den LehrerInnen verschieden intensiv behandelt und von der Schulleitung als bereichernder Faktor wahrgenommen. Es wird auch ersichtlich, dass sich manche LehrerInnen oftmals nicht bewusst sind, welchen Sprachreichtum und welches Potenzial in den Klassenverbänden zu finden sind.

Ich glaube, dass Sprachstandserhebungen und Befragungen der gesamten SchülerInnenschaft der Deutschen Schule Las Palmas helfen könnten, den LehrerInnen zu zeigen, wie viele Sprachen tatsächlich an der Schule gesprochen werden und welche Sprachen in den jeweiligen Klassenverbänden präsent sind.

Ich meine, dass trotz der Tatsache, dass die Schule kein konkretes Konzept zur Mehrsprachigkeit hat, LehrerInnen intuitiv mit der Sprachenvielfalt der SchülerInnen umgehen. Das Konzept der *Language Awareness* wird intuitiv angewendet, wenn auch nicht zur Gänze der Theorie und Methodik entsprechend umgesetzt. Die befragten Lehrpersonen haben keine gesonderte Ausbildung im DaF-Bereich, was meiner Meinung nach nicht der Idealfall für die heterogenen Klassenverbände ist. Hier könnten zusätzliche Schulungen und Fortbildungsseminare sehr hilfreich sein.

4.7. Zusammenführung der Ergebnisse

Zusammenfassend ist zu sagen, dass meine Beobachtungen im Zuge der Vorstudie mit den Ergebnissen der Befragungen im Rahmen der Feldforschung übereinstimmen. Es fällt auf, dass die Wahrnehmung von SchülerInnen und LehrerInnen, bezogen auf die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit, ähnlich ist. Dass sich jedoch die tatsächliche Heterogenität der untersuchten Klassen zu den Annahmen der Lehrpersonen unterscheidet, wird ersichtlich, wenn man die Ergebnisse der verschiedenen Befragungsmethoden miteinander vergleicht.

Durch die Triangulation der Forschungsinstrumente war es mir möglich Aussagen, Meinungen und Einstellungen der SchülerInnen den Annahmen und Stellungnahmen der Lehrenden gegenüberzustellen.

Ich wollte durch den von mir gewählten Aufbau der Forschungsarbeit und durch die von mir gewählten Forschungsinstrumente einen profundierte Einblick in die Sprachenwelt der SchülerInnen und LehrerInnen erreichen. Es war mir des Weiteren wichtig, durch den State of the Art der Sprachenforschung geleitet, die Schule im Hinblick auf die Thematik der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu untersuchen, sowie Meinungen und Einstellungen der LehrerInnen zu diesem Thema zu erfragen. Durch den Fragebogen mit den SchülerInnen bekam ich eine detaillierte Einsicht in deren Sprachenwelten und konnte somit die generierten Informationen mit den Aussagen der LehrerInnen, welche ich durch die Auswertung der Interviews erhielt, vergleichen.

Die Triangulation der Forschungsinstrumente und auch die Beobachtungen der Vorstudie verschafften mir verschiedene Blickwinkel, die in der abschließenden Auswertung ein umfangreiches Gesamtbild generierten. Ich entschied mich im Zuge der Auswertung der Ergebnisse Diagramme der SchülerInnenangaben zu erstellen, da diese leserfreundlicher und durch die grafische Darstellung ansprechender sind. Es war mir bei der Auswertung der Interviews wichtig, die Aussagen der LehrerInnen unverfälscht und schlüssig darzustellen.

Die Erstsprachen der SchülerInnen sind an der untersuchten Schule vielfältig und ein großer Teil der Schülerschaft wuchs bilingual auf. Die SchülerInnen aber auch die Lehrkräfte leben in einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, was sich zum einen durch die Untersuchung des Forschungsfeldes und zum anderen durch die Analyse der Sprachenwelten der Schulgemeinschaft bewahrheitet.

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist, wie es auch die präsentierten Meinungen der ForscherInnen darstellen, ein nachweisbarer Aspekt der meisten Gesellschaften unserer Welt.

Wie von einer Lehrperson angegeben, handelt es sich bei den SchülerInnen, die Spanisch als Erstsprache haben nicht um 90 Prozent, sondern um 64 Prozent. Auch was die Erstsprachen der untersuchten Gruppe angeht, weisen die tatsächlichen Ergebnisse von der Meinung der Lehrkräfte ab. Es werden viele verschiedene Sprachen in den Familien und Lebenswelten der SchülerInnen gesprochen; vielleicht nicht so viele wie bei Kindern an Schulen in Deutschland, doch ist der Sprachenpool mit Deutsch, Spanisch, Niederländisch, Englisch und vermutlich noch weiteren nicht erfassten Sprachen sehr umfangreich.

Die genannten Motivationsgründe der SchülerInnen, Deutsch zu lernen, sind eher pragmatischer Natur, vermutlich bedingt durch die vorherrschenden Meinungen und Einstellungen der Eltern gegenüber Deutsch und der Deutschen Schule Las Palmas.

Alle Befragten, ob nun SchülerInnen oder LehrerInnen, sind, bedingt durch deren Ausbildung und/oder Lebenssituation, mehrsprachig. Die Schulgemeinschaft hat ein immenses Sprachenpotenzial und bietet den SchülerInnen viele Möglichkeiten, diese Potenziale zu entfalten.

Außerdem wird aus der Analyse der gesammelten Daten ersichtlich, dass der Deutschunterricht im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik noch ausbaufähig ist.

Es wurde festgestellt, dass in den verschiedenen Teilbereichen Grammatik, Aussprache, Textebene und Kultur zwar sehr wohl auf andere Sprachen, konkret Spanisch und Englisch, eingegangen und Deutsch mit diesen verglichen wird, das aber eher auf einer intuitiven und spontanen Ebene geschieht. Immerhin waren nur 64 Prozent der befragten SchülerInnen der Meinung, dass über andere Sprachen im Unterricht gesprochen wird.

Wie man mit den generierten Ergebnissen umgehen und wie man eine vermehrte Didaktisierung von Mehrsprachigkeit, falls diese von Seiten der Schulleitung und der Lehrkräfte erwünscht wird, umsetzen kann, soll in Kapitel 5. erläutert werden.

5. Résumé & Ausblick

Am Ende einer Forschungsarbeit bietet es sich an sich nochmals die zu Beginn der Forschung gestellten Forschungsfragen ins Gedächtnis zu rufen.

Folgende Fragestellungen wollte ich im Zuge meiner Forschung an der Deutschen Schule Las Palmas klären:

Welche Stellung hat Deutsch beziehungsweise der Deutschunterricht im Rahmen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas?

Wie wird der Fremdsprachenunterricht beziehungsweise der Deutschunterricht aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas gestaltet? Was könnte man didaktisch beziehungsweise methodisch verbessern?

Die erste Fragestellung, welche Stellung Deutsch und der Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas hat, lässt sich eindeutig beantworten:

Der Deutschunterricht hat eine zentrale Rolle an der Deutschen Auslandsschule.

Wenn man eine Zeit lang, so wie ich es durfte, mit den SchülerInnen den Schulalltag verbringt, fällt ziemlich schnell auf, wie hoch das Sprachniveau der SchülerInnen in Deutsch ist. Deutsch und somit auch der Deutschunterricht haben eine Brückenfunktion für die Familien und Lernenden der Deutschen Schule Las Palmas: Er eröffnet den SchülerInnen die Möglichkeit nach der Schullaufbahn in ein deutschsprachiges Land zu ziehen. Die Abschlüsse der Schule geben den Kindern die nötigen Werkzeuge, um sowohl an spanischen als auch an deutschen Universitäten zu studieren und im deutschsprachigen Ausland zu arbeiten.

Der Deutschunterricht bildet eine Brücke zwischen kulturell unterschiedlichen Lebenswelten. Er eröffnet den SchülerInnen neue Horizonte. Deutsch ist ein allgegenwärtiger Faktor an der Schule, der Familien verbindet und die Gemeinschaft schürt. Es ist den Ergebnissen zu entnehmen, dass sich die meisten SchülerInnen über die internationale Bedeutung und die Wichtigkeit der deutschen Sprache bewusst sind.

Die zweite Fragestellung, wie der Fremdsprachenunterricht beziehungsweise der Deutschunterricht aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit gestaltet wird, muss umfangreicher beantwortet werden.

Im Zuge der Forschungsarbeit wurde ersichtlich, dass keinem gezielt formulierten Mehrsprachigkeitskonzept nachgegangen wird. Die Schule hat ein reiches Angebot an Fremdsprachen, jedoch gibt es im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutschunterricht von Seiten der Schulleitung kein Rahmenkonzept, an dem sich die Lehrkräfte orientieren können. Des Weiteren wird klar, dass mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen sehr unterschiedlich umgegangen wird. Die von einer befragten Lehrperson erwähnte Ignoranz, die man der gelebten Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Deutschunterricht entgegenbringt, sollte nicht die bevorzugte Art sein, wie man mit heterogenen Klassenverbänden umgeht.

Ein Konzept, dass in der Forschung sehr ausführlich beschrieben wird und mit dem man den SchülerInnen Mehrsprachigkeit binnendifferenziert näher bringen kann, ist das von mir erwähnte Konzept der Language Awareness. Dieses ist den befragten LehrerInnen zum Teil bekannt und dessen Prinzipien werden teilweise im Deutschunterricht eingebracht. Dies geschieht jedoch mit keiner Regelmäßigkeit, sondern eher spontan und intuitiv.

Die SchülerInnenschaft und auch die Gemeinschaft der LehrerInnen sind zu 100 Prozent mehrsprachig. Dieses Faktum muss genutzt werden. Die aktuelle Forschung zeigt uns, dass die Didaktisierung und Behandlung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht niemals ein verzögernder Faktor beim Sprachenlernen sein kann und dass, entgegen der Meinung einer befragten Lehrperson, durch das Implizieren und Thematisieren anderer Sprachen im Deutschunterricht ganz bestimmt nicht am Leitgedanken der deutschen Schule vorbeiunterrichtet wird.

Die Aufgaben des modernen Sprachenunterrichts sind Sprachen zu vernetzen, Lernende für sprachliche Phänomene der Erstsprache und jeder weiteren gelernten Sprache zu sensibilisieren und die Begeisterung für Sprachen zu wecken.

Individualisierung und eine weitest mögliche Binnendifferenzierung, wie sie jede schülerInnenorientierte Schule verfolgt, verlangen eine profundierte Herangehensweise an die gelebte Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft.

Es gibt viele Möglichkeiten, die sich der Schule eröffnen, verstärkt und intensiver die verschiedenen, in der Schulgemeinschaft vorhandenen, Sprachen zu thematisieren.

Hier möchte ich nun einige Anregungen geben, mit denen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen der Deutschen Schule Las Palmas vermehrt und zielführend thematisiert beziehungsweise didaktisiert werden kann:

Fächerübergreifende Teams

Aus der Auswertung der Ergebnisse geht hervor, dass an der Deutschen Schule Las Palmas bereits in jahrgangs- und klassenübergreifenden Teams gearbeitet wird. Eine verstärkte Zusammenarbeit der LehrerInnen der Sprachfächer könnte im Bezug auf die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit nützlich sein. So könnten Inhalte in Hinblick auf Grammatik, Satzbau, Textvergleiche, etc. abgeglichen werden und etwaige Verständnisprobleme der SchülerInnen diskutiert werden. Man könnte Lehrpläne und Lehrziele synchronisieren, Themen und Stoffgebiete untereinander absprechen und auf diese Weise vernetzt, in den verschiedenen Sprachenfächern, behandeln.

Da nicht alle DeutschlehrerInnen auch profundierte Kenntnisse des Spanischen haben, könnten so die Spanisch unterrichtenden KollegInnen helfen und erklären, warum gewisse Fehler, zum Beispiel die berühmten „falschen Freunde“ passieren. Man könnte auch gezielter Unterschiede und Gleichnisse in den verschiedenen Sprachen herausarbeiten und dadurch im Unterricht gezielter behandeln.

Feste / Projektwochen zum Thema Sprache

Ich finde, dass der ‚Spaßfaktor‘ ein überaus wichtiger Motivator beim Sprachenlernen ist. Die SchülerInnen sollten Freude und Begeisterung beim Erlernen von (neuen) Sprachen verspüren. Wie kann dies besser generiert werden als durch Feste und Feiern? Hier würden sich verschiedene Tage anbieten, wie zum Beispiel der *Europäische Tag der Sprachen*, der dieses Jahr am 26. September 2015 gefeiert wird oder der *Internationale Tag der Muttersprache*, der am 21. Februar gefeiert wurde.

‚Man muss die Feste feiern, wie sie fallen‘, sagt eine deutsche Redensart und in diesem Sinne finde ich, dass man auch den verschiedenen Sprachen der Welt einen Tag im Jahr einräumen sollte, an welchem wir diese feiern.

Man könnte auch Projektstage oder eine Projektwoche dem Thema Sprachen widmen, während denen man die verschiedensten Sprachen im Unterricht thematisiert. Verschiedene kulturelle Aspekte wie Lieder, kulinarische Gerichte, Tänze und Gedichte würden Veranstaltungen wie diese für alle Beteiligten interessant machen.

Die SchülerInnen können sich einbringen, Ideen und Vorschläge sammeln und so selbst an diesen Projekten mitwirken. Auch die Eltern kann man aktiv in die Planung und Gestaltung solcher „Sprachenfeste“ integrieren. Ich finde, dass Projektarbeiten allgemein ein sehr gutes Mittel sind, individualisiert zu unterrichten und SchülerInnen aktiv in den Unterricht einzubinden.

Dies sind nur einige Gedanken zu Festen und Feiern mit dem Thema Sprachen, doch glaube ich, dass der begeisternde Zugang mittels Festen den SchülerInnen, LehrerInnen aber auch den Eltern sehr gefallen könnte.

Tatsächliche Implementierung des Konzepts Language Awareness

Für den Deutschunterricht im Speziellen bietet es sich an Mehrsprachigkeitskonzepte, z.B. jenes der Language Awareness, durch den Lehrplan bedingt, einzubringen. Die Literatur dieses Konzept betreffend ist sehr umfangreich. Ich möchte an dieser Stelle auf das Kapitel 2.2. verweisen, welches für eine weitere Recherche sehr hilfreich sein kann.

Die Angaben in Kapitel 2.2. sollten zu Beginn helfen, sich dem Konzept der Language Awareness zu nähern.

Der von mir zitierte Aufsatz von Luchtenberg (2014) in dem Werk *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Deutsch als Zweitsprache* (siehe Literaturverzeichnis) verweist auf weiterführende, genauere Literatur zum präsentierten Konzept.

Meiner Meinung nach ist es wichtig der Mehrsprachigkeit einen definierten Platz im Deutschunterricht zu geben. Es sollte von der Schulleitung vorgegeben werden, dass diese Thematik behandelt gehört und die LehrerInnen sollten auch die Möglichkeit bekommen, sich im Gebiet der Didaktisierung von Mehrsprachigkeit weiterbilden zu können.

Mehrsprachigkeitsunterricht laut Krumm (siehe Krumm 2001: Curriculum Mehrsprachigkeit)

Eines der besten Konzepte, Mehrsprachigkeit zu didaktisieren stammt von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich. In Zusammenarbeit mit dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur entstand im Jahr 2011 das Curriculum Mehrsprachigkeit, welches meiner Meinung nach ein sehr gutes Referenzcurriculum darstellt, an welchem sich Schulen orientieren können, die Mehrsprachigkeit in Zukunft im Unterricht didaktisieren und einbringen wollen. Die Autoren beschreiben den Adressaten dieses Curriculums folgendermaßen:

Im engeren Sinne richtet sich das Curriculum an alle die unterrichten. Es kann dazu beitragen, die sprachlichen Implikationen alles Lehrens und Lernens mit zu bedenken und die darauf gerichteten Kompetenzen didaktisch bewusst zu vermitteln. Es kann zu Kooperationen von Sachfächern und Sprachfächern ebenso wie zu Vernetzungen von Sprachfächern untereinander anregen; dabei erleichtert es Abstimmungen in inhaltlichen und methodischen Fragen (Krumm 2011:5).

In diesem Curriculum wird ein Mehrsprachigkeitsunterricht beschrieben, der neben den anderen Sprachfächern einen gesonderten Platz im Lehrplan einnimmt. Dies stellt wohl für viele Schulen eine finanziell und auch zeitlich nicht realisierbare Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsdidaktisierung dar, doch kann man dem Curriculum sehr wichtige und anregende Informationen beziehungsweise detaillierte Umsetzungsmöglichkeiten für eine mögliche Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht entnehmen.

So werden detaillierte Anregungen zur Planung der verschiedenen Schulstufen mit möglichen Themen und Methoden gegeben.

Es werden sowohl Ziele als auch Lehrstoffe angeführt und die Bezüge zu den Lehrplänen, zumindest den österreichischen, zeigen die Wichtigkeiten und Relevanzen der Mehrsprachigkeit in den spezifischen Schulstufen auf.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist Im Internet gratis unter folgender Adresse abrufbar und ich meine, dass die Deutsche Schule Las Palmas, falls von dieser so gewünscht, mit Hilfe des Curriculums ihren eigenen Lehrplan und den Deutschunterricht im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitern könnte.

Curriculum Mehrsprachigkeit:

oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf

Ich bin mir bewusst, dass ich mit meiner Forschungsarbeit nicht die Gesamtheit der Thematik Mehrsprachigkeit und deren Didaktisierung umfassen konnte, doch war dies auch nicht mein Anliegen.

Mein Anliegen ist es der Schule und meinen KollegInnen zu zeigen, dass eine Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht und generell im Schulverband sehr wichtig ist.

Ich hoffe, dass ich durch meine Arbeit vermitteln konnte, dass es bereits sehr viel Literatur und Methoden zur Mehrsprachigkeit gibt und, dass man die Sprachenvielfalt und das Sprachenpotenzial heterogener Klassenverbände nutzen muss; nicht nur im Sinne der Mehrsprachigkeit der Europäischen Union, sondern auch im Sinne der SchülerInnen, die durch die profundierte Didaktisierung ihrer Erstsprachen im Deutschunterricht einen erlebnisvolleren und dadurch ansprechenderen Zugang zur deutschen Sprache erhalten.

Es wäre interessant zu erforschen, wie sich die tatsächliche Implikation eines Mehrsprachigkeitskonzepts auf die Leistung und Einstellung der SchülerInnen auswirken würde. Ich wäre sehr interessiert, weitere Forschungsarbeiten in diesem Gebiet zu betreiben und stehe der Schule bei Interesse jederzeit gerne zur Verfügung.

Ich hoffe, dass ich mit meiner Arbeit einen Mehrwert für die Schule und deren Gemeinschaft erzielen konnte und bin guter Dinge, dass meine generierten Informationen der Schule helfen können in Zukunft noch besser auf die verschiedenen Sprachen der SchülerInnen einzugehen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: In: Settinieri, Julia (u.a.) (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 47 – 55
- Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9 – 15
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 3., korrigierte Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 3 – 16
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung, 7. Aufl., Berlin (u. a.): Langenscheidt
- Baužienė, Rūta (2007): Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen. In: Studies About Languages (Kalbų Studijos), issue: 10, 68 – 74 www.cceol.com
Stand: 02. Januar 2015
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, Alexander; (u.a.) (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske & Budrich, 33 – 70
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Beobachten. In: Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl. Heidelberg: Springer, 262 – 277
- Daase, Andrea et al. (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia (u.a.) (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 103 – 121
- Dietrich, Rainer (2004a): Erstsprache – Muttersprache. In: Ammon, Ulrich (u.a.) (Hrsg.): Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/
Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, 305- 311

Dietrich, Rainer (2004b): Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ammon, Ulrich (u.a.) (Hrsg.): Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, 311- 313

Dirim, Inci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. In: Mecheril, Paul (u.a.) (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91 – 112

Dresing, Torsten; Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin

Flick, Uwe (2001): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag

Flick, Uwe (2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Springer

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster (u. a.): Waxmann

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 55 – 61

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. in: *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 339-358

Grothjahn, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag

Guasti, Maria Teresia (2011): Der Erstspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider Verlag, 159 – 208.

Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag

Holzbrecher, Alfred (2014): Interkulturelles Lernen. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 118 – 130

Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin (u.a.): Mouton de Gruyter, 738 – 753

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2., aktu. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

Knapp, Werner (2014): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache: In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 133 – 148

König, René (Hrsg.) unter Mitarbeit von Rüchemeyer, Dietrich (1962): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft

Königs, Frank G. (2004): Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 96 – 104

Kowal, Sabine; O’Connel, Daniel C. (2013): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. 12. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der auditiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 105 – 112

Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag

Luchtenberg, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 107 – 117

Mackey, William F. (2005): Bilingualism and Multilingualism In: Ammon, Ulrich (u.a.) (Hrsg.): Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. überarb. Aufl. Berlin (u. a.): Mouton de Gruyter

Merten, Klaus; Teipen, Petra (1991): Empirische Kommunikationsforschung. Darstellung, Kritik, Evaluation. München: Ölschläger Verlag

Mummendey, Hans Dieter; Grau, Ina (2008): Die Fragebogen-Methode. 5., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe

Oomen-Welke, Ingelore (2003): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 145 – 150

Porst, Rolf (1996): Fragebogenerstellung. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter; (u.a.) (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter, 737 – 744

Porst, Rolf (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag

Raasch, Albert (2003): Europäische Sprachenpolitik – bottom up: Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy. Heidelberg: Winter, 256 – 266

Raupach, Manfred (2014): Konzepte von Mehrsprachigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 191 – 196

Reichertz, Jo (2013): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe (u.a.) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 276 - 286

Riemer, Claudia (2004): Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 197 – 205

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia (u.a.) (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 15 – 28

Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa

Sevinç, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider Verlag, 245 – 278

Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred (u.a.) (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 13 – 32

Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, Sabine (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 115 – 135

Internetquellen:

Krumm, Hans-Jürgen (u.a.) (Hrsg.) (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit:
oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf

(zuletzt aufgerufen am 14. April 2015)

Autonome Gemeinschaften Spaniens :
http://de.wikipedia.org/wiki/Autonome_Gemeinschaften_Spaniens

(zuletzt aufgerufen am 14. April 2015)

Cuadernos Fundación BBVA (2007): La población de Las Palmas:
www.fbbva.es/TLFU/dat/30_p_las_palmas.pdf

(zuletzt aufgerufen am 14. April 2015)

Informationen zur Deutschen Schule Las Palmas (zuletzt aufgerufen am 14. April 2015):

<http://www.dslpa.org>

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_datos_interes.php

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_programa_escolar.php

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_asociacion_ds.php

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_proyecto_educativo.php

http://www.dslpa.org/new/content/menu_2/nuestro_colegio/D_programa_escolar.php

Anhang

Fragebogen für die SchülerInnen	S. 97 – 99
Interviewleitfaden für die Lehrpersonen	S. 100 – 101
Interviewleitfaden für die Schulleitung	S. 102
Transkript b1	S. 103 – 107
Transkript b2	S. 108 – 115
Transkript b3	S. 116 – 120
Unterrichtsbeobachtungsbogen	S. 121 – 122
Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung	S. 123 – 124
Abstract	S. 125
Lebenslauf	S. 126

Geschlecht:

Alter:

Klasse:

^

1. Wie viele Sprachen sprichst du?

1	2	3	4	5	+
---	---	---	---	---	---

2. Welche Sprachen sprichst du? _____

3. Welche Sprachen werden bei dir zuhause gesprochen? _____

4. Wie viele Jahre lernst du schon Deutsch? _____ Jahre

5. Wie/Wo hast du am Anfang Deutsch gelernt? (Bitte nur eine Antwortmöglichkeit ankreuzen!)

- ☐ Ich bin zweisprachig aufgewachsen.
- ☐ In der Schule
- ☐ Anders (Wie?/Wo?): _____

6. Ich lerne Deutsch, weil ... (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen!)

- ☐ ... ich nach meiner Schulzeit in einem deutschsprachigen Land (Deutschland, Österreich, Schweiz) studieren oder arbeiten möchte.
- ☐ ... Deutsch eine sehr wichtige Sprache ist.
- ☐ ... meine Familie/Verwandten deutsch sprechen.
- ☐ ... ich Deutsch mag. (Es interessiert mich.)
- ☐ ... ich Deutsch lernen muss, da ich an einer deutschen Schule bin.

7. Thematisiert ihr im Deutschunterricht auch andere Sprachen?

☐ Ja. Welche? _____

☐ Nein.

8. Zieht dein Deutschlehrer / deine Deutschlehrerin Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und deiner Muttersprache? (1=immer, 2= oft, 3= manchmal, 4=selten, 5=nie) bezüglich:

Grammatik

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Aussprache

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Textebene

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Wortschatz

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kultur

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Zieht dein Deutschlehrer / deine Deutschlehrerin Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und einer anderen Sprache? (1=immer, 2= oft, 3= manchmal, 4=selten, 5=nie) bezüglich:

Grammatik

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Aussprache

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Textebene

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Wortschatz

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kultur

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Weißt du, was Mehrsprachigkeit ist?

☐ Nein

☐ Ja. → Würdest du sagen, dass du mehrsprachig bist?

☐ Ja

☐ Nein

Vielen Dank!

Interviewleitfaden für die Lehrpersonen

Zur Lehrperson:

Beschreiben Sie bitte Ihre Ausbildung und haben Sie auch eine Ausbildung im DaF-Bereich?

Wie lange unterrichten Sie schon?

Durften Sie vor Ihrer Tätigkeit auf Gran Canaria schon einmal im Ausland arbeiten?

Wie lange sind Sie schon an der DSLPA?

Welche Fächer unterrichten Sie hier an der DSLPA?

Welche Sprachen sprechen Sie?

Zum Unterricht:

Worin unterscheidet sich Ihrer Meinung nach der Deutschunterricht in Deutschland zum Deutschunterricht hier an der DSLPA?

Welche Sprachen sprechen ihre SchülerInnen? (Erstsprachen und weitere Sprachen)

Welche Hürden gibt es für die SchülerInnen hier an der Schule im Deutschunterricht?

Konnten Sie spezifische Probleme der spanischen SchülerInnen erkennen – wenn ja: welche?

Mit welchen Lehrmaterialien arbeiten Sie?

Zur Mehrsprachigkeit:

Wie sehen Sie Mehrsprachigkeit? (Bestimmte Vorstellung? Eigene Erfahrungen?)

Verfolgt Ihres Wissens nach die Schule ein bestimmtes Konzept?

Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer SchülerInnen im Deutschunterricht um?

Beziehen Sie andere Sprachen in Ihre Deutschstunden mit ein? Wenn ja, wie?

Didaktisieren Sie / Behandeln Sie verschiedene Sprachen im Unterricht? (Wie?)

Ist Ihnen das Konzept der language awareness bekannt?

Extra Fragen für die DaF-Koordinatorin:

Welche Aufgaben haben Sie als DaF-Koordinatorin?

Wie unterstützt man neue Lehrkräfte für den Unterricht an der DSLPA?
Vorbereitungsmaßnahmen?

Zur Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht:

Wie wichtig empfinden Sie die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht?

Wie wird im Deutschunterricht mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen?
Methoden? Konzepte?

Werden die LehrerInnen für das Thema Mehrsprachigkeit sensibilisiert?
Weiterbildungsmaßnahmen?

Interviewleitfaden für die Schulleitung

Welche Gründe gibt es Ihrer Meinung nach für deutsche Auslandsschulen?

Seit wann gibt es Ihre Schule schon?

Wie viele SchülerInnen hat Ihre Schule ungefähr? Haben Sie aktuelle Zahlen, die Sie mir nennen könnten?

Auf der Homepage Ihrer Schule konnte ich mich bereits über das besondere Angebot Ihrer Schule informieren. Was sind Ihrer Meinung nach die Vorzüge eines Schulbesuchs an der Deutschen Schule Las Palmas?

Welche Kontakte in die deutschsprachigen Länder bietet Ihre Schule den Lernenden an? Verbringen viele Schüler während und nach ihrer Schullaufbahn Zeit in den deutschsprachigen Ländern?

Hat sich an Ihrer Schule in den letzten Jahrzehnten der Umgang mit Deutsch verändert und wenn ja wie?

Welche Motivation haben die SchülerInnen Deutsch zu lernen?

Welche Erstsprachen sprechen die SchülerInnen der Deutschen Schule Las Palmas?

Wie sehen Sie Mehrsprachigkeit? (Problematisch / bereichernd)

Wie wird mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen?

Der Deutschunterricht spielt an der Schule eine zentrale Rolle. Wie wird mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht umgegangen?

Transkript b1

i: Werte/r ProfessorIn, ich danke Ihnen für Ihre Zeit. Ich würde Ihnen jetzt gerne ein paar Fragen stellen. Zu Beginn: Welche Ausbildung haben Sie, haben Sie auch eine Ausbildung im DaF Bereich? #00:00:13-1#

b: Ich bin Sekundaria LehrerIn, in Deutschland ausgebildet, in Nordrhein-Westfalen und DaF gehörte nicht zu meinem Studienplan. Es spielte, da ich inzwischen 60 bin, spielte das damals, als ich studierte, Anfang der Siebziger-Jahre keine große Rolle. #00:00:40-0#

i: Ok. Wie lange unterrichten Sie schon? #00:00:43-3#

b: Uh, das sind jetzt schon über 30 Jahre. #00:00:46-8#

i: Wie lange sind Sie schon an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:00:49-3#

b: Jetzt im dritten Jahr. Also insgesamt ungefähr zweieinhalb Jahre. #00:00:54-1#

i: Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit auf Gran Canaria schon im Ausland gearbeitet? #00:00:58-1#

b: Nein, das ist das erste Mal. #00:00:59-8#

i: Wie geht es Ihnen dabei, wie gefällt es Ihnen? #00:01:02-5#

b: Mir gefällt es sehr gut, ich fühle mich sehr wohl, nochmal das Abenteuer zu erleben, eine neue Sprache zu erlernen, mich in einem neuen Sprachraum zu bewegen und ja, einfach an einer multikulturellen Schule zu arbeiten. #00:01:21-8#

i: Welche Fächer unterrichten Sie? #00:01:23-1#

b: Musik und Deutsch #00:01:25-1#

i: Welche Sprachen sprechen Sie selbst? #00:01:28-2#

b: Ich selbst habe als SchülerIn Latein und Englisch gelernt, spreche Englisch passabel, Latein natürlich gar nicht, etwas Französisch und zunehmend besser Spanisch. #00:01:40-5#

i: Nun zum Unterricht: Wodurch unterscheidet sich Ihrer Meinung nach der Deutschunterricht in Deutschland zum Deutschunterricht hier an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:01:48-6#

b: Der Deutschunterricht in Deutschland lässt sich nicht so eindeutig beschreiben, also, der Deutschunterricht an Gymnasien im ländlichen Bereich in Süddeutschland ist ein anderer als ein Deutschunterricht an nordrhein-westfälischen Großstadtgesamtschulen, wo es eine Population von Schülern gibt, die zu über 50 Prozent Migrationshintergrund haben.

Also worin unterscheidet sich das (...) Der Deutschunterricht in Deutschland ist auch seit langer Zeit nicht mehr (p) findet seit längerer Zeit nicht mehr vor einer homogenen, leistungshomogenen Gruppe statt, sondern auch in Deutschland kennen wir das Phänomen, dass viele Schüler nicht muttersprachlich Deutsch sind und die unterschiedlichsten Kenntnisse haben. Und insofern fühle ich mich hier gar nicht so fremd. Es ist eher sogar einfacher mit Schülern umzugehen, die alle die gleiche Muttersprache haben, wie Spanisch als in Deutschland, wo man mit Kurdisch, Syrisch, Arabisch oder anderen Fremdsprachen, Serbisch, Russisch im gleichen Raum, in der gleichen Schülerpopulation zu tun hat. #00:03:34-3#

i: Das heißt, das würde dann jetzt zur nächsten Frage gehören, die Erstsprache Ihrer SchülerInnen würden Sie Spanisch nennen? #00:03:41-4#

b: In aller Regel ist die Erstsprache Spanisch, bei über 90 Prozent. Dann gibt es eine Reihe von Mischfamilien, in Anführungszeichen, wo ein Elternteil deutschsprachig ist und oder wenigstens in der zweiten Generation oder in der Großelterngeneration deutschsprachig war, aber zu 90 Prozent ist die Muttersprache hier Spanisch. #00:04:09-1#

i: Englisch-sprachige Kinder? #00:04:11-1#

b: Nein, gibt es eher nicht. Die Kinder bewegen sich, bis auf einige Ausnahmen in einem spanischen Umfeld und insofern sind, sagen wir mal, die Sprachprobleme, mit denen wir Lehrer hier zu tun haben auch ähnlich. Das heißt es gibt typische Fehler in der Satzkonstruktion oder eben typische Fehler bei den Artikeln. Deswegen bemühen wir uns da vor allem im Anfangsunterricht immer wieder auch Artikel bei neu eingeführten Wörtern mit auszusprechen. #00:05:41-4#

i: Welche Hürden gibt es für die SchülerInnen dieser Schule im Deutschunterricht? Konnten Sie spezifische Probleme der spanischen SchülerInnen feststellen und wenn ja, welche? #00:05:55-1#

b: Was ich jetzt eben schon mal gesagt habe, diese Probleme im Satzbau. Die spanische Satzkonstruktion ist anders als im Deutschen und das macht Schülern häufig Probleme. Eben die wesentlichen Probleme bestehen darin, dass die Schüler nur in der Schule Deutsch sprechen und ihr sonstiges Umfeld eben spanisch ist und ihnen deshalb Praxis fehlt. Das ist etwas anderes, in Deutschland bei Schülern mit Migrationshintergrund, die leben in der Regel in einem Umfeld was sprachlich anregender ist für sie. #00:06:42-5#

i: Mit welchen Lehrmaterial arbeiten Sie? #00:06:46-5#

b: Wir arbeiten zur Zeit im Deutschunterricht, jedenfalls im DaM-Unterricht, Deutsch als Muttersprache, das ist nicht Deutsch als Muttersprache, sondern es sind sozusagen die besten Schüler, die am schnellsten gelernt haben, werden hier zusammengefasst mit den wenigen muttersprachlichen, deutschen Schülern, arbeiten wir mit einem deutschen Schulbuch Cornelsen-Deutschbuch. #00:07:09-3#

i: Zur Mehrsprachigkeit: Welche Vorstellung haben Sie von Mehrsprachigkeit, haben Sie ein bestimmtes Konzept beziehungsweise spielen hier eigene Erfahrungen eine Rolle? #00:07:20-3#

b: Ja, eigene Erfahrung spielt natürlich eine Rolle, da ich jetzt in der Situation bin, selbst Spanisch zu lernen. Dadurch erschließen sich für mich auch oder ich erfahre selbst Probleme, die ein Lerner einer fremden Sprache hat und das fließt ohne weiteres auch in meinen eigenen Unterricht ein.

Im Deutschunterricht versucht man immer etwas Unbekanntes auch auf Deutsch zu umschreiben, manchmal ist es aber einfacher spanische Worte zu sagen. Die Schüler helfen sich auch so, weil es sonst zu stereotyp wird, wenn es komplett einsprachig ist. Es geht um diese Gratwanderung, wir wollen möglichst schnell einen Text verstehen um damit weiter arbeiten zu können, zum Beispiel bei einem Theaterstück. Und wenn ich mich bei den Vorarbeiten schon ewig aufhalte, dann komm ich nicht zu dem eigentlichen Spaß und das ist wenig lustvoll. Auch für mich ist das Umgehen mit Sprache etwas lustvolles, deswegen muss das methodenreich und möglichst schnell passieren. #00:08:38-7#

i: Hat die Schule ein bestimmtes Konzept der Mehrsprachigkeit? Wird Mehrsprachigkeit gefördert, gefordert? #00:08:48-1#

b: Wir haben den Spanischunterricht, Fremdsprachenunterricht in Englisch, Französisch und viele Fächer werden deutsch unterrichtet. Das ist schon Teil des Konzeptes. Einfach, dass die Schüler einen dauernden Wechsel dieser Sprachen haben und umgangssprachlich, im Alltagsgeschehen gelingt es den Schülern auch problemlos das zu meistern. Also die haben eine hohe soziale Kompetenz, sprachlich mit den unterschiedlichsten Menschen umzugehen. #00:09:28-2#

i: Das heißt, wenn wir nun vom Deutschunterricht sprechen, wird diese Mehrsprachigkeit, diese vorhandene Mehrsprachigkeit gefördert, gefordert, umgesetzt #00:09:40-8#

b: Deutschunterricht ist ja erst mal Deutschunterricht, also wir haben ein schuleigenes Curriculum, was sich an deutschen Lehrplänen orientiert, im wesentlichen an den Lehrplänen aus dem Bundesland Thüringen, aber die Unterrichtssituation ist natürlich jedes Mal aufregend neu, weil eben doch sehr viele Vokabel fehlen und so weiter. Man muss sehr kreativ damit umgehen. #00:10:16-2#

i: Das heißt, Spanisch wird in den Deutschunterricht eingebracht? #00:10:20-0#

b: Bei mir ja #00:10:20-5#

i: Und andere Sprachen, das heißt zum Beispiel Englisch oder Verweise auf andere Sprachen? #00:10:26-9#

b: Wenn es notwendig ist, klar. Also nehmen wir mal an, wir beschäftigen uns inhaltlich mit Indien und es gibt ein Video aus Indien, was Englisch ist, dann gehört das mit in den Deutschunterricht weil wir uns ja inhaltlich damit beschäftigen. #00:10:45-4#

i: Das heißt, verschiedene Sprachen werden im Unterricht thematisiert? #00:10:51-2#

b: Immer. #00:10:52-2#

i: Nun zur letzten Frage. Das Konzept der language awareness ist Ihnen bekannt? #00:11:00-7#

b: Nein. #00:11:01-1#

i: Gut, das wäre es auch schon wieder gewesen. Ich danke Ihnen vielmals! #00:11:06-2#

Transkript b2

i: Danke für Ihre Zeit. #00:00:03-0#

b: Gerne. #00:00:04-0#

i: Vielleicht zunächst zu Ihrer Person. Welche Ausbildung haben Sie? #00:00:10-7#

b: Ich bin LehrerIn für Deutsch und Englisch und habe im DaF-Bereich in den USA gearbeitet aber hab keine DaF Ausbildung im klassischen Sinne. #00:00:20-5#

i: Wie viele Jahre unterrichten Sie schon? #00:00:23-1#

b: Im sechszwanzigsten (lachen) #00:00:27-4#

i: Wie lange sind Sie an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:00:28-9#

b: Dieses ist mein viertes Jahr. #00:00:30-3#

i: Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit in Las Palmas schon im Ausland gearbeitet? #00:00:35-0#

b: Wie gesagt, in den USA als DeutschlehrerIn an einer normalen Highschool. #00:00:39-5#

i: Wie lange waren Sie dort? #00:00:40-5#

b: Ein Jahr. #00:00:42-3#

i: Welche Fächer unterrichten Sie hier an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:00:46-1#

b: Deutsch und Englisch. #00:00:47-9#

i: Welche Sprachen sprechen Sie? #00:00:50-5#

b: Außer Deutsch und Englisch noch Russisch, Spanisch und ein kleines bisschen Norwegisch.
#00:00:56-9#

i: Worin unterscheidet sich Ihrer Meinung nach der Deutschunterricht in Deutschland zum Deutschunterricht an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:01:04-4#

b: Wenn ich Deutsch als Muttersprache betrachte nicht wesentlich, bei Deutsch als Fremd- oder Ergänzungssprache ist der Deutschunterricht hier eher, ja Fremdsprachenunterricht halt und der Erwerb funktioniert eher über Strukturen und nicht über bereits vorhandenes Wissen aus dem Elternhaus. Es unterscheidet sich insofern noch, dass die Kinder die Sprache, viele Kinder die Sprache nur in der Schule benutzen und weder mit den Eltern Deutsch reden, noch Fernsehen, Radio und ähnliche Dinge in deutscher Sprache konsumieren, das heißt der Input muss für viele Kinder hier in der Schule passieren. Das ist schon ein wesentlicher Unterschied. Auch der Bereich, dass viele Kinder auch keine literarischen Erfahrungen sammeln außerhalb der Schule spielt eine Rolle. #00:01:55-8#

i: Welche Sprachen sprechen Ihre SchülerInnen? #00:01:58-9#

b: Naja, Spanisch (..) viele, Deutsch normalerweise alle (lachen) und dann gibt es ja noch ein paar andere kulturelle (..), also interkulturelle Familien. Da wird noch russisch gesprochen oder holländisch oder eine belgische Familie haben wir, die ihre Kinder hier an der Schule hat. Also ganz unterschiedlich was dann zu Hause noch gesprochen wird. #00:02:26-8#

i: Also mehrere Erstsprachen? #00:02:29-1#

b: JA, ja. #00:02:31-9#

i: Welche Hürden gibt es für die SchülerInnen hier an der Deutschen Schule Las Palmas im Deutschunterricht Ihrer Meinung nach? #00:02:37-9#

b: Naja das hab ich ja schon gesagt, also dass wirklich Input in der Schule nur stattfindet für viele Kinder, ihnen also die Immersion im sonstigen Lebensumfeld fehlt, das ist die eine Hürde. Eine zweite Hürde ist, dass viele Kinder in der Vorschule über das Immersionsprinzip Deutsch lernen und deshalb es wie eine Muttersprache nahezu erlernen, durch aufnehmen und kopieren und dort eben auch manchmal sich Fehler einschleichen, die ganz fest drin sind und das Denken in einer sprachlichen Struktur später manchmal sehr schwierig wird, weil die Kinder der Meinung sind „Ich kann doch aber kommunizieren“. Und das können sie ja tatsächlich aber sie können es nicht korrekt in jeden Falle. Also das ist der eine Nachteil den wir haben durch die Immersion in der Vorschule bei den 3-jährigen schon, dass sich da eben auch Strukturen und Fehler einschleichen, die nicht ganz Deutsch sind. #00:03:33-4#

i: Ok, das würde dann auch schon die nächste Frage beantworten, nun zur Mehrsprachigkeit an sich: Welche Vorstellung haben Sie von Mehrsprachigkeit? Folgen Sie einem bestimmten Konzept, haben Sie bestimmte Erfahrungen, eigene, persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit? Wie sehen Sie Mehrsprachigkeit? #00:03:51-6#

b: Also im familiären Bereich habe ich keine Erfahrungen, ich bin weder bilingual aufgewachsen noch habe ich in der Familie Leute, die das tun. Als Fremdsprachenlehrer, als Englischlehrer bin ich natürlich mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und habe das auch im deutschen Umfeld, wenn ich Englisch an einer deutschen Schule in Deutschland unterrichte. Hier sehe ich es als Chance, als Möglichkeit, dass man ab und zu über die Muttersprache der Kinder bestimmte Dinge thematisieren kann. Es ist aber auch eine Hürde, weil es dazu verleitet, weil viele Kinder eben Spanisch viel sprechen, besser sprechen als Deutsch, dass sie in Gruppenarbeitsphasen spontan ins spanische rutschen, das die Schulhofsprache grundsätzlich Spanisch ist. Das sind eben Dinge, die dann dem Deutschunterricht ein bisschen hinderlich sind, diese Mehrsprachigkeit kann ein Potenzial sein, kann aber eben auch ein Problem sein. #00:04:44-4#

i: Hat die Schule ein bestimmtes Konzept von Mehrsprachigkeit? #00:04:48-0#

b: Von Mehrsprachigkeit im Sinne des Wortes nicht. Wir haben ein Deutschkonzept, das liegt ja auch vor. Wir haben also ein Konzept, wie Spracherwerb über die einzelnen Abteilungen der Schule von 3-jährigen bis 18-jährigen funktionieren kann aber ein Mehrsprachigkeitskonzept gibt es nicht. #00:05:08-3#

i: Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer SchülerInnen im Deutschunterricht um? #00:05:13-0#

b: Ganz ehrlich, im Wesentlichen in dem ich es ignoriere. Weil im Deutschunterricht ist mein Ziel, dass sie perfektes Deutsch lernen und da ist mir egal wie perfekt sie Spanisch können oder andere Muttersprachen, die sie vielleicht noch sprechen. Man benützt es manchmal als Vehikel um Sprachunterschiede im syntaktischen Bereich zum Beispiel oder im lexikalischen Bereich aufzuzeigen, indem man sagt, „das ist im Spanischen auch so, das ist gar nicht kompliziert, ihr könnt das in eurer Muttersprache auch schon und warum macht ihr jetzt so Stress in Deutsch“, oder um so besondere Unterschiede wie „das macht ihr zwar im Spanischen aber bitte im Deutschen nie“ um das zu thematisieren aber ansonsten versuche ich Mehrsprachigkeit weitestgehend zu vermeiden, weil ich sonst an der Idee der Deutschen Schule vorbei unterrichte. #00:06:09-5#

i: Das heißt, werden andere Sprachen, verschiedene Sprachen im Deutschunterricht thematisiert? #00:06:18-0#

b: Thematisiert ist ja, naja, wie soll ich das definieren. Sie werden teilweise benutzt, also auch Englisch benutze ich, wenn ich über Relativsätze rede, weiß ich, die sind in einer bestimmten Situation im Englischunterricht dran, dann kann ich das benutzen, weil ich weiß, dass beide Sprachen da Ähnlichkeiten aufweisen und Schüler dann auch diesen Systemgedanken in der Sprache besser verstehen. Also thematisieren ja, aber vielmehr passiert das im kulturellen Bereich, also bei Literatur zum Beispiel, das man Parallelen herstellt. Ich behandle die Epoche der Romantik und stelle eine Beziehung her zu romantischen Autoren, die in Spanien tätig waren und dann haben die Schüler aus dem Spanischunterricht natürlich auch Informationen. Oder, ein Sonett. Da gibt es feine Unterschiede zwischen der Definition eines Sonetts in der spanischen Literaturwissenschaft und der deutschen und dann muss man immer sensibilisieren.

Also in dem Bereich ja, ansonsten thematisieren, nein. Deutsch ist das Thema des Deutschunterrichts (lachen) und nicht andere Sprachen. #00:07:23-0#

i: Ist Ihnen das Konzept der language awareness bekannt? #00:07:26-4#

b: Ja, das habe ich ja gerade im Wesentlichen schon mit beschrieben, dass man über Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen und diesen Systemcharakter Fehler vermeiden kann oder Dinge leichter lernen kann, wenn man AWARE ist, ja. #00:07:44-5#

i: Welche Aufgaben haben Sie als DaF-KoordinatorIn? #00:07:50-0#

b: Ich habe Kontakte mit den DaF-Kollegen der anderen iberischen Schulen und da gibt es einen regen Austausch. Da werden Materialien, die erstellt werden von einzelnen Kollegen ausgetauscht, die ich dann hier als Multiplikator weitergebe an die Kollegen, die im DaF-Bereich unterrichten. Ansonsten ist das ein aussterbendes Modell bei uns, weil DaF in der Sekundaria gar nicht mehr existiert, also bis auf die letzten sieben oder acht auslaufenden Schüler in Klasse Acht gibt es ja keine mehr. Und so gesehen wird auch der Job des DaF-Koordinators irgendwann aussterben. #00:08:25-2#

i: Das heißt, danach wird alles auf DaM unterrichtet? #00:08:28-6#

b: NEIN, nein, nicht unbedingt, das geht ja auch gar nicht, weil wir ja keine reinen Muttersprachler hier haben, aber es ist so diese Begrifflichkeit, die dann nicht mehr existieren wird. Eigentlich genügt es einen Deutschkoordinator zu haben, der sich um alles kümmert. Egal, ob das ein DaM oder ein DaE-Kind ist. #00:08:44-3#

i: Das wird dann mit DaE weitergeführt? #00:08:46-8#

b: Das ist eine Entscheidung, die die Schule treffen muss, also welche Begrifflichkeit verwendet wird, das weiß ich nicht, tut mir Leid. #00:08:56-0#

i: Wie werden neue LehrerInnen auf den Unterricht an der Deutschen Schule Las Palmas vorbereitet? #00:09:00-7#

b: Das kommt darauf an, welche Art Lehrer das ist. Also die Kollegen, die aus Deutschland entsendet werden, als ADLKs, als Auslandsdienstlehrkräfte, haben einen Einführungskurs in Köln bevor sie hierher kommen, bevor sie an die deutsch Schulen im Ausland gehen und da ist Deutschunterricht, Spezifik des Deutschunterrichts und Spezifik des Fachunterrichts in deutscher Sprache, also zum Beispiel Physik in Deutsch auch ein wichtiges Thema. Auf dem Weg sind Netzwerke entstanden, das Kollegen, die an verschiedenen Schulen unterrichten in Netzwerken miteinander auch wieder Materialien tauschen zum Beispiel. Da gibt es dann Referenten, die zu den Unterschieden Deutsch in Deutschland und Deutsch im Ausland referieren und Tipps geben und wo Materialien ausgetauscht werden, etc. Das ist also für Auslandsdienstlehrkräfte, die haben außerdem eine Woche Vorbereitungskurs, zusätzlich zu dem Kölnkurs an einer Schule im Ausland. Der Ort wechselt, wir waren glaube ich vor zwei Jahren Gastgeber für diese Tagung und dann gehen die Kollegen, obwohl sie eigentlich noch in Deutschland tätig sind, hier für eine Woche mit in den Unterricht, machen Hospitationen, haben also so ein bisschen Vorlaufzeit, sich mit dem Gedanken zu beschäftigen, wie Spracherwerb und auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler anders sind hier, vor Ort, als im Vergleich zu ihren deutschen Klassen, die sie normalerweise unterrichten. Ortslehrkräfte haben in der Vorbereitungswoche, vor Beginn des Schuljahres, dazu Vorbereitungstage, wo zum Konzept Deutsch im Fachunterricht auch ein Block, ein Seminar ist und wo erfahrene Kollegen der Schule ihr Wissen weitergeben und im Wesentlichen ist es aber ab dann learning by doing, weil da halt dieses Netzwerk fehlt der die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. #00:11:05-6#

i: Das heißt, die kommenden Fragen wurden damit eigentlich schon beantwortet. (...) Es sind auch keine Methoden und Konzepte für die Schule vorhanden, die den Deutschunterricht mit Mehrsprachigkeit thematisieren? #00:11:31-1#

b: Methoden und Konzepte gibt es jede Menge aber die Mehrsprachigkeit als solche wird dabei nicht thematisiert, weil wie gesagt, wir wollen ja Deutschunterricht mit denen machen und nicht mehrsprachigen Unterricht und wenn andere Sprachen eine Rolle spielen, dann als Vehikel, als Vergleichsobjekt aber nicht als Konzept oder Thema im Unterricht selbst. #00:11:52-6#

b: Sensibilisiert werden wir, also das steht ja hier als nächste Frage, werden wir im Prinzip durch die Eltern jederzeit, in jedem Elterngespräch ist das natürlich immer ein Thema und eigentlich, ich meine, sobald ich in so einer Klasse bin und aufnehme was um mich herum passiert, werde ich als Lehrer ja sehr schnell bemerken, was für Situationen herrschen und das ist auch in jeder Klasse ein kleines bisschen unterschiedlich. Das hängt davon ab, wie die Gruppe zusammengesetzt ist, wie viele Muttersprachler sind tatsächlich drinnen oder wie viele spanische Kinder sind drinnen, die richtig richtig gut Deutsch können, weil sie vielleicht eine deutsche Oma haben aber eigentlich spanische Kinder sind und zuhause auch nicht unbedingt Deutsch sprechen aber eben immer mal wieder mit der Oma, aber ja, sensibilisiert sind glaube ich alle. Ich meine, wer ins Ausland geht, der muss einfach auch von vorne herein für so etwas sensibel sein. Alles andere wäre tödlich. #00:12:50-3#

i: Und Weiterbildungsmaßnahmen, sind Ihnen welche bekannt? #00:12:54-2#

b: Ja, also es gibt regelmäßig auf Regionalebene, also auf Iberien-Ebene, Fortbildungen mit solchen Dingen, also zum Beispiel für Ortslehrkräfte, die Fachunterricht unterrichten, diesen Deutsch im Fachunterricht DFU - Kurs, der einmal jährlich angeboten wird und wo auch Kollegen unserer Schule regelmäßig teilnehmen. Es gibt einen sehr schönen Methoden Koffer, mit Ideen, die dort vorgestellt werden, wo die Kollegen eben noch ein paar Tipps bekommen, was man auch noch machen kann um die Sprachbarriere im Fachunterricht so klein wie möglich zu halten. Und an der Schule selbst. Wir arbeiten ganz oft in Teams, also auf Klassenstufenebene. Das ist jetzt keine klassische Weiterbildung oder klassische Schilf(Schulinterne Lehrerfortbildung), sondern es ist einfach Teamarbeit, wo man gemeinsam Erfahrungen austauscht und das ist manchmal die beste Weiterbildung, die man haben kann, weil die kommt aus der Praxis, das ist kein theoretisches Betrachten eines Problems, sondern wirklich praxisorientierte Arbeit, die am Ende auch sofort einsetzbar ist im eigenen Unterricht. Und da ist vor allem im Grundschulbereich absolute Teamarbeit. Die Kollegen, die auf der gleichen Klassenstufenebene unterrichten, bereiten ganze Stoffeinheiten gemeinsam vor und in der Sekundaria ist es dann anders, da ist man dann ja nicht Lehrer für eine Klasse, sowie im Grundschulbereich, sondern für sein Fach und da trifft man sich dann in den Fächergruppen. Und da hängt es dann immer von den Befindlichkeiten der Kollegen ab, wie intensiv das ist.

Also es gibt Leute, die das richtig richtig intensiv betreiben und es gibt solche, die (..) ja, sich mal Materialien tauschen, das ist dann sehr individuell. #00:14:41-8#

i: Mhm, Ok, dann danke ich vielmals, dass Sie sich für mich zeit genommen haben. #00:14:46-2#

b: Alles klar, sehr gerne! #00:14:47-9#

Transkript b3

i: Ich danke vielmals für Ihre Zeit, wir beginnen vielleicht gleich mit der ersten Frage: Welche gründe gibt es Ihrer Meinung nach für deutsche Schulen im Ausland? #00:00:10-9#

b: Also ich denke, dass sicherlich der kulturpolitische Auftrag der stärkste ist für Deutschland, deutsche Auslandsschulen im Ausland gegründet zu haben und weiterhin zu gründen, also kulturpolitisch, den Standort Deutschland, kulturpolitisch, bildungspolitisch aber auch durchaus auch wirtschaftspolitisch klarzumachen. Das ist sicherlich das wichtigste Argument. Daneben natürlich auch die Versorgung deutscher Staatsbürger im Ausland mit dem deutschen Schulsystem. Das haben wir sicherlich am deutlichsten in den Hauptstädten, Stichwort Botschaftsschulen. In den Hauptstädten sind häufig deutsche Unternehmen angesiedelt, außer dem Botschaftspersonal und damit werden dann deren Kinder in deutschen Systemen versorgt. An solchen Schulen, insbesondere die deutschen Schulen in Hauptstädten, da sind die Anteile der deutschsprachigen Kinder natürlich auch sehr hoch. Ich denke in Madrid dürften sie bei siebzig/achtzig Prozent liegen, bei uns hier in Las Palmas, weil wir eben nicht so viele deutsche Unternehmen haben und es ja auch nicht die Hauptstadt ist, liegt der Prozentsatz wesentlich niedriger. Also meine deutschsprachigen Kinder dürften hier bei fünf bis zehn Prozent haben. Das sind die großen Unterschiede zwischen den deutschen Auslandsschulen. Also diese beiden Dinge sind sicherlich die wichtigsten: Versorgung deutscher Staatsbürger mit deutschen Schulsystemen und der bildungs- und kulturpolitische Auftrag. #00:02:06-2#

i: Seit wann gibt es Ihre Schule schon? #00:02:09-1#

b: Die deutsche Schule Las Palmas gibt es seit 1920, also schon fast 100 Jahre. Umgezogen in das Gebäude hier ist die Schule 1977, also auch schon eine ganze Weile. #00:02:25-9#

i: Wie viele SchülerInnen hat Ihre Schule? Haben Sie aktuelle Zahlen, die Sie mir nennen können? #00:02:31-1#

b: Also im Bereich von Primaria und Sekundaria sind wir zur Zeit bei rund fünfhundertachtzig Schülern und in der Vorschule sind es rund hundertachtzig. Zusammen also rund siebenhundertsechzig. #00:02:46-8#

i: Auf der Homepage Ihrer Schule konnte ich mich bereits über das besondere Angebot Ihrer Schule informieren. Was sind IHRER Meinung nach die Vorzüge eines Schulbesuchs an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:02:57-2#

b: Ja, was ich vorhin sagte, für die Kinder von Botschafts- und Konsulatspersonal und deutscher Unternehmen ist die Frage ganz klar beantwortet. Es ist eben eine deutsche Schule. Sie gehen nicht auf eine spanische Schule. Mit diesem Abschluss haben sie, genauso wie in Deutschland, die allgemeine Hochschulreife, das Abitur und damit die Berechtigung zum Zugang zu den deutschen Universitäten. Der Abschluss bei uns ist absolut gleichgestellt mit dem der Gymnasien in Deutschland. So jetzt habe ich gesagt, rund fünfundneunzig Prozent unserer Kinder dürften höchstwahrscheinlich aus dem spanischen, muttersprachlichen Bereich kommen und da denke ich liegt der Vorteil darin, dass die deutsche Schule eine gewisse Brückenfunktion herstellt, zwischen Spanien und Deutschland und umgekehrt. Ich vermute daher, dass die allermeisten Familien eine gewisse Affinität zu Deutschland haben, im Kulturbereich, vielleicht auch in wirtschaftlicher Hinsicht, wenn wir die aktuellen wirtschaftlichen Daten uns ansehen. In Deutschland ist die Arbeitslosigkeit relativ niedrig, in Spanien relativ hoch. Also das heißt, die beruflichen Aussichten für die Kinder in der Zukunft spielen sicherlich auch eine Rolle, aber sicherlich das Wichtigste zunächst einmal die Affinität zu Deutschland, dann auch sicherlich die Annahme, dass unsere schulische Ausbildung überdurchschnittlich gut ist. Das denke ich, sind die wichtigsten Argumente, warum spanische Eltern ihre Kinder auf die Deutsche Schule Las Palmas schicken. Bei den deutschen Familien, wie gesagt, ist es sicherlich wesentlich klarer. Die Garantie, dass wir den deutschen Bildungsstandard aus Deutschland hier auch haben. #00:05:10-4#

i: Welche Kontakte in die deutschsprachigen Länder bietet Ihre Schule den Lernenden an? #00:05:16-8#

b: Ja, das ist auf drei Ebenen, würde ich sagen der Fall. Ganz klar, wir haben in den Klassen vier, acht und zehn regelmäßig den Schulaustausch, das heißt mit deutschen Schulen. Mit Klasse acht und zehn in beiderlei Richtung, das heißt unsere deutschen Partner besuchen uns hier auf Gran Canaria ebenfalls. Damit haben wir also wirklich einen regen Austausch mit Deutschland und mit deutschen Familien, das heißt mindestens drei Mal findet ein zehn bis vierzehn-tägiger Schüleraustausch, in zweifacher Hinsicht statt. Dann haben wir Kontakte mit deutschen Universitäten, die sich bei uns vorstellen, die bestimmte Vorteile für unsere Absolventen haben, das heißt wir haben Kontakte mit deutschen Universitäten. Darüber hinaus haben wir eine Vermittlung von Praktika. Insbesondere die Schüler der Klassen elf haben die Möglichkeit in den Sommerferien mehrwöchige Praktika in Deutschland bei Unternehmen zu machen. Darüber hinaus sind wir dabei, dieses Angebot auch auf Gran Canaria auszubreiten. Hier absolvieren dann unsere Schüler Praktika bei deutschen Betrieben auf Gran Canaria. #00:06:52-7#

i: Interessant. #00:06:54-7#

i: Das heißt, verbringen viele Schüler während und nach ihrer Schullaufbahn Zeit in den deutschsprachigen Ländern? #00:07:04-0#

b: Ja, im vorletzten Abiturjahrgang sind hundert Prozent unserer Absolventen nach Deutschland zum Studieren gegangen, im letzten Jahr waren es vermutlich auch hundert Prozent oder vielleicht nur zwei Schüler, die es nicht gemacht haben, das weiß ich nicht so ganz genau. Also doch ein gehöriger Anteil unserer Absolventen studiert in Deutschland, kommt wieder zurück oder bleibt teilweise auch dort. Das ist also ganz eindeutig: Diese Brücke wird begangen, sie wird benutzt, in beiderlei Hinsicht. Also auch die andere Seite funktioniert. Jetzt gerade ein Kollege, der nach sechs Jahren die deutsche Schule verlassen hat, seine beiden Kinder sind in Spanien geblieben; eine Tochter studiert in Barcelona und der Sohn studiert hier in Las Palmas. Also auch in diese Richtung funktioniert das tatsächlich. Wenn ich mir ansehe, dass wir jetzt gerade die Einschulung für das nächste Schuljahr in der Vorschule, Kindergarten gemacht haben, die allermeisten Kinder kommen aus Familien, deren Eltern bei uns das Abitur gemacht haben. Also es gibt sozusagen Schülerkinder. #00:08:32-5#

i: Hat sich an Ihrer Schule in den letzten Jahren der Umgang mit Deutsch verändert und wenn ja, wie? #00:08:40-1#

b: Ja, ich glaube das Wichtigste ist, was ich schon gesagt habe: Unsere Vorschule, seitdem wir die Vorschule haben, beginnt eben unser Deutschunterricht oder der Deutschspracherwerb schon in der Vorschule. Das heißt, unsere Grundschüler haben dann schon ein bis drei Jahre Deutschspracherwerb hinter sich. Dadurch ist die Sprachkompetenz gestiegen und das macht sich auch tatsächlich bemerkbar in der Sprachfertigkeit. Und der letzte Abiturjahrgang war der erste Jahrgang, indem die Absolventen schon in der Vorschule begonnen haben, Deutsch zu lernen. Das ist der erste komplette Jahrgang von Vorschule bis hin zum Abitur. #00:09:29-6#

i: Welche Motivation haben die SchülerInnen Deutsch zu lernen? #00:09:33-7#

b: Ich glaube zunächst ist es wohl eher die Motivation der Eltern, die Kinder auf die deutsche Schule zu schicken. Also das sehe ich jedenfalls realistisch so, dass diese Entscheidung von den Eltern gefällt wird. Später denke ich dann schon, durch den Umgang eben auch mit der deutschen Kultur, kommt dann die Selbstmotivation, die Eigenmotivation bei den Schülern hinzu. Je näher dann das Abitur rückt, denke ich, kommt auch die Motivation mit der Beschäftigung der anderen Kultur zustande. (..) Dann denke ich auch schon, durch die Schulaustausche, die wir machen, insbesondere in Klasse acht und zehn, kann ich mir gut vorstellen, dass eben durch die Freundschaften, die entstehen, dass da die Motivation nochmal verstärkt wird. #00:10:47-3#

i: Welche Erstsprachen sprechen die SchülerInnen an der Deutschen Schule Las Palmas? #00:10:56-6#

b: Das ist Spanisch, dann haben wir vielleicht eine Handvoll Schüler, die aus holländischen und englischen Familien kommen. Aber ganz klar, die Hauptsprache ist Spanisch und dann Deutsch. #00:11:11-0#

i: Aber es gibt auch englischsprachige und skandinavische Kinder? #00:11:15-3#

b: Ja. Ja. #00:11:16-6#

i: Wie sehen Sie Mehrsprachigkeit? Sehen Sie es problematisch, sehen Sie es bereichernd, was bedeutet für Sie Mehrsprachigkeit? #00:11:25-6#

b: Also die Mehrsprachigkeit ist natürlich ein massiver Vorteil, für die, die mehrere Sprachen beherrschen, das ist ganz klar. Sprachen und Spracherwerb bedeutet die stärkere Fähigkeit zur Kommunikation, international gesehen; bedeutet kulturelle Bereicherung in jeglicher Hinsicht. Es ist ein Vorteil, zwei, drei, vier Sprachen und Kulturen zu kennen. Ich kann nicht von Nachteilen reden dabei. #00:12:03-9#

i: Wie wird mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen umgegangen? Und speziell dann die zweite Frage, wie wird mit der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht umgegangen? #00:12:14-7#

b: Ich glaube, dass ist auch abhängig von den jeweiligen Kollegen und Kolleginnen, wie diese Chance eingebunden wird. Die Chancen, denke ich, liegen schon auf der Hand. Beim Grammatikerwerb, der Reflex auf spanische Grammatik, dass man zeigen kann, welche Ähnlichkeiten es gibt oder das Gegenteil davon, die „falschen Freunde“, wie es eben einfach tatsächlich anders funktioniert im Deutschen im Vergleich zum Spanischen. #00:12:52-2#

i: Ok, das wäre es soweit gewesen, danke vielmals! #00:13:06-6#

b: Bitteschön! #00:13:06-7#

UNTERRICHTSBEOBAHTUNG

Leitfragen zur Reflexion

(Quelle: Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Organisation und Aktivitäten
Aufbau, Planung, Ziele: Wie war der Unterricht generell aufgebaut (<i>Unterrichtsablauf, Struktur</i>)? Waren die Ziele der Stunde (und der einzelnen Aktivitäten und Übungen) für die Lernenden / für mich klar? War die Reihenfolge der Aktivitäten abwechslungsreich und ausgewogen? Welche Fertigkeiten wurden bearbeitet? Gab es Aktivitäten, die sich auf Inhalte bezogen und solche, die die sprachliche Form thematisierten? Waren die Lernenden und deren Wünsche in die Unterrichtsplanung mit einbezogen?
Tempo: Erscheint mir das Tempo für die LernerInnengruppe angemessen? Woran konnte ich das erkennen? Hatten die LernerInnen genug Zeit für die einzelnen Aktivitäten?
Sozialformen: Welche Sozialformen kamen zum Einsatz und wann? (<i>Arbeit im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit etc.</i>) Wie/wann wurden die Gruppen/Paare eingeteilt? Blieben die Gruppen und Paare immer die gleichen?
Materialien, Texte und Medien: Welche Materialien, Texte und Medien wurden im Unterricht eingesetzt? (<i>Lehr- und Arbeitsbücher, authentische Texte, Video- und/oder Audiomaterialien, Overhead, Tafel etc.</i>)
Sprache/n: Welche Sprache/n verwendete die/der Unterrichtende? (<i>für Erklärungen, Kommentare, Feedback, Korrekturen etc.</i>) Wurde im Sinne der Mehrsprachigkeit auf andere Sprachkenntnisse der Lernenden hingewiesen bzw. diese genutzt? Gab es eine oder mehrer Lingua/e Franca/e der Lernenden (und der Unterrichtenden) und wie wurden diese eingesetzt?

Der/die Unterrichtende
Rolle/n: Welche Rolle/n hatte die KursleiterIn im Unterricht? (<i>Vortragende/r, ModeratorIn, Ansprechperson für Hilfestellungen etc.</i>)
Anweisungen/Erklärungen: Waren die Anweisungen der/des Unterrichtenden meiner Meinung nach klar und verständlich? Verstanden und befolgten die Lernenden die Anweisungen oder hatten sie/einige von ihnen Probleme? Waren die Erklärungen der Unterrichtenden für mich klar, strukturiert und verständlich? (<i>erwachsenengerecht, deutlich, nicht zu langsam oder zu schnell etc.</i>)
Feedback/Korrektur: Wurde während des Unterrichts korrigiert? Wenn ja, wie? (<i>Bei konkreten, grammatikalischen oder sprachlichen Übungen, bei spontanen sprachlichen Handlungen, bei allen Fehlern, nur bei „schweren“ Fehlern, sofort bei Auftreten des Fehlers, im Nachhinein etc.</i>) Gab der/die Unterrichtende den Lernenden Feedback? (Wie und wann?)
Heterogenität: War die Gruppe der Lernenden vom Niveau her homogen? Wie ging der/die Unterrichtende mit Heterogenität in der Gruppe um?

Interaktion
Beteiligung: Waren alle Lernenden in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, wie wurde das sichergestellt? Waren alle Beteiligten am Unterricht interessiert? Woran habe ich das bemerkt und was geschah, wenn dies nicht der Fall war?
Stimmung: Wie empfand ich die Atmosphäre im Unterricht und woran konnte ich das erkennen?
Kommunikation: Funktionierte die Kommunikation zwischen der/dem Unterrichtenden und den Lernenden? Gab es Missverständnisse? Wie ging die/der Unterrichtende, wie die Lernenden mit Missverständnissen um?

Mein Unterricht
Was bedeuten diese Beobachtungen für mich und meinen Unterricht? Was möchte ich mir mitnehmen? Worauf möchte ich in nächster Zeit besonderes Augenmerk legen?

Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung (03.09.2014)

Organisation und Aktivitäten

Der Unterricht war generell sehr gut aufgebaut. Es handelte sich um eine Doppelstunde, in der das Thema der literarischen Epochen, im speziellen der Expressionismus behandelt wird. Die einzelnen Ziele der Stunden waren den Lernenden, soweit ich dies beurteilen kann, klar. In der beobachteten Doppelstunde wurden die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen bearbeitet. Die Aktivitäten waren auf die Inhalte bezogen und thematisierten nicht die sprachliche Form an sich. Die Lernenden und deren Wünsche wurden eher weniger in die Unterrichtsplanung einbezogen.

Tempo

Mir erscheint das Tempo für die LernerInnengruppe angemessen, was ich daran erkennen konnte, dass die einzelnen Aktivitäten in der vorgegebenen Zeit erledigt werden konnten.

Sozialform

In den beobachteten Doppelstunden wurden die Sozialformen Partnerarbeit, Einzelarbeit und Arbeit im Plenum eingesetzt. Die Paare wurden nach deren Sitzordnung eingeteilt (Sitznachbarn arbeiten zusammen) und die Paare blieben in den unterschiedlichen Arbeitsschritten immer die gleichen.

Materialien, Texte und Medien

Im Unterricht wurde anhand von Handreichungen gearbeitet. Verschiedene Arbeitsblätter wurden ausgeteilt. Ein Arbeitsauftrag war, dass die Lernenden zuvor zerschnittene Gedichtspassagen zusammenführen mussten. Dieser Arbeitsauftrag war sehr spannend und gefiel den SchülerInnen sehr, da die unterschiedlichsten Ergebnisse zustande kamen. Es wurde mit authentischen Materialien gearbeitet, da es sich um Gedichte von Georg Heym, Alfred Wolfenstein und Paul Boldt handelte. Zusätzlich wurde mit dem Smartboard gearbeitet.

Sprachen

Erklärungen, Kommentare, Feedbacks und Korrekturen wurden von der Lehrperson fast nur auf Deutsch gegeben. Im Sinne der Mehrsprachigkeit wurde nicht auf andere Sprachkenntnisse der Lernenden eingegangen. Die Sprachkenntnisse der Lernenden wurden nur dreimal genutzt beziehungsweise wurden in der beobachteten Doppelstunde dreimal, bei Verständnisschwierigkeiten Ausdrücke ins Spanische übersetzt und auf spanisch, gemischt mit deutsch, erklärt.

Rollen

Die Rolle der Lehrperson im Unterricht lässt sich am ehesten als Vortragende/r und Ansprechperson für Hilfestellungen beschreiben.

Anweisungen/Erklärungen

Die Anweisungen der Lehrperson waren meiner Meinung nach klar und verständlich. Die Lernenden verstanden und befolgten die Anweisungen und hatten meiner Meinung nach keine Probleme diesen zu folgen.

Feedback/Korrektur

Während des Unterrichts wurde korrigiert. Beim Auftreten von grammatikalischen Fehlern und bei spontanen sprachlichen Handlungen wurde nach der sprachlichen Handlung korrigiert. Die Lehrperson gab in gewisser Weise jederzeit Feedback, da die SchülerInnen und deren rege Mitarbeit stets gelobt wurden.

Heterogenität

Die Gruppe der Lernenden war im Bezug auf das Niveau eher homogen, doch handelte es sich um einen heterogenen Klassenverband, was die Erstsprachen betrifft. In dieser Klasse hatte man spanischsprechende, deutsche und bilinguale SchülerInnen.

Beteiligung

Alle Beteiligten wurden in den Unterricht einbezogen und alle SchülerInnen wirkten interessiert. Die Umgangsweise der Lehrperson, ihre Art und ihr spannender Vortragsstil motivierten die Lernenden. Man merkte, dass die SchülerInnen der Lehrperson vertrauen und diese sehr schätzen.

Stimmung

Die Atmosphäre im Klassenzimmer war sehr entspannt und heiter. Die Lehrperson tritt den SchülerInnen mit großem Respekt gegenüber und dieser Respekt wird ihr auch von den SchülerInnen entgegengebracht. Man vertraut sich und die jugendliche Art mit den SchülerInnen umzugehen, „in deren Sprache zu sprechen“, deren Probleme zu verstehen machen die Lehrperson und deren Umgangsform sehr ansprechend für den Unterricht.

Kommunikation

Die Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Lernenden funktionierte sehr gut. Es gab meiner Meinung nach keine Missverständnisse.

Mein Unterricht

Ich werde in Zukunft ein besonderes Augenmerk darauf legen, wie die LehrerInnen dieser Schule mit der Heterogenität der Klassengemeinschaften umgehen. Mir fiel auf, dass sehr wenig auf die vorhandene Mehrsprachigkeit eingegangen wurde. Ich bin der Meinung, dass man die Erstsprachen der SchülerInnen noch stärker integrieren könnte. Bei literarischen Themen bietet es sich an Vergleiche zwischen der spanischen und der deutschen Literatur einer Epoche herzustellen. Ich war sehr begeistert, wie freundlich und kompetent die Lehrperson war. Auch die erwähnte Übung mit den Gedichten sprach mich sehr an und ich kann mir sehr gut vorstellen, diese auch in meinen zukünftigen Unterricht zu einzubauen.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert den Deutschunterricht im Rahmen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an der Deutschen Schule Las Palmas. Die Arbeit gibt einen Einblick in den neuesten Stand der Forschung zu den Themen Spracherwerb, Erst- und Zweitsprache sowie zur Mehrsprachigkeit. Des Weiteren wird das Konzept der Language Awareness nähergebracht. Im empirischen Teil der Arbeit werden das Forschungsfeld Gran Canaria und die deutsche Auslandsschule Deutsche Schule Las Palmas beschrieben. Es werden zudem die verwendeten Forschungsinstrumente sowie das Forschungsdesign erklärt. Den Abschluss meiner Arbeit bildet die Auswertung der generierten Informationen und im Kapitel *Résumé & Ausblick* werden Möglichkeiten präsentiert, wie man Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht gezielter thematisieren kann. Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an die untersuchte Schule und deren Lehrkräfte. Sie stellt eine Bestandsaufnahme zur aktuellen sprachlichen Situation an der Schule dar, soll Anregungen geben und Maßnahmen im Bezug auf die effektivere Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aufzeigen.

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung zeigen, dass eine von der Schulleitung geforderte Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht fehlt. Es wird ersichtlich, dass es sich bei den untersuchten Klassen um zur Gänze mehrsprachige Gemeinschaften handelt, die von den interviewten Lehrkräften teilweise und dies eher intuitiv mit Sprachphänomenen und – unterschieden anderer Sprachen konfrontiert werden.

Die aktuelle Sprachenforschung zeigt uns, dass die Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, vor allem im Bezug auf heterogene Klassenverbände, kein störender oder negativ beeinflussender Faktor ist. Ganz im Gegenteil: Durch eine individualisierte und interkulturelle Herangehensweise an das Thema Sprachen können weitwirkende Mehrwerte für die SchülerInnen erzielt werden. Die vorliegende Arbeit soll der Schulleitung zeigen, welch großes Sprachenpotenzial die SchülerInnen dieser besonderen Schule haben und, dass dieses Potenzial unbedingt gefördert, gefordert und didaktisiert gehört. Mehrsprachigkeit ist in jeder Hinsicht ein gewinnbringender Faktor, der bestmöglich im Unterricht integrieren werden sollte.

Curriculum Vitae

Alexander Baumgartner



Staatsangehörigkeit: Österreich

Berufliche Erfahrungen

09/2008 – 12/2012

Garderobier & Billeteur an der Volksoper Wien (G4S)

04/2008 – 08/2008

4 Monate hauptberuflich als Rettungssanitäter beim Österreichischen Roten Kreuz, Klagenfurt

Schule & Ausbildung

08/2014 – 10/2014

Auslandspraktikum am Colegio Oficial Alemán de Las Palmas / Deutsche Schule Las Palmas, Gran Canaria

01/2013 – 08/2013

Erasmus Studienaufenthalt in Las Palmas, Gran Canaria

Seit 10/2009

Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Spanisch & Deutsch; Zusatzmodul „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Wien

2009 – 10/2009

Studium Internationale Betriebswirtschaft an der WU Wien

2007/2008

Zivildienst beim Österreichischen Roten Kreuz als Rettungssanitäter
danach bis Studienbeginn hauptberuflich als Rettungssanitäter

07/2007

Matura (Hochschulreifeprüfung) an der Handelsakademie International in Klagenfurt, Kärnten.

2003 – 2007

Handelsakademie International, Klagenfurt

2000 - 2003

Bundesrealgymnasium Tanzenberg, Kärnten

Zusatzqualifikationen

seit 2007

Ausgebildeter Rettungssanitäter

Sprachen

Deutsch: Erstsprache

Englisch: fließend in Wort und Schrift (C2)

Spanisch: fließend in Wort und Schrift (C2)

Italienisch: Maturaniveau (B2)