

## **DIPLOMARBEIT / DIPLOMA'S THESIS**

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma's Thesis

**„Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“**

verfasst von / submitted by

**Lisa Taschek**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF  
Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes  
Schweiger

## **Danksagung**

Die vorliegende Arbeit wäre nicht möglich gewesen, wären nicht zahlreiche Menschen an meiner Seite gewesen und hätten mich Tag und Nacht auf meinem Weg zum Studienabschluss begleitet. Für die Ausdauer, Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit und das Vertrauen möchte ich hiermit meine vollste Dankbarkeit aussprechen.

In erster Linie gilt es, mich bei meinen Interviewpartnerinnen Gerda Reißner, Susana Landgrebe, Elisabeth Furch und Margot Graf zu bedanken, die einen unerlässlichen Beitrag zu dieser Diplomarbeit leisteten. Ich danke nicht nur für die so vielseitigen, aufschlussreichen und interessanten Informationen, die für das Zustandekommen meines Studienabschlusses von unschätzbarem Wert sind, sondern auch für die Offenheit und die Kooperation, ohne die all dies nicht möglich gewesen wäre.

Mein Dank gilt des Weiteren meinem Betreuer Mag. Dr. Hannes Schweiger, der mir stets mit seinem fachlichen Wissen zur Seite stand, mich mit positivem Zuspruch bis zur Einreichung dieser Arbeit führte und mir meine wunderbaren Interviewpartnerinnen vermittelte.

Einen besonderen Dank möchte ich auch jenen Personen gegenüber aussprechen, die sich die Zeit genommen haben, die gesamte Arbeit durchzulesen, mir jederzeit mit Ratschlägen zur Seite zu stehen oder sich über die Arbeit auszutauschen und die dadurch auf die ein oder andere Art einen unbezahlbaren Beitrag zur qualitativen Aufwertung dieser Diplomarbeit erbrachten. Daher ein großes Danke an meine Mutter Karin Taschek, Miriam Seidl, Karoline Schuster und Florentina Schupanz.

Auch meinen beiden Schwestern Sarah und Vera möchte ich auf diesem Wege danken, die mich im Laufe meines gesamten Studiums unterstützten und immer an meiner Seite waren.

Einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag zu meinem Studienerfolg leisteten zudem meine gesamte Familie sowie zahlreiche Freunde und Freundinnen, die im Laufe meines Studiums immer für mich da waren. Danke für die Geduld, den moralischen Beistand, eure liebevolle Begleitung und die wunderschönen Momente in den letzten Jahren.

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung.....</b>                                                              | <b>5</b>  |
| <b>2. Theoretische Verortung.....</b>                                                  | <b>8</b>  |
| 2.1. Sprachliche Heterogenität und ihre Begriffsdefinitionen .....                     | 8         |
| 2.1.1. Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft.....                       | 8         |
| 2.1.2. Begriffsdefinitionen: Was ist was? .....                                        | 11        |
| 2.2. Mehrsprachigkeit statt Assimilation .....                                         | 21        |
| 2.2.1. Vorteile von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.....                         | 22        |
| 2.2.2. Ziele eines sprachlich heterogenen Unterrichts.....                             | 24        |
| 2.3. Sprachliche Heterogenität im Literaturunterricht .....                            | 25        |
| 2.3.1. Textbasierter Unterricht .....                                                  | 31        |
| 2.3.2. Lyrikunterricht .....                                                           | 33        |
| 2.3.3. Generatives Schreiben als Form des produktionsorientierten Literaturunterrichts | 35        |
| 2.3.4. Lesen in anderen Sprachen.....                                                  | 36        |
| 2.4. Der Language Awareness-Ansatz .....                                               | 37        |
| 2.4.1. Sprachaufmerksamkeit vs. Sprachbewusstheit .....                                | 37        |
| 2.4.2. Language Awareness und seine Geschichte.....                                    | 38        |
| 2.4.3. Language Awareness bei Sigrid Luchtenberg.....                                  | 41        |
| 2.4.4. Language Awareness im Literatur- und Grammatikunterricht .....                  | 44        |
| 2.4.5. Language Awareness für zukünftige Lehrer_innen .....                            | 47        |
| 2.4.6. Literature Awareness.....                                                       | 51        |
| <b>3. Methodisches Vorgehen des empirischen Teils .....</b>                            | <b>53</b> |
| 3.1. Das qualitative Interview .....                                                   | 53        |
| 3.2. Die Transkription.....                                                            | 55        |
| 3.3. Mögliche alternative Methoden.....                                                | 58        |
| 3.4. Die Interviewpartnerinnen .....                                                   | 59        |
| <b>4. Ergebnisse der Analyse.....</b>                                                  | <b>62</b> |
| 4.1. Situation in der Schule und der Klasse .....                                      | 62        |
| 4.2. Persönliche Einstellung zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit .....             | 68        |

|           |                                                                       |            |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.      | Einbezug von Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht .....            | 70         |
| 4.3.1.    | Mehrere Sprachen im Klassenzimmer .....                               | 70         |
| 4.3.2.    | Mehrere Dialekte im Klassenzimmer .....                               | 84         |
| 4.4.      | Language Awareness im mehrsprachigen Klassenzimmer .....              | 89         |
| 4.5.      | Umgang mit der Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Schüler_innen ..... | 93         |
| 4.6.      | Auswirkungen eines mehrsprachigen Literaturunterrichts .....          | 98         |
| <b>5.</b> | <b>Conclusio</b> .....                                                | <b>103</b> |
|           | <b>Literaturverzeichnis</b> .....                                     | <b>111</b> |
|           | <b>Interviewtranskripte</b> .....                                     | <b>122</b> |
| 1.        | Interview Frau Furch PH Wien .....                                    | 122        |
| 2.        | Interview Margot Graf NMS Bruno Kreisky Schule .....                  | 136        |
| 3.        | Interview Frau Gerda Reißner NMS Schopenhauerstraße .....             | 153        |
| 4.        | Interview Susana Landgrebe RG Feldgasse .....                         | 180        |
|           | <b>Interviewleitfaden</b> .....                                       | <b>198</b> |
|           | <b>Zusammenfassung</b> .....                                          | <b>203</b> |
|           | <b>Abstract</b> .....                                                 | <b>204</b> |
|           | <b>Lebenslauf</b> .....                                               | <b>205</b> |
|           | <b>Einverständniserklärungen</b> .....                                | <b>208</b> |

## 1. Einleitung

Im deutschsprachigen Raum spielt neben den Konzepten der inter- bzw. transkulturellen Literaturdidaktik das Thema der Mehrsprachigkeit eine herausragende Rolle, weil die Kompetenz, sich in einer vielsprachigen und multikulturellen Welt zurecht zu finden, heute unerlässlich ist. (vgl. Nagy 2013:181)

In der folgenden Diplomarbeit setze ich mich mit der Frage auseinander, welches Potenzial sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht, insbesondere im Literaturunterricht, bietet und welche Vorteile sich aus der sprachlichen Vielfalt im Literaturunterricht für die Schüler\_innen ergeben können. Außerdem wird der Language Awareness-Ansatz näher beleuchtet, um ihn in Verbindung mit der in den Klassen vorkommenden Mehrsprachigkeit zu setzen.

Es gibt sehr viele Kinder und Jugendliche, die in deutschsprachigen Ländern mehrsprachig aufwachsen, was zu großen Teilen auf die starken Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte zurückzuführen ist. In vielen Bildungsplänen scheint der Verweis auf die Kompetenzen von Lernenden mit Mehrsprachigkeit auf, sowie die Vorgabe, diese Kompetenzen als etwas Wertschätzendes anzuerkennen und daher auch in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. Jeuk 2018:7). Der Nationale Integrationsplan 2007 fordert beispielsweise dazu auf, die Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen vielmehr als Chance wahrzunehmen, denn als Defizit. Dementsprechend sollen auch Maßnahmen gesetzt werden, um die Erstsprachen der Lernenden in den Unterricht zu inkludieren (vgl. Gürsoy 2010:1), denn die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und eine gleichzeitig existierende monolinguale Schule passen nicht zueinander (vgl. Dirim/Heinemann 2016:17). In der Praxis wird Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität im Allgemeinen häufig als Problem dargestellt und Lehrkräfte fühlen sich durch die zahlreichen Sprachen innerhalb einer Klasse überfordert (vgl. Jeuk 2018:7). Als geeignete Maßnahme, um alle Schüler\_innen auf ein mehrsprachig-wertschätzendes Miteinander vorzubereiten, hat sich der von England ausgehende Language Awareness-Ansatz durchgesetzt. Ziel dieses Konzeptes ist es, durch den Einbezug der Erstsprachen in den Klassen eine Akzeptanz gegenüber sprachlicher Vielfalt herzustellen, Neugierde und Interesse für Sprachen zu wecken, sprachanalytische Fähigkeiten zu stärken, ein metasprachliches Bewusstsein auszubilden und das Verhältnis zwischen Sprache und Manipulation sowie Sprachmissbrauch kritisch zu hinterfragen (vgl. Gürsoy 2010:2). Im Zuge dieser Arbeit wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht nur für

multilinguale Schüler\_innen eine essenzielle Bedeutung aufweist, sondern auch monolinguale Kinder davon profitieren können.

Wie Luchtenberg bemerkt, soll eine „interkulturelle sprachliche Bildung“ zur „Befähigung zum Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft“, zu „Sprachsensibilisierung“, „Verständigungsbereitschaft“ und zur „interkulturellen Kommunikation“ aller Schüler und Schülerinnen beitragen. (Luchtenberg 1995:88, zitiert nach Nagy 2013:182).

Der Language Awareness-Ansatz eignet sich für eine ganzheitliche Reflexion der Sprache(n) und dafür, dass nicht nur verschiedene Erstsprachen, sondern auch Varietäten innerhalb der deutschen Sprache in den Blick genommen werden (vgl. Nagy 2013:182). Außerdem ist es wichtig, anzuerkennen, dass vor allem eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mehr ist, als das additive Nebeneinander von zwei oder mehreren Sprachen (vgl. Dirim/Heinemann 2016:20) und man von der Erwartung einer „chronologische[n] Abfolge der Erstsprache und der Zweitsprache“ (Dirim/Knappik 2014; zitiert nach Dirim/Heinemann 2016:12) abkommen muss. Lehrpersonen sind dazu angewiesen, mit kreativen pädagogischen Ansätzen die Sprachen der Schüler\_innen in die Prozesse des Wissenserwerbs zu integrieren (vgl. Dirim/Heinemann 2016:20).

Um herauszufinden, wie Lehrpersonen in der Praxis die Mehrsprachigkeit in den Unterricht holen, wurden vier qualitative Interviews sowohl mit Pädagoginnen aus dem Sekundärbereich, als auch mit einer Pädagogin aus dem Tertiärbereich geführt, die in Bezug auf den Theorieteil ausgewertet wurden. Mehrsprachige Literatur respektive Sprachvergleiche und Sprachanalysen durch Literatur weisen ein hohes Potenzial für einen sprachsensiblen Unterricht auf, weshalb der Fokus nicht nur im theoretischen Teil, sondern auch im empirischen Teil auf den Literaturunterricht gelegt wird.

Mit dieser Arbeit soll untersucht werden, wie sprachliche Vielfalt genutzt werden kann, um den Literaturunterricht zu gestalten und wie auf diese Weise Sprachbewusstsein sowie Sprachbewusstheit ausgebildet und gefördert werden. Beispielhaft wird der produktionsorientierte Literaturunterricht mit Bezug auf sprachliche Vielfalt beleuchtet, um aufzuzeigen, wie der auf Literatur bezogene Unterricht konkret aussehen kann. Ziel der Arbeit ist es, mithilfe der Interviews konkrete Beispiele aus der Praxis darzulegen, die veranschaulichen, wie sich Mehrsprachigkeit in der Gestaltung und im Umgang mit literarischen Werken positiv auf alle Schüler\_innen auswirkt.

Zuerst gehe ich näher auf die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft und den daraus resultierenden Umgang im schulischen Kontext ein. Danach werden Begriffe wie unter anderem Erstsprache, Fremdsprache oder Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität definiert und voneinander differenziert, bevor im Anschluss auf die Vorteile und Ziele eines multilingualen Literaturunterrichts eingegangen wird. Der darauffolgende Teil der Arbeit widmet sich den verschiedenen Methoden des Literaturunterrichts, die sich aus dem textbasierten Unterricht, dem Lyrikunterricht, dem Generativen Schreiben sowie dem Lesen in anderen Sprachen zusammensetzt. Das verbindende Glied dieser Herangehensweisen zeigt sich im Language Awareness-Ansatz, auf den im letzten Kapitel des Theorieteils genauer eingegangen wird.

Nach der Erläuterung meines methodischen Vorgehens werden die Ergebnisse der Interviews analysiert und mit dem Theorieteil in Verbindung gebracht.

## **2. Theoretische Verortung**

### **2.1. Sprachliche Heterogenität und ihre Begriffsdefinitionen**

#### **2.1.1. Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft**

Unsere Muttersprache beziehungsweise Erstsprache macht einen essentiellen Teil unserer Identität aus, denn sie gibt Aufschluss darüber, welcher ethnischen und regionalen Zugehörigkeit man ist (vgl. Schader 2012:29). Das gesamte Europa kann sich daher zu einem großen Teil durch seine Mehrsprachigkeit identifizieren, da hier – und natürlich weltweit – zahlreiche unterschiedliche Erstsprachen gelernt werden. Blickt man in Österreichs Klassen, stellt man jedoch schnell fest, dass sich selbst ein Großteil der Schüler\_innen durch Mehrsprachigkeit charakterisiert. Vor allem Migrant\_innen leben zwischen zwei oder oft sogar mehreren Sprachen (vgl. Schader 2012:29). Diese Tatsache wird allerdings häufig von vielen Politiker\_innen und Lehrer\_innen ignoriert (vgl. Krumm 2003:39). Grund dafür ist, dass seit der Bildung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert versucht wird, der herrschenden Mehrsprachigkeit der Menschen innerhalb Europas nicht so viel Raum zu geben. Viele Politiker\_innen vertreten die Meinung, dass nur eine Einheitssprache zur Landesidentität eines einheitlichen Nationalstaates beitragen könne, weshalb sowohl in Deutschland als auch in Österreich teilweise nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine mentale Assimilation von Einwandernden gefordert wird (vgl. Krumm 2003:42). Dabei handelt es sich um einen durch offene Gewalt, sozialen Druck oder ökonomische Zwänge auferlegten Weg zur Gleichheit (vgl. Prengel 1995:75). Es wäre aber von äußerster Wichtigkeit, dass sich alle in einer Gesellschaft lebenden Personen darüber bewusst werden, dass Monolingualität innerhalb eines Landes beziehungsweise innerhalb einer Schule ein Mythos ist, der vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis heute vorherrschend ist (vgl. Ehlich 1996:109ff.). Einen großen Beitrag zur Festigung dieser Ansicht leistet zudem das schulische System, indem es den Erst- und den Fremdsprachenunterricht separiert und dadurch eine Sprachentrennung vollzieht. Die neben der Unterrichtssprache zusätzlich vorkommenden Sprachen sowie Dialekte, die in jedem Klassenzimmer vorzufinden sind, werden vor allem im Deutschunterricht teilweise noch unzureichend miteinbezogen (vgl. Hornung 2003:134). Daran zeigt sich, dass insbesondere im Bildungswesen bis heute an einer monokulturellen Orientierung und Tradition festgehalten wird (vgl. Schader 2012:22). Mehrsprachigkeit stellt

heutzutage allerdings vielfach die Regel dar, es ist die Einsprachigkeit, die mittlerweile zur Ausnahme geworden ist. Dass Multilingualismus Teil unseres Alltagslebens ist, zeigt die hohe Zahl an Schüler\_innen, die Österreichs Schulen besuchen und über eine andere Erstsprache als Deutsch verfügen. Der Statistik-Austria zufolge sind im Schuljahr 2016/2017 österreichweit 1 130 523 Schüler\_innen zur Schule gegangen, wovon 280 857 nicht Deutsch als ihre Erstsprache bezeichnen können. Das entspricht einem Prozentsatz von 25,3 Prozent (vgl. Statistik Austria 2017).

Problematisch ist nicht die Forderung der Politiker\_innen, sondern die damit implizierte Auslegung eines Defizits. Der Wert, der mit den mitgebrachten Sprachen zusammenhängt, wird unter den Teppich gekehrt und im Unterricht völlig außer Acht gelassen. Die Kinder, die neben der deutschen Sprache noch über weitere Sprachen verfügen oder sogar mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen, werden als Problemfälle dargestellt. Sogar Statistiken belegen, dass jene Schüler\_innen als Verlierer\_innen des Bildungssystems aussteigen. Es ist jedoch offensichtlich, dass nicht die Mehrsprachigkeit an sich das Problem darstellt, vielmehr ist es unser Umgang mit ihr (vgl. Belke 2012:2). Zudem kann das teilweise niedrige Deutschniveau nicht nur auf die Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen zurückgeführt werden. An Schüler\_innen sowohl österreichischer als auch nicht-österreichischer Herkunft durchgeführten Sprachstandserhebungen in einigen Bundesländern Österreichs wurde festgestellt, dass auch Schüler\_innen mit deutscher Erstsprache nicht allen sprachlichen Anforderungen der Schule gerecht werden. Dass es Schwierigkeiten gibt, ein hohes Deutschniveau zu erreichen ist „unabhängig von der sprachlichen Herkunft des jeweiligen Kindes und besonders von der Mehrsprachigkeit“, sondern liegt vielmehr an bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Auer/Dirim 2004:231).

Das Niveau der Erstsprache der Schüler\_innen hängt folglich von vielen Sozialisationsfaktoren ab, die zusätzlich zu einer Reihe weiterer Faktoren ausschlaggebend dafür sind, wie die Schüler\_innen mit der deutschen Sprache zurecht kommen (vgl. Schader 2012:29). Wer sich die uns umgebende Mehrsprachigkeit zu Nutze machen will, muss versuchen, auf die von der Politik geforderte Assimilation zu verzichten und gewillt sein, sowohl die sprachliche als auch die damit einhergehende kulturelle Vielfalt anzunehmen und ihren Vorteil darin zu erkennen (vgl. Krumm 2003:42). Solch eine sprachliche Heterogenität finden Lehrpersonen ebenso bei ihren Schüler\_innen vor. Anstatt diese im Klassenverband vorkommenden Sprachen zu nutzen, wird die Mehrsprachigkeit entweder gar nicht erst bemerkt oder als defizitär bezeichnet. Der Deutschunterricht wird von vielen Lehrpersonen so

gestaltet, als wäre die deutsche Sprache die einzige Sprache, mit der es die Schüler\_innen zu tun haben (vgl. Krumm 2003:42). Gogolin (1994) bezeichnet diesen Zustand als „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (vgl. Gogolin 2008:30). Sie setzt sich für die Einführung eines sprachensensiblen Unterrichts ein, der es allen Schüler\_innen ermöglicht, auch ihre Erstsprache miteinbeziehen zu können.

In schulischer Hinsicht ist, so scheint es, die Durchsetzung des monolingualen Mythos vollkommen gelungen. Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Orientierung der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß sie infrage stünden. Dann aber wird nicht die Norm selbst bezweifelt, sondern ihre Einhaltung [...]. (Gogolin, 2008:30)

Es muss darauf verwiesen werden, dass eine mehrsprachige Gesellschaft und die von Gogolin benannte monolinguale Schule in einem klaren Gegensatz zueinander stehen (vgl. Dirim/Heinemann 2016:17). Ein die Mehrsprachigkeit berücksichtigender Unterricht birgt nicht nur für mehrsprachige Kinder, sondern auch für Kinder, die einsprachig aufwachsen, einige Vorteile (vgl. Gogolin 2003:53), auf die im Kapitel 2.2.1. noch näher eingegangen wird. Die Verantwortung für die mehrsprachigen Schüler\_innen darf nicht nur den Deutsch als Zweitsprache-Kursen übergeben werden, vielmehr kann ein einheitliches Sprachkonzept innerhalb des Deutschunterrichts dazu beitragen, dass sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder einen nachhaltigen Lernfortschritt erzielen (vgl. Belke 2012:3). Der Deutschunterricht kann sich unter diesem Aspekt vom „Muttersprachenunterricht“ hin zu einem Unterricht für multilinguale Klassen entwickeln, indem er die Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts mit dem des zwei- bzw. fremdsprachlichen Unterrichts verbindet (vgl. Belke 2012:5). Die Vielfalt, die in den Klassen vorkommt, kann als Potenzial angesehen werden, das neue Möglichkeiten und Chancen sowohl für die Schüler\_innen als auch für Lehrer\_innen bietet. Es ist zu jedem Zeitpunkt des Unterrichts einerseits sprachliches, andererseits auch kulturelles Wissen von mehreren Sprachen und Kulturen abrufbar, wodurch der Wissenshorizont der Lernenden auf authentische Weise erweitert wird, bisherige Selbstverständlichkeiten einer Sprache vom Blickpunkt anderer Sprachen aus beleuchtet werden und Sprachvergleiche jederzeit möglich sind (vgl. Schader 2012:19f.). In dieser Arbeit wird es insbesondere um die Einbeziehung und das Potenzial sprachlicher Vielfalt im Literaturunterricht gehen. Um so ein integratives Unterrichtskonzept entwickeln zu können, muss in erster Linie der Unterschied zwischen den verschiedenen Sprachformen festgemacht werden.

### 2.1.2. Begriffsdefinitionen: Was ist was?

#### *Muttersprache/Erstsprache vs. Zweitsprache vs. Fremdsprache*

Die *Erstsprache* ist jene Sprache, die Kinder von Geburt an in ihrer natürlichen Umgebung unbewusst erlernen. In diesem Zusammenhang hat sich auch die Bezeichnung *Muttersprache* etabliert. Die Benennung *Erstsprache* umgeht hingegen die Deutung, dass die erste erlernte Sprache des Kindes ausschließlich von der Mutter ausgeht und nicht auch vom Vater oder anderen Bezugspersonen. Außerdem weist die Bezeichnung *Erstsprache* darauf hin, dass noch weitere Sprachen erlernt werden können, wohingegen der Begriff *Muttersprache* suggeriert, dass es nur diese eine Sprache gäbe. Werden schon von den ersten Lebensmonaten an zwei Sprachen simultan erlernt, spricht man von einem doppelten Erstspracherwerb (vgl. Höhle 2010:69).

Erstsprache ist der Terminus akademischen Ursprungs, der benutzt wird, um das zu benennen, was man gemeinhin unter dem Begriff *Muttersprache* versteht. [...] *Muttersprache* lautet der entsprechende umgangssprachliche Terminus, welcher allerdings affektive Konnotationen, wie zum Beispiel Familie oder Herkunft, aufweist, die bei dem Terminus *Erstsprache* nicht vorhanden sind. Darüber hinaus ist er nicht immer korrekt, da Kinder ihre *Erstsprache* nicht nur von ihren Müttern erwerben und sie in einem mehrsprachigen familiären Umfeld auch mehrere *Erstsprachen* (zwei oder mehr) simultan erwerben können. (Council of Europe 2007:51)

Bei *Zweitsprachen* handelt es sich um alle Sprachen, die nach dem Erwerb der *Erstsprache* gelernt werden. In den meisten Fällen charakterisiert sich deren Aneignungsprozess, im Gegensatz zu *Fremdsprachen*, durch bestimmte Lebenssituationen und sie werden häufig im Kontext von Migration angeeignet. Daher sind *Zweitsprachen* für die Lernenden von existenzieller Bedeutung, da es einer hohen kommunikativen Kompetenz bedarf. *Zweitsprachen* können sowohl ungesteuert als auch im Kontext eines institutionalisierten Unterrichts erworben werden (vgl. Siebert-Ott 2010:366). In Anlehnung an den englischen Begriff nennt man die zweite erworbene Sprache auch „L2“, da sie zeitlich nach dem *Erstspracherwerb* erlernt wird (vgl. Ahrenholz 2010:5). Der Begriff *Zweitsprache* wird von vielen Wissenschaftlern als ein übergeordneter Begriff verwendet, der all jene Sprachen umfasst, die nach der Aneignung der *Erstsprache* erworben werden. Andere hingegen differenzieren zwischen *Zweitsprache* und *Fremdsprache* (vgl. Ahrenholz 2010:6).

Unter einer *Fremdsprache* versteht man eine Sprache, deren Aneignung in einem deutlichen Abstand zum Beginn des Erstspracherwerbs stattfindet, frühestens ab dem dritten Lebensjahr. Mit diesem Alter erreichen Kinder einen entwicklungspsychologischen Reifestand, durch den jeder zusätzliche Spracherwerb anderen Steuerungen folgt als der Erstspracherwerb. Damit erklärt sich auch die Tatsache, dass man von einem „doppelten Erstspracherwerb“ oder von „Bilingualismus“ spricht, solange sich Kinder zwei Sprachen vor ihrem dritten Lebensjahr aneignen (vgl. Barkowski 2010:92). Die kommunikative Nutzung einer Fremdsprache baut auf schon vorhandenen Kompetenzen in der Erstsprache auf. Ein wesentlicher Unterschied zwischen einer Fremdsprache und einer Zweitsprache ist außerdem der Erwerb der Sprache. Ebenso wie die Erstsprache wird auch eine Zweitsprache nicht gezielt vermittelt, Fremdsprachen werden dagegen zumindest in ihren Anfängen entweder im schulischen Kontext oder in Sprachkursen angeeignet. Die Zweitsprache kommt zudem zu einem späteren Zeitpunkt als die Erstsprache hinzu und baut auf der Basis der bereits gefestigten Sprache auf. Dieser Aspekt wird jedoch vor allem von Lehrpersonen häufig missachtet. Viele Kinder, die mit weniger oder gar keinen Deutschkenntnissen in Österreich in die Schule kommen, werden mitunter als sprachlos beziehungsweise sprachinkompetent angesehen. Es wird vergessen, dass sie bereits ihre eigene Erstsprache in den Unterricht mitbringen und je besser diese gefestigt und gefördert wird, desto eher sind sie in der Lage, sich die deutsche Sprache anzueignen (vgl. Belke 2012:6).

Kinder, die in ihrer Erstsprache keine Förderung erfahren oder sie vernachlässigen, haben von diesem schwachen Fundament her auch keine großen Chancen, eine gute Kompetenz in der Zweitsprache aufzubauen.  
(Schader 2012:29)

Hier wären wir schon bei der nächsten Differenzierung zwischen Fremd- und Zweitsprache: Bei Schüler\_innen, die eine Fremdsprache erlernen, geht man von einer gefestigten und schriftsprachlich gut entwickelten Erstsprache aus. Dies muss beim Erwerb einer Zweitsprache jedoch keineswegs zutreffen, da junge Kinder, die nach Österreich kommen, häufig noch Schwierigkeiten mit der eigenen Erstsprache haben und die Zweitsprache dadurch auf keinem gefestigten Fundament aufbauen kann (vgl. Belke 2012:6). Die kindliche Sprachentwicklung ist erst im Alter von zwölf Jahren abgeschlossen, weshalb es umso wichtiger ist, Schüler\_innen, die dieses Alter noch nicht erreicht haben, in ihrer Erstsprache zu fördern, da der Deutschspracherwerb andernfalls nicht zum gewünschten Ergebnis führen kann (vgl. Küpelikilinc/Taşan, S. 80).

### *Translanguaging*

Aufgrund des wachsenden Interesses an Jugendkulturen und Jugendsprachen wurde der Fokus vermehrt auf Sprachpraktiken von Jugendlichen, vor allem im urbanen Bereich, gelegt. Mit dem Begriff *Translanguaging* wird das Verhalten bezeichnet, mit dem heterogene kommunikative Ressourcen eingesetzt und miteinander verknüpft werden, wodurch neue Bedeutungen geschaffen werden. Translanguaging meint demnach das spielerisch-kreative Kombinieren unterschiedlicher sprachlicher Elemente, die ursprünglich nicht zusammengehören. Praktiken wie das Translanguaging spielen auf der Ebene der Selbstidentifikation junger Personen eine wichtige Rolle, sowie auch dafür, wie sich Jugendliche als angesehene Sprecher\_innen einer Sprache wahrnehmen beziehungsweise wie sie sich eine für sie zunächst fremde Sprache zu eigen machen können (vgl. Busch 2017:58ff.).

### *Begegnungssprache*

Als *Begegnungssprachen* werden in sprachenpolitischen Konzepten jene Sprachen bezeichnet, denen Kinder früh in ihrem Umfeld begegnen. Sinnvoll wäre es, wenn Kinder diese Sprache beziehungsweise Sprachen als erste Fremdsprache, beispielsweise im Kindergarten, lernen. Allgemein werden Begegnungssprachen durch einen Sprachenunterricht charakterisiert, der den Schüler\_innen Begegnungen mit mehreren Kulturen und Sprachen ermöglicht, was zum Beispiel durch das Modell des offenen Unterrichts leicht umsetzbar ist (vgl. Feld-Knapp 2010:24). Indem sich die Schüler\_innen mit einer Sprache eines/r Mitschüler\_in auseinandersetzen, soll Interesse für weitere Sprachen geweckt werden. Dadurch kann mehr Einsicht in die eigene Sprache gewonnen werden, wodurch sich Vorteile für das Zusammenleben in einer vielsprachlichen Gesellschaft ergeben können und der spätere Fremdspracherwerb erleichtert wird. Jene Schüler\_innen, die die Begegnungssprache als Erstsprache sprechen, werden zu Expert\_innen und übernehmen die Rolle, ihren Kolleg\_innen eine Sprache näher zu bringen (vgl. Küpelikilinc/Taşan, S. 81).

### *Familiensprache vs. Herkunftssprache vs. Umgebungssprache*

Als *Familiensprache* bezeichnet man jene Sprache, die innerhalb des familiären Umfelds überwiegend gesprochen wird. Diese muss nicht zwangsweise der Herkunftssprache entsprechen (vgl. Küpelikilinc/Taşan, S.81). Als *Herkunftssprache* wird insbesondere im schulischen Kontext jene Sprache verstanden, die von Migrant\_innen in ihren Elternhäusern erlernt wird (vgl. Dirim 2010:114f.). Große Herkunftssprachen, wie beispielsweise Türkisch,

besitzen innerhalb der Gesellschaft aufgrund der medialen Aufmerksamkeit, der anhaltenden Einwanderung und der Weitergabe der Sprache durch die Eltern an die nächste Generation eine lange Lebensdauer. In der Schule spielen die Herkunftssprachen der Schüler\_innen jedoch nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Auer/Dirim 2004:25). Ein wichtiges Wesensmerkmal der Herkunftssprachen ist, dass sie durch viele Varietäten gekennzeichnet sind, was auf die Ansammlung von unterschiedlichen Dialekten und Soziolekten der Herkunftsländer zurückzuführen ist (vgl. Dirim 2010:115).

Herkunftssprache: Sprachvarietät, vielfach die Erstsprache, von Personen oder Gruppen, die migrieren, um in einem anderen Staat zu leben. Sie müssen sich sprachlich an ihre neue Umgebung anpassen und sie müssen, zumindest teilweise, die Sprache oder die Sprachen des Aufnahmelandes erlernen. (Council of Europe 2007:115)

Von diesen beiden Sprachdefinitionen grenzt sich noch jene der *Umgebungssprache* ab: Dabei handelt es sich um die Sprache, die außerhalb des familiären Kontextes gesprochen wird (vgl. Küpelikilinc/Taşan, S.81). Um das zu verdeutlichen, nenne ich in Österreich lebende Kinder aus der Türkei als Beispiel. Ihre Umgebungssprache ist Deutsch, die Herkunftssprache Kurdisch und die Familiensprache Türkisch.

#### *Mehrheitssprache vs. Prestigesprache vs. Minderheitensprache*

*Mehrheitssprache* und *Minderheitensprache* ist eine Kategoriendichotomie, die sich jeweils durch den Ausschluss des Anderen feststellen lässt (vgl. Busch 2017:28). Einer Mehrheitssprache wird meist ein höherer Wert als einer Minderheitensprache zugesprochen und sie ist jene Sprache, die überwiegend in der Gesellschaft gesprochen wird. Im aktuellen Diskurs wird erklärt, dass soziale Integration nur funktionieren kann, wenn die Mehrheitssprache Deutsch von allen hier lebenden Menschen gesprochen wird. Folglich wird in den meisten Schulen der Unterricht auf die Mehrheitssprache ausgerichtet. Es gibt allerdings auch sogenannte Spracherhalterprogramme in Schulen, die das Ziel verfolgen, die Erstsprachen der Schüler\_innen, die als Minderheitensprachen verstanden werden können, zu Bildungssprachen zu erheben. Bei diesen Spracherhalterprogrammen geht es jedoch auch darum, bedrohte Minderheitensprachen zu revitalisieren. Das Slowenische Gymnasium in Klagenfurt kann als ein Beispiel angeführt werden, das sich nach dem Spracherhalterprogramm orientiert (vgl. Busch 2017:178). Besitzt eine Minderheitensprache ein geringes Prestige in der Öffentlichkeit, kann das dazu führen, dass diese Sprache in der Öffentlichkeit von der jeweiligen Person vermieden oder sogar als Ganzes aufgegeben wird.

Eine Minderheitensprache wird dadurch erkennbar, dass die Person, die diese Sprache spricht, häufig in Schamsituationen kommt, wenn sie ihrer Sprache Ausdruck verleiht, wodurch Minderwertigkeitsgefühle entstehen können. Dies wiederum könnte zur Folge haben, dass sich stärkere Gefühle wie Angst oder Zorn entwickeln (vgl. Busch 2017:26). Zu den Sprachen mit einem hohen Prestige in Österreich, den sogenannten Prestigsprachen, zählen Englisch, Französisch und Italienisch. Sie werden im Gegensatz zu Minderheitensprachen am häufigsten in Schulen als Fremdsprachen gelehrt und gelernt (vgl. Busch 2017:97).

### *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vs. Deutsch als Fremdsprache (DaF)*

Unter *Deutsch als Zweitsprache* wird die Aneignung des Deutschen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in einer deutschsprachigen Region verstanden. Mit *Deutsch als Fremdsprache* hingegen ist das Erlernen des Deutschen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in einem nicht deutschsprachigen Umfeld gemeint, das heißt in einem Umfeld, in dem in der Regel nicht Deutsch gesprochen wird. Üblicherweise wird Deutsch in diesem Kontext in der Schule gelernt. Der wesentliche Unterschied ist, dass Deutsch als Zweitsprache weitgehend über den Fremdsprachenunterricht hinausgeht, da DaZ-Personen Deutsch in ihrem alltäglichen Leben benötigen, während dies bei DaF-Personen weniger der Fall ist. Deutsch als Fremdsprache beschränkt sich demnach auf den Deutschunterricht (vgl. Dirim 2015:32).

### *Immersion vs. Submersion*

Das *Immersionsprogramm* ist eines der am häufigsten vorkommenden zweisprachigen Bildungsformen. Der Unterricht findet hier größtenteils in der Zweitsprache statt (vgl. Küpelikilinc/Taşan, S. 80). Eltern suchen sich freiwillig eine solche Schule aus, vor allem wenn die Erstsprache bereits einen hohen Status hat. Ein Beispiel dafür wären Kinder aus Quebec, einer kanadischen Provinz, die mit der Erstsprache Französisch aufgewachsen sind und die später eine Schule besuchen, deren gesamter Unterricht in der Zweitsprache Englisch abgehalten wird. Französisch als eigenes Unterrichtsfach kommt erst später zum Curriculum hinzu. Dieses Programm ist überwiegend in zweisprachigen Ländern beliebt, weil die Lehrpersonen sowohl über die Erstsprache als auch über die im Unterricht verwendete Zweitsprache verfügen. Wichtig dabei ist des Weiteren, dass beide Sprachen ein hohes Prestige innerhalb der Gesellschaft genießen und die perfekte Beherrschung der Zweitsprache nicht zwingendermaßen Ziel des Programmes ist (vgl. Jeuk 2018:117).

Unter *Submersion* versteht man hingegen Unterrichtskonzepte, die das Ziel verfolgen, zugewanderten Kindern Kompetenzen in ihrer Zweitsprache zu vermitteln, in unserem Fall in der Sprache Deutsch. Die zu erreichenden Kompetenzen für Schüler\_innen, die Deutsch als ihre Zweitsprache sprechen, werden nicht von den zu erreichenden Kompetenzen für Deutsch als Erstsprachler\_innen differenziert. Die Sprache der Minderheit hat meistens einen niedrigeren Status als die Unterrichtssprache. Ebenso müssen die zweisprachigen oder sogar mehrsprachigen Kinder akzeptieren, dass für die Mehrheit der im Unterricht sitzenden Kinder die Unterrichtssprache auch die Erstsprache ist und sie somit als „native speakers“ bezeichnet werden können. Da Lehrpersonen die Erstsprache der zugewanderten Kinder gewöhnlich nicht beherrschen, wird auch auf die Förderung dieser Sprachen vollkommen verzichtet. Dieses Programm ist auch heute noch eines der am häufigsten vorkommenden Programme in unserem Schulsystem, wenn es um Sprachen mit einem geringen Status geht und es erfüllt die oben erwähnte Forderung der Politiker\_innen, nämlich die Assimilation von Migranten\_innenkindern (vgl. Jeuk 2018:117).

### *Mehrsprachigkeit*

*Mehrsprachigkeit* definiert die Tatsache, dass entweder eine Person oder ein gesamtes System mehrerer Sprachen mächtig sind. Bei einer einzelnen Person spricht man demnach von individueller Mehrsprachigkeit, während man innerhalb eines gesamten Systems zwischen gesellschaftlicher, lebensweltlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit unterscheidet. Unter muttersprachlicher Mehrsprachigkeit versteht man den Umstand, dass jeder Mensch aufgrund verschiedener muttersprachlicher Varietäten mehrsprachig ist. Werden im Kleinkindalter zwei Sprachen simultan erlernt, spricht man von simultaner Mehrsprachigkeit, diese Sprachen werden ohne formalen Unterricht erworben. Sukzessive Mehrsprachigkeit meint, dass mehrere Sprachen nacheinander gelernt werden, was sowohl ungesteuert als auch gesteuert erfolgen kann. Ein früheres Verständnis von Mehrsprachigkeit war, dass erst Menschen als mehrsprachig bezeichnet werden können, die mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau sprechen können. Heute zählt jedoch auch schon die Beherrschung von Teilkompetenzen dazu (vgl. Haider 2010:207f.).

### *Literarische Mehrsprachigkeit*

In Bezug auf den Schwerpunkt des Literaturunterrichts ist zudem folgende Unterscheidung von Mehrsprachigkeit von Interesse. In aktuellen Forschungspublikationen ist von vier unterschiedlichen Formen *literarischer Mehrsprachigkeit* die Rede. Die *innere oder*

*intralinguale Mehrsprachigkeit* meint die Mehrsprachigkeit, die innerhalb einer einzigen Sprache vorkommt. Das bedeutet, dass keine Sprache als ein homogenes System aufgefasst wird, sondern als „an sich“ mehrsprachig durch Dialekte und soziale und regionale Varietäten. Die *Mischsprachigkeit oder interlinguale Mehrsprachigkeit* lässt sich in Texten lokalisieren, in denen einzelne Textabschnitte in unterschiedlichen Sprachen verfasst wurden. Charakteristisch für diese Art von Mehrsprachigkeit ist das sogenannte Code Switching, bei dem man von einer Sprache in die nächste Sprache problemlos wechseln kann. Die dritte Form von literarischer Mehrsprachigkeit wird als *parallel mehrsprachig* bezeichnet. Darunter kann man sich Texte in Büchern und Anthologien vorstellen, die in mehreren Sprachen wiedergegeben sind, wobei jeder Textabschnitt an sich monolingual ist. Die vierte und letzte Form der literarischen Mehrsprachigkeit nennt sich *Parallelschöpfung*. Dabei handelt es sich um einen Text, der in zwei oder mehreren Sprachen vom Autor selbst verfasst worden ist und die Übersetzung demnach auch vom Autor selbst stammt (vgl. Nagy 2006:186).

Diese vier Formen der literarischen Mehrsprachigkeit sind entweder migrationsbedingt, regional bedingt oder ästhetisch bedingt (vgl. Nagy 2006:186).

### *Sprachliche Heterogenität*

Um sich unter dem Begriff *Sprachliche Heterogenität* etwas vorstellen zu können, muss primär jener der Heterogenität geklärt werden. „Heterogenität meint zunächst ganz allgemein Verschiedenartigkeit“ (Brandl/von Brand 2017:16). In pädagogischen Kontexten geht es um die Verschiedenartigkeit von Lernenden innerhalb der jeweiligen Gruppe, die sich in lernrelevanten Merkmalen unterscheiden. Darunter fallen Unterschiede des kulturellen und sozialen Hintergrunds, des Entwicklungsstandes und auch des Lernstils (vgl. Helmke 2009:248ff.). Aufgabe der Lehrperson ist es, mithilfe eines adäquaten Unterrichts, der sich auf die jeweilige Lerngruppe einstellt, der Heterogenität zu begegnen. Dies kann insbesondere durch einen offenen Unterricht gelingen, der den Schüler\_innen in Bezug auf die Sozialform, die Reihenfolge der Arbeitsaufträge oder das Arbeitstempo gewisse Freiräume schafft. Indem Lehrpersonen Schüler\_innen an der Auswahl der Lerninhalte teilhaben lassen oder alternative Lern- und Lösungswege aufzeigen, kann auf didaktisch-inhaltlicher Ebene ebenso eine Möglichkeit geschaffen werden, der Heterogenität im Klassenzimmer gerecht zu werden (vgl. Skiba 2010:116). Um die Verschiedenartigkeit der Schüler\_innen bestimmen zu können, sind gewisse Maßstäbe oder Vergleichskategorien erforderlich. Vor allem in bildungswissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere seit der Einführung der PISA-Studien,

spielt Heterogenität eine wesentliche Rolle (vgl. Brandl/von Brand 2017:17). Die Ansicht, dass der Einbezug der Mehrsprachigkeit zu einer allgemeinen Verbesserung des Schulerfolgs führen kann, ist eine Konsequenz der PISA-Studien (vgl. Dirim/Heinemann 2016:18). In erster Linie geht es um die Klärung der Frage, wie bei der Gestaltung des Unterrichts und der jeweiligen Lernsituationen mit Heterogenität umgegangen werden kann. Es wird nach Methoden gesucht, die in der Klasse vorkommenden Differenzen zu nutzen, sodass allen Lernenden der größtmögliche Lernerfolg gewährleistet werden kann. Dazu müssen die in Frage kommenden Merkmale der Schüler\_innen, die auf den Lernprozess und somit auch auf den Lernerfolg Einfluss nehmen könnten, zuerst identifiziert werden. Für den Deutschunterricht wurden unter anderem im Zuge von PISA 2000 folgende Eigenschaften benannt, die zugleich Risikofaktoren darstellen: niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie. Damit sich keine Benachteiligungen für von diesen Merkmalen Betroffene ergeben, muss ihnen dementsprechend einerseits mehr Aufmerksamkeit im Unterricht entgegen gebracht werden und andererseits muss ihre Motivation gestärkt und das Interesse geweckt werden (vgl. Brandl/von Brand 2017:17). Für die Leistungsfähigkeit ebenso zu berücksichtigende Differenzen im Sinne der Heterogenität der Gruppe ergeben sich durch die kognitive Grundfähigkeit, die Konzentrationsfähigkeit, die emotionale als auch die soziale Entwicklung sowie Lernstrategiewissen. Auch psychische Voraussetzungen können eine Rolle dabei spielen, Heterogenität in der Gruppe festzumachen. Dazu zählen unter anderem aktuelle Konflikt-, Belastungs- oder Glückssituationen, bestimmte familiäre Besonderheiten wie Trennung, Tod und Streit oder auch soziale Anschlusschwierigkeiten. Aufgrund dieser Vielseitigkeit ordnet Walgenbach (vgl. 2014:24ff.) diese Heterogenitätseigenschaften in vier unterschiedliche Bedeutungsdimensionen ein:

- *Evaluative Bedeutungsdimension*

Heterogenität wird hier von einem wertenden Standpunkt aus betrachtet und somit entweder als Belastung beziehungsweise Herausforderung oder als Chance gesehen.

- *Ungleichheitskritische Bedeutungsdimension*

Heterogenität wird unter diesem Punkt als Ergebnis sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft betrachtet. Dazu zählen mitunter ungleiche Lebenslagen, Herkunftskontexte sowie der allgemeine Zugang zu Bildung. Mit Blick auf PISA

spielen insbesondere die Faktoren Schicht, Migrationshintergrund und Geschlecht eine wesentliche Rolle.

- *Deskriptive Bedeutungsdimension*

Heterogenität wird in dieser Dimension nicht als Ungleichheit, sondern als Unterschiedlichkeit interpretiert. Die Differenzen, die zum Beispiel im Arbeitstempo, in der Motivation oder in den Leistungen sichtbar sind, werden wertungsfrei diskutiert.

- *Didaktische Bedeutungsdimension*

In der vierten und sogleich letzten Bedeutungsdimension stehen nicht die Merkmale der Heterogenität im Vordergrund, sondern die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie mit diesen Merkmalen mithilfe adäquater Lehr- und Lernsituationen umgegangen werden kann. Dabei werden Formen zur Differenzierung und Individualisierung entwickelt.



Abb. 1: Heterogenitätsmerkmale (Foto: © Jacek, Chabraszewski – Fotalia.com)

Anhand dieser Abbildung wird erkennbar, wie viele Heterogenitätsmerkmale in Schüler\_innengruppen vorhanden sein können. Die Lehrperson muss sich jedoch klar vor

Augen führen, dass sie nicht jedem einzelnen dieser Merkmale gleich viel Aufmerksamkeit schenken kann, da sie sonst bei der Suche nach einer passenden didaktischen Methode leicht die Orientierung verlieren würde. Daher ist eine Schwerpunktsetzung von enormer Wichtigkeit (vgl. Brandl/von Brand 2017:18f.).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Heterogenität bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten und verschiedenen Sprachen an sich gelegt. Nun muss noch geklärt werden, welche sprachlichen Unterschiede es gibt respektive wie sprachliche Vielfalt definiert werden kann.

Unter sprachliche Heterogenität fallen nicht nur alle oben definierten Sprachbezeichnungen wie Mehrsprachigkeit, Bilingualismus oder Translanguaging, das heißt Bezeichnungen, die mehrere Sprachen miteinbeziehen, vielmehr zählen auch die vielseitigen Varianten der deutschen Sprache selbst dazu, die in der Schule für gewöhnlich sehr zahlreich auftreten. Damit sind die von den Schüler\_innen sowie Lehrer\_innen gesprochenen Urbanolekte, Soziolekte, Dialekte sowie Regiolekte des Deutschen gemeint. In Österreich werden nicht nur bundeslandweit unterschiedliche Dialekte gesprochen, sondern es weist auch jede Region, jeder Ort und jede Stadt einen individuellen Sprachgebrauch auf. Es ist offensichtlich, dass den Lehrpersonen die Berücksichtigung solcher deutschsprachigen Varietäten im Unterricht leichter fällt, als die Einbeziehung fremder, unbekannter Sprachen. Innerhalb dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit daher auf das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Sinne von Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit gelegt, auch wenn immer wieder Querverweise für den Umgang mit Dialekten angemerkt werden.

Als sprachliche Heterogenität versteht man somit sprachliche Verschiedenartigkeit innerhalb einer Gruppe, die sich sowohl auf mehrere Sprachen als auch auf Sprachvarietäten innerhalb einer Sprache beziehen kann. Wie schon erwähnt, setzt sich die Bildungswissenschaft mit der Frage auseinander, wie mit dieser Heterogenität umgegangen werden kann. Im Zuge dieser Arbeit wird die Frage behandelt, wie mit sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht umgegangen werden kann und wie sich aus diesem Umgang positive Aspekte für den Lernerfolg aller Schüler\_innen ergeben können, sowohl für jene mit Deutsch als Erstsprache als auch für jene mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachliche Heterogenität kann mit dem richtigen Umgang zum Vorteil aller Beteiligten genutzt werden. Diese Frage wird innerhalb der oben erwähnten Bedeutungsdimensionen von Walgenbach versucht zu beantworten. Bezugnehmend auf die anderen Bedeutungsdimensionen kann festgehalten werden, dass

Heterogenität im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension als Chance und nicht als Belastung für den Unterricht gesehen wird. Des Weiteren spielen innerhalb der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension in unserem Zusammenhang sowohl die unterschiedlichen Herkunftskontexte, als auch die verschiedenen familiären Kontexte eine Rolle. Je nach Bildungsstand der Eltern werden unterschiedlich viele Sprachen sowie Sprachvarietäten gesprochen respektive gefördert. Am wenigsten kommt die deskriptive Bedeutungsdimension für die in dieser Arbeit behandelnde Thematik zum Tragen.

## **2.2. Mehrsprachigkeit statt Assimilation**

Damit Mehrsprachigkeit nicht verloren geht, sondern sich im Gegenteil weiterentwickeln kann und ihr Erhalt gesichert ist, müsste die Schule den Anfang machen und sich dafür einsetzen, dass den Schüler\_innen trotz begrenzter finanzieller und zeitlicher Ressourcen die Möglichkeit zum Erwerb möglichst vieler Sprachen geboten wird. Es wäre sinnvoll, das gesamte Konzept des Sprachenlernens dafür umzustrukturieren und neu zu konzipieren. Einzelprojekte und kurzfristige, nicht effiziente Maßnahmen zur sprachlichen Bildung sowie getrennter Sprachunterricht tragen nicht in vollem Ausmaß zur Erreichung dieses Ziels bei. Stattdessen braucht es ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, das einerseits die individuellen Interessen und Möglichkeiten der Lernenden miteinbezieht und andererseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen Rücksicht nimmt (vgl. Schneider/Clalüna 2003:44). Der traditionelle Deutschunterricht sollte überdacht werden. Auch wenn es sich um Unterricht des Deutschen handelt, muss den Lehrpersonen bewusst sein, dass ein Großteil der Adressat\_innen mehrsprachig ist. Eine Umstrukturierung würde nicht nur den Lernenden, die über mehrere Sprachen verfügen, zu Gute kommen, vielmehr profitieren auch einsprachig aufwachsende Schüler\_innen davon. Schon bei neuhumanistischen Vorstellungen wie sie etwa Humboldt (1964) formulierte, spielten einzelne Erfahrungen und Fähigkeiten eine bedeutende Rolle im Umgang mit sprachlicher Vielfalt, welche sich äußerst gut in den Literaturunterricht integrieren lassen könnten. Nicht nur der praktische Gebrauch von mehreren Sprachen galt als wertvoll, auch die Reflexion und das Nachdenken über die Sprachen und ihre Verschiedenheiten wurde als etwas sehr Konstitutives für die Bildung angesehen. Man vertrat die Auffassung, es fördere geistige Fähigkeiten, die eigene Urteilskraft sowie generelles Weltwissen. Die Entfaltung sprachlichen Wissens müsse demnach, so Humboldt, über die Verwendung und Berücksichtigung einer einzigen Sprache hinausgehen (vgl. Gogolin 2003:58). Für ihn war es klar, dass sich durch die Einbeziehung

mehrerer Sprachen im Unterricht eine neue Weltanschauung für die Schüler\_innen eröffnet. Solche schon so früh ausformulierten Gedanken sollten für die Gestaltung des Deutschunterrichts berücksichtigt werden, denn es würde nicht einen Rückschritt, sondern vielmehr eine Modernisierung des gesamten Schulsystems bedeuten (vgl. Gogolin 2003:59). Welche Vorteile sich aus der Berücksichtigung und Einbeziehung mehrerer Sprachen im Deutschunterricht generell ergeben können, möchte ich im folgenden Kapitel erläutern, bevor ich auf den Literaturunterricht im Speziellen eingehe.

### **2.2.1. Vorteile von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht**

Durch das aktive Miteinbeziehen verschiedener Sprachen, die in den Klassenräumen gesprochen werden, kann einerseits der Umgang mit Mehrsprachigkeit und andererseits die Bewusstheit über die eigene Sprachverwendung und die der anderen gefördert werden. Indem den Schüler\_innen die Verschiedenartigkeit der menschlichen Sprachsysteme bewusst wird, sprechen sie den ihnen gewohnten Ausdrucksformen keine universelle Geltung mehr zu, wodurch sie sich ebenso automatisch in die Richtung entwickeln, um sich auch für vielseitige Weltansichten zu öffnen und sich einen kreativen und flexiblen Sprachgebrauch zuzutrauen (vgl. Gogolin 2003:59). Antonie Hornung stellt in Bezug auf den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Klassen folgende These auf:

Plurilinguales mündliches und schriftliches sprachliches Handeln gibt den einzelnen Lernenden die Chance, selbstreflexiv sich Wissen über ihre eigene, d.h. ihre persönliche Gesamtsprache anzueignen; es führt sie an die Randzonen ihrer verschiedenen einzelsprachlichen Kompetenzen und bildet so einen Pfeiler ihres einzel- und ihres gesamtsprachlichen Wachstums. (Hornung 2003:137)

Um den Schülerinnen und Schülern dieses gesamtsprachliche Wachstum zu ermöglichen, bedarf es vier Schritten. Erstens: *Die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer muss allen Beteiligten bewusst gemacht werden.* Erst mit der Bewusstmachung der im Klassenraum anwesenden Sprachen, kann die Arbeit und das Lernen mit ihnen stattfinden. Den Schüler\_innen soll offengelegt werden, dass Einsprachigkeit im Unterricht nicht der Norm entspricht, da von Haus aus mehrere Sprachen gesprochen werden. Erst dann kann die individuelle Mehrsprachigkeit als Reichtum verstanden werden und muss von einzelnen Lernenden nicht mehr „versteckt“ werden beziehungsweise kann sie frei ausgelebt werden (vgl. Hornung 2003:141). Zweitens: *Das Nachdenken über die eigene Sprachgeschichte ist essenziell.* Die Reflexion der einzelnen Sprachbiographien sind für die individuelle

Bewusstwerdung von Mehrsprachigkeit und deren Akzeptanz beziehungsweise der Akzeptanz ihnen unbekannter Sprachen ihrer Mitschüler\_innen von besonderer Wichtigkeit. Sie werden sich bewusst darüber, in welchen Situationen und wie häufig sie mit Mehrsprachigkeit in Kontakt kommen oder wie häufig sie selbst von Mehrsprachigkeit betroffen sind. Ihre subjektive Theorie über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit kann auf diese Weise zum Vorschein gebracht werden, was die Diskussion über dieses Thema im Klassenraum enorm bereichern und ankurbeln kann (vgl. Hornung 2003:142). Drittens: *Die Erstellung eines individuellen Linguaeagramms als Anfang.* Ein individuelles Linguaeagramm kann dabei helfen, das Nacheinander des Erwerbs verschiedener Sprachen eines Einzelnen als Gesamtsprache sichtbar zu machen. Die einzelnen Situationen des Spracherwerbs werden dabei wie Jahresringe um den Kern, die erste Spracherfahrung, angelegt. Je später man eine Sprache erlernt, desto weiter außen ist der dazugehörige Ring (vgl. Hornung 2003:143). Als vierten und letzten Schritt formuliert Hornung den folgenden: *Auch das Kennenlernen der Sprachsituationen der Anderen ist wichtig.* Um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, ist die Kenntnis über die Sprachenvielfalt der gesamten Klasse ausschlaggebend. Erst wenn sie sich über die Sprachfähigkeiten der anderen bewusst sind, kann die Kommunikations- und Verständnisbereitschaft der einzelnen Lernenden gefördert werden. Außerdem ist das Wissen, wer welche und wie viele Sprachen spricht, für den sensiblen Umgang mit sprachlichen oder auch verhaltensmäßigen Normverstößen hilfreich. Ironisierungen oder dem Auslachen hinter dem Rücken eines Akzents oder Versprechers wegen wird auf diesem Wege vorgebeugt, ebenso der häufig auftretenden Aggressivität oder Ablehnung gegenüber Andersartigkeit und Anderssprachlichkeit. Anstatt dessen tritt vermehrt Akzeptanz und Neugier, in einigen Fällen sogar Hochachtung gegenüber der sprachlichen Vielfalt, auf (vgl. Hornung 2003:144).

Auer und Dirim (2004) weisen zudem auf einen weiteren Vorteil durch das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit in den Schulen hin. Ein erfolgreicher Schrifterwerb setzt analytische Fähigkeiten in mehreren Bereichen voraus. Diese Fähigkeiten betreffen das Lautsystem, zu dem Phonemdiskriminierung und Segmentierung gehört, sowie die Grammatik mit Morphologie, Flexion und Wortklassen. Laut Dirim und Auer kann Mehrsprachigkeit genutzt werden, um diese analytischen Fähigkeiten zu stärken:

Es gibt Indizien, dass Mehrsprachigkeit ein Potential darstellt, das genutzt werden kann, um diese analytischen Fähigkeiten zu fördern: gerade aus dem Bewusstsein der Verschiedenheiten der Sprachen heraus können Regelmäßigkeiten der Laut-Schrift-Zuordnung besser erkannt werden. (Auer/Dirim 2004:232)

Die Vorteile sind zusammengefasst das Bewusstwerden über die eigene Sprachverwendung, sowie auch die der Klassenkolleg\_innen und die Bewusstheit über die Verschiedenartigkeit der Sprachsysteme. Dadurch können sich Offenheit und sprachliche Toleranz ergeben, was wiederum dazu führt, dass es keine Ausgrenzungen aufgrund von Anderssprachlichkeit gibt. Vielmehr können sich Neugier und Akzeptanz gegenüber neuen Sprachen entwickeln, was einen vermehrten Fremdspracherwerb zur Folge hat. Mit der Beschäftigung mit mehreren Sprachen werden die analytischen Fähigkeiten gestärkt, die sich positiv auf den Erwerb einer neuen Sprache auswirken. Zu guter Letzt führt der Einbezug sprachlicher Heterogenität zu einem kreativen und flexiblen Sprachgebrauch aller Schüler\_innen.

### **2.2.2. Ziele eines sprachlich heterogenen Unterrichts**

Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska und Lamb haben in ihrer 2011 veröffentlichten Publikation „Mehrsprachigkeit fördern - Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“ Ziele und Werte formuliert, die in einem Unterricht, der Mehrsprachigkeit berücksichtigt, zum Tragen kommen beziehungsweise erreicht werden sollen. Ihnen geht es in erster Linie darum, alle Lernenden auf eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten und ihnen in diesem Zusammenhang Neugier, Respekt sowie Wertschätzung zu vermitteln. Dadurch kann zudem ihre Motivation, neue Sprachen lernen respektive kennenlernen zu wollen, gesteigert werden. Wichtig dafür ist, dass sich die Lernenden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit sicher fühlen können, was jedoch erst der Fall ist, wenn sie ein positives Bild dieser Plurilingualität gebildet haben. Durch den Respekt und die Wertschätzung der Diversität von Sprachen kann eine Lernatmosphäre geschaffen werden, die alle Schüler\_innen auf ihre Mehrsprachigkeit stolz werden lässt und sich niemand mehr diesbezüglich „schämen“ muss. Zusätzlich ergibt sich daraus eine Freude und Neugier gegenüber verschiedenen Kulturen, Textsorten, Diskursarten, Textstilen sowie literarischen Werken und Genres. Dadurch erhalten die Lernenden des Weiteren eine kritische Perspektive, einerseits gegenüber der Sprache im Allgemeinen und andererseits dem speziellen Sprachgebrauch gegenüber. Auf diese Art und Weise kann einem rassistischen Gebrauch von Sprache entgegengewirkt werden und die Schüler\_innen entwickeln in Bezug auf sprachlichen Rassismus eine ablehnende Haltung. Dazu gehört auch, dass alle Mitglieder des Klassenverbands mit ihren unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen in den Unterricht miteinbezogen und inkludiert werden. Diese Integration der Sprachen bildet eine

Investition in die gesamte Gesellschaft, denn jede/r kann sowohl von den eigenen, als auch von den Sprachkenntnissen der anderen profitieren. Eine die Mehrsprachigkeit wertschätzende Umgebung kann die Freude und das Vertrauen in die Sprachenvielfalt steigern, während sie die Schüler\_innen dabei unterstützt, eine gefestigte Identität zu entwickeln, der sie mit einem positiven Gefühl gegenüberstehen. Ein weiteres Ziel des plurilingualen Deutschunterrichts ist die Lernendenautonomie zu steigern, indem die eigenen Stimmen und Ideen in den Lernprozess miteingebracht werden können (vgl. Abel/Boeckmann/ et.al. 2011:25). Weitere Ziele wurden von Inci Dirim in Bezug auf Schader (2012), Oomen-Welke (2010) sowie Boeckmann (2013) in ihrem Beitrag „Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung“ (2015) angeführt:

- Bildung in den Migrationssprachen
- Sprachbewusstheit
- Freude an Sprachen und sprachlichem Lernen
- Wertschätzung von Sprachen der Schülerinnen und Schüler
- Stärkung der „Identität“ von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
- Beitrag zum „Interkulturellen Lernen“
- Förderung der Mehrsprachigkeit Europas (Dirim 2015:43)

Zusätzlich werden vom Language- und Literature Awareness-Ansatz ebenso Ziele für einen mehrsprachigen Deutschunterricht angesprochen, auf die ich im späteren Verlauf der Arbeit noch näher eingehen werde. Außerdem werde ich versuchen, diese beiden Ansätze insbesondere auf den Literaturunterricht zu beziehen, da der Fokus dieser Arbeit auf der Einbeziehung sprachlicher Heterogenität im Umgang mit Literatur liegt.

### **2.3. Sprachliche Heterogenität im Literaturunterricht**

Einmal anerkannt, kann die heterogene Klassenzusammensetzung zu einer Quelle der Inspiration und des Reichtums werden. Sie fördert ständige Kreativität und die Erarbeitung eines ganzen Spektrums von pädagogischen Aktivitäten, die sich nach den Eigenarten der Kinder richten. Die Ausschöpfung des Reservoirs an Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die verschiedenen Kinder mitbringen, eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens und Handelns. (Ohlsen in Perregaux 1996:21, zitiert nach Schader 2012:19)

Bevor ich auf die konkrete Literaturarbeit im Deutschunterricht eingehe, möchte ich den Literaturbegriff an sich klären. Dem Handbuch literarischer Fachbegriffe (2008) zufolge kann Literatur in einer sehr allgemeinen Deutung als Sammelbegriff für einen Vorrat jeglicher Verschriftlichungen definiert werden (vgl. Best 2008:313). Ezra Pound, ein amerikanischer Dichter, der von Otto F. Best zitiert wird, grenzt diesen Begriff jedoch mehr ein und sieht in der Literatur eine „Sprache, die mit Sinn geladen ist“ (Best 2008:313). Eine Sprache ohne Sinn dürfte seinem Verständnis nach nicht zu Literatur gezählt werden. Zudem gibt es auf der einen Seite die Meinung konservativer Mitglieder aus unterschiedlichen Wissenschaftsgemeinschaften, die erst eine schriftliche Aussage von mindestens zwei Sätzen als Literatur anerkennen, während auf der anderen Seite hingegen jüngere Entwicklungen in der Sprachwissenschaft auch mündliche Äußerungen als literarische Texte zulassen. Von allen anerkannt ist jedoch die Meinung, dass Texte ein fester Bestandteil der Germanistik sind und somit auch einen obligatorischen Teil des Deutschunterrichts ausmachen (vgl. Bußmann 2002:638, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:29). Im online-Duden sowie im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (2010) wird Literatur als Oberbegriff für das Schrifttum jeder Art beziehungsweise als Schrifttum über ein bestimmtes Thema, ein bestimmtes Gebiet, verstanden. Demnach zählen alle sprachlich fixierten Werke, auch nichtkünstlerische, zu Literatur. Sie ist Gegenstand der Germanistik, sie ist Gegenstand der Kultur (vgl. Barkowski/Krumm 2010:202).

Literatur, die im schulischen Kontext herangezogen und aufbereitet wird, fällt unter das wissenschaftliche Feld der Literaturdidaktik. Sie thematisiert die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Handlungsfeld „Literatur“ in Hinblick auf sowohl vergangene und gegenwärtige, als auch auf zukünftige Lernkontexte (vgl. Abraham/Kepser 2009:9).

Warum Literatur im Deutschunterricht sowohl für Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache als auch für Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache einen wesentlichen Bestandteil darstellt, hat Jürgen Koppensteiner (2001) mit zehn Thesen zusammengefasst, von denen im nächsten Absatz einige präzisiert werden.

Koppensteiner weist darauf hin, dass sich der Sprachunterricht durch die Freude und Neugier am Neuen kennzeichnet und Literatur dem Alltagstrott ein Ende bereitet. Sie setzt neue Impulse und eröffnet neue Sicht- und Denkweisen. Literatur kann zur Auflockerung des Unterrichts herangezogen werden und bietet den Schüler\_innen zugleich die Gelegenheit, Sprache auf spielerische sowie abwechslungsreiche Weise kennenzulernen und

auszuprobieren. Ein Vorteil für die Lernenden an der Arbeit mit Literatur ist, dass sie immer lernerfokussiert ist und die Interessen der Lehrperson in den Hintergrund rücken. Schüler\_innen bringen ihre eigenen Leseindrücke in den Unterricht ein, sprechen über ihre Leseerfahrung, äußern ihre Interessen und Wünsche, worüber sie lesen möchten, um im Nachhinein darüber zu sprechen. Dies kann sowohl im gesamten Klassenverband geschehen oder individuell, je nach Bedürfnissen und Neigung der einzelnen Lernenden. Weiters spricht Koppensteiner den Aspekt an, dass der Umgang mit Literatur immer zugleich der Umgang mit Sprache ist. Texte bieten demnach jederzeit Sprechkanäle und die Chance, sich in mehreren Sprachen auszudrücken. In der Literaturarbeit geht es primär nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern darum, die eigene Kommunikationsfähigkeit auszubilden und zu erweitern. Warum nicht diese Möglichkeit nutzen, um Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Texte aus ihrer Erstsprache für die anderen Schüler\_innen übersetzen zu lassen? Das kann zum einen dazu ermutigen, Deutsch zu sprechen, und führt zum anderen zu keinen Hemmungen, da sie zugleich ihr Expertenwissen in der eigenen Erstsprache zur Anwendung bringen können. Dementsprechend eignet sich Literatur besonders gut dafür, die eigene Erfahrungswelt einzubinden und den Mitschüler\_innen näher zu bringen. Auf diese Weise können sich die Lernenden mit einem Thema identifizieren und motivieren sich besser, sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen. Als Letztes sei die Möglichkeit, in Partner- oder Gruppenarbeiten Literatur aufzuarbeiten und sich damit auseinanderzusetzen, genannt. Die ersten Eindrücke werden zunächst in Gruppen ausgetauscht und diskutiert, bevor sie im nächsten Schritt ins Plenum getragen werden, wodurch zuallererst Sprachhemmungen abgebaut werden können und das Sprechen in einem sicheren Rahmen ausprobiert werden kann (vgl. Koppensteiner 2001:9f.).

Folgt man Abraham und Kepser (2009) ist die Beschäftigung mit Literatur für Schüler\_innen in dreifacher Hinsicht von Bedeutung. Sie betrifft erstens die individuelle, zweitens die soziale und drittens die kulturelle Bedeutsamkeit (vgl. Abraham/Kepser 2009:14ff.). Durch den stetigen gesellschaftlichen Wandel verschieben sich auch die Schwerpunkte insbesondere im Hinblick auf die kulturelle Bedeutsamkeit. So gilt es in den letzten Jahrzehnten vermehrt den Blick auf Themen wie Technisierung, Globalisierung, erhöhte Mobilität und zunehmende Heterogenität innerhalb der Gesellschaft zu richten (vgl. Schader 2012:15). Mithilfe dieser drei oben erwähnten Aspekte kann die Arbeit mit Literatur im schulischen Kontext argumentiert und gerechtfertigt werden. Daher werde ich auf die einzelnen Punkte im Folgenden näher eingehen.

- *Individuelle Bedeutsamkeit (Individuation)*

Literatur kann, so bestätigte schon Kreft (1977), einen fundamentalen Beitrag zur Ich-Entwicklung des Kindes beitragen (vgl. Kreft 1977:84f., zitiert nach Abraham/Kepser 2009:14). Literarische Texte bieten eine Reihe von Lebensentwürfen, die den jungen Menschen dabei helfen, eine eigene Ich-Identität aufzubauen. Sie können ihre eigene persönliche Situation mit der im Buch abgehandelten Situation vergleichen und sich auf diese Weise entweder ihr annähern oder sich von ihr entfernen. Zusätzlich werden in fiktionalen Kontexten verschiedene Problemlösungsstrategien angeboten, die von den Rezipienten risikolos durchgespielt und durchgedacht werden können und auf diese Weise ein Probehandeln ermöglichen. Ein weiterer Schritt nach dem identifikatorischen Lesen ist Spinner (1989) zufolge die Begegnung mit den literarischen Figuren, die das Fremdverstehen fördert (vgl. Abraham/Kepser 2009:14). Als letzter Aspekt der individuellen Bedeutsamkeit kann der Ausbau des deklarativen Faktenwissens genannt werden. Literarische Texte, egal ob Romane, Gedichte oder Kurzgeschichten, sind durchsät von naturkundlichen, historischen, politischen, psychologischen, ökologischen, geografischen, ethnografischen oder philosophischen Informationen (vgl. Abraham/Launer 2002:13f., zitiert nach Abraham/Kepser 2009:14).

- *Soziale Bedeutsamkeit (Sozialisation)*

Über literarische Texte wird häufig nach der Rezeption in familiären Kontexten, im Freundeskreis oder sogar unter Theater- oder Kinobesuchern gesprochen, um die Inhalte auf diese Weise zu verarbeiten und langfristig besser aufnehmen zu können. Im schulischen Kontext finden diese Gespräche unter den Klassenkolleg\_innen oder zwischen den Schüler\_innen und den Lehrer\_innen statt. Dieser Verarbeitungsprozess wird als Literarische Sozialisation bezeichnet (vgl. Graf 2007, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:15). Damit jedoch eine gelingende Konversation stattfinden kann, müssen die Gesprächsteilnehmer\_innen bestimmte Kommunikationskompetenzen aufweisen. Dazu gehört unter anderem, sich kognitiv und emotional ausdrücken zu können, zuzuhören, andere Meinungen anzuerkennen und sich aktiv in einen Dialog einzubringen (vgl. Abraham/Kepser 2009:15f). Auf diese Weise wird den Rezipienten abverlangt, sich auf politische, ökologische, soziale und auch moralische sowie ethische Normen einzulassen und sich diesen anzunehmen. Es werden Werturteile aufgebaut und kritisch überprüft. Neben der Wertbildung findet

zudem eine literarische Geschmacksbildung statt, indem über ästhetische Fragen diskutiert wird (vgl. Jentgens/Barth 1998, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:16).

Zur sozialen Bedeutsamkeit gehört jedoch auch die Herausbildung einer Gruppenidentität, insbesondere in Jugendkreisen. So sind es beispielsweise Werke wie „Harry Potter“ oder „Herr der Ringe“, die gelesen werden müssen, wenn man sich zu einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen möchte, und die die Gruppenidentität stärken. Ein weiterer sehr wesentlicher Aspekt dieser Bedeutungsebene stellt sich mit dem gemeinsamen ästhetischen Genuss ein, den man erfährt, wenn man sich kollektiven Rezeptionssituationen im Kino, Theater, in einer Lesung oder bei einem Poetry-Slam stellt (vgl. Abraham/Kepser 2009:16).

- *Kulturelle Bedeutsamkeit (Enkulturation)*

Literatur leistet einen bedeutungsvollen Beitrag dazu, wie große Gemeinschaften ihre eigene Identität bilden, indem einerseits die Verarbeitung und Aufbereitung der Vergangenheit forciert wird und andererseits gegenwärtige Entwicklungen und Bedürfnisse davon abgelöst werden, um gleichzeitig kreative Zukunftsideen zu kreieren. Die kulturelle Bedeutsamkeit der Literatur ist demnach geprägt von Tradition, Innovation und Utopie (vgl. Abraham/Kepser 2009:17). Fauser (2006) vertritt die Meinung, dass Literatur der Gemeinschaft Modelle vorgibt, die die Einstellungen und Haltungen dieser beeinflusst und einen wesentlichen Teil des kulturellen Gedächtnisses darstellt. (vgl. Abraham/Kepser 2009:18). Mitglieder sozialer Gemeinschaften müssen sich dessen bewusst sein, dass literarische Angebote nicht bloß auf Einzelpersonen bezogen werden dürfen, sondern dass diese eine kollektive Bedeutsamkeit einnehmen. In Hinblick darauf ist es wichtig, dass sie eine Offenheit und Sensibilität dafür entwickeln, dass bestimmte Themen und Probleme auch in der Öffentlichkeit diskutiert werden (vgl. Abraham/Kepser 2009:18). Themen, die die heutige Gesellschaft in Österreich, Europa und der ganzen Welt zunehmend beschäftigen und eine wichtige kulturelle Bedeutung haben, sind die Durchmischung der verschiedenen Kulturen und das damit einhergehende Auftreten dutzender unterschiedlicher Sprachen in Kontexten wie beispielsweise der Schule. Die Gesellschaft war zwar noch nie homogen und in sich immer schon vielfältig, trotzdem wird die heutige Heterogenität in Bezug auf Nation, Herkunft, Religion und Sprache mehr denn je diskutiert. Vor allem letzteres lässt sich im Deutschunterricht unter Miteinbeziehung von Literatur - einsprachig oder mehrsprachig - eingängig und

verständlich mit den Schüler\_innen thematisieren (vgl. Schader 2012:15). Die Aufgabe der Schule ist es, den Bezug zur Realität und der in ihr lebenden Gesellschaft nicht zu verlieren und „am Ball zu bleiben“. Ein realitätsbezogener und zukunftsorientierter (Literatur-)Unterricht, der alle Identitäten der Klasse, zu denen auch die Sprachen der Schüler\_innen zählen, berücksichtigt, gehört zu den Verantwortlichkeiten einer Schule (vgl. Schader 2012:17).

Wie ich nun zu verdeutlichen versucht habe, hat Literatur eine sehr starke soziale Funktion innerhalb der eigenen Person, des Freundes- und Familienkreises, aber auch innerhalb der Gesellschaft generell. Folglich können literarische Texte als Katalysatoren des Selbstausdrucks der eigenen Kultur, des Selbst sowie der eigenen Werte und Normen verstanden werden (vgl. Abraham/Kepser 2009:49f.). Diese Normen und Werte entsprechen somit auch der Mehrsprachigkeit sowie Multikulturalität innerhalb einer Gesellschaft. Sie sind Teil der Realität, die es in literarischen Texten und folglich im Literaturunterricht zu behandeln gilt (vgl. Wilkens/Neumann 2002, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:50). Gesellschaftliche Veränderungen stellen an die Lehrkräfte die Herausforderung, sich diesem Wandel anzunehmen und sich neuen Anforderungen im Unterricht zu stellen (vgl. Schader 2012:17). Aus diesem Zustand heraus entwickelte sich nachvollziehbarerweise die Forderung, dass entsprechend des Lebensraumes der Schüler\_innen nicht nur die deutschsprachigen Lernenden berücksichtigt werden dürfen, sondern eine „literarische Mehrsprachigkeit“ (Wilkens/Neumann 2002:87, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:50) gemäß der sprachlichen Heterogenität innerhalb der Klasse anzunehmen sei (vgl. Abraham/Kepser 2009:50). Mehrsprachige Klassen bilden heutzutage den Regelfall, auf den sich Lehrkräfte, insbesondere in urbanen Bereichen, einstellen müssen (vgl. Schader 2012:18). Dazu bedarf es einer interkulturellen Offenheit und eines Umdenkens in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung. Dazu kommen Kompetenzen in Bereichen wie beispielsweise der sprachlichen Diagnose und Förderung, die sich Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen selbstverständlich aneignen müssen (vgl. Schader 2012:19).

Abraham, Beisbart, Koß und Marenbach (2005) haben es sich gemeinsam zur Aufgabe gemacht, vier Funktionen von pragmatischen sowie poetischen Texten im Deutschunterricht zu formulieren, die auch in einem mehrsprachig-sensiblen Unterricht ihre Berechtigung haben. *Erstens* verleiht Literatur bestimmten Vorstellungen eine sprachliche Gestalt, wodurch Wissenstrukturen und Vorstellungsbilder ausgebaut und gefördert werden. *Zweitens* bieten

literarische Texte Identifikationsangebote, die es ermöglichen, Ich- und Fremdbilder aufzubauen und die uns zur (Selbst-)Verständigung dienen. *Drittens* können sie als Übungsgegenstand von textverarbeitenden Kompetenzen angesehen werden, die uns dabei behilflich sind, textwiedergebende Fertigkeiten auszubilden. Die letzte und somit *vierte* Funktion wird als Auslöser für das selbstständige Tätigwerden definiert, da jegliche literarischen Texte als Schreibvorlagen oder Denkanstöße, sowohl für den eigenen Schreibprozess, als auch für Diskussionen und Debatten herangezogen werden können (vgl. Abraham et. al. 2005:39).

Mehrsprachige Literatur konfrontiert SchülerInnen mit einer Vielfalt an fremden Formen, Ausdrucksweisen und Stilmitteln. Diverse Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit anhand literarischer Beispiele zu veranschaulichen, gehört deswegen zu einer der wichtigsten Aufgaben eines interkulturell orientierten Deutschunterrichts. (Wilkens/Neumann 2006:87, zitiert nach Nagy 2006:185)

Wie sich die oben erwähnte, im Klassenkontext auftretende Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht behandeln lässt, möchte ich nun auf den folgenden Seiten erläutern.

### **2.3.1. Textbasierter Unterricht**

Die Beschäftigung mit Literatur im schulischen Kontext widmet sich häufig verschiedenen Texten und Textsorten, die auf unterschiedliche Weise in den Unterricht integriert werden können (vgl. Abraham/Kepser 2009:50). Dem Themenkomplex der verschiedenen Textsorten und ihrer Didaktisierung nimmt sich die in den 1960er Jahren etablierte Disziplin der Textlinguistik an (vgl. Neuland 2006:259). Sie schlägt unter anderem vor, dass Lehrer\_innen in einem mehrsprachigen Literaturunterricht beispielsweise auf zweisprachig schreibende Autoren zurückgreifen können, die vorwiegend in ihrer Zweitsprache publizieren oder sie bedienen sich mehrsprachiger Texte, die auch Sprachmischungen enthalten (vgl. Wilkens/Neumann 2002:87, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:50). Ebenso bieten sich literarische Texte sehr gut für einen Gesprächsunterricht an oder als Vorgabe für szenische und theaterpädagogische Vorgehen, durch die unter anderem sprachliche Barrieren aufgebrochen werden können (vgl. Abraham/Kepser 2009:137) und durch die Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihrer Mehrsprachigkeit unterstützt werden können (vgl. Schader 2012:30). Um diese sprachlichen Barrieren abzubauen, eignen sich zudem an einem Text orientierte Sprachbetrachtungen und Sprachvergleiche. Das

fragenentwickelnde Unterrichtsgespräch steht dabei im Vordergrund, während jedoch weitere Aufträge, wie beispielsweise Schreibaufträge oder bildnerische Verfahren um die reine Textarbeit ergänzt werden können. Dadurch wird die Eigenständigkeit und selbstständige Erarbeitung sprachlicher Aspekte angeregt (vgl. Abraham/Kepser 2009:133). Sprachbetrachtungen in literarischen Texten fördern zudem die Sprachbewusstheit sowohl gegenüber der eigenen Erstsprache, als auch gegenüber der weiteren im Text vorkommenden Sprachen. Die Schüler\_innen gewinnen eine Distanz zu ihrem eigenen bisherigen Sprachgebrauch und werden für sprachdifferenzierende und sprachästhetische Nuancen sensibilisiert (vgl. Abraham/Kepser 2009:140). Der Fokus im textbasierten Literaturunterricht kann dabei zum einen auf literarische Bilder gelegt werden, und zum anderen auch auf grammatische oder stilistische Phänomene (vgl. Abraham/Kepser 2009:140). Solch grammatische Phänomene legen den Schwerpunkt wieder zurück auf die zuvor erwähnte Sprachbewusstheit, die mehr als nur reines Sprachwissen ist (vgl. Hohm 2008, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:140). In Bezug auf den Literaturunterricht geht es dabei darum, die Sprache in den Texten als Funktion wahrzunehmen und zu reflektieren, sowie die verschiedenen kommunikativen Handlungsmöglichkeiten durch diverse Ausdrucksmöglichkeiten zu analysieren (vgl. Klotz 1995, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:140). Das metasprachliche Bewusstsein der Schüler\_innen wird infolgedessen geweckt und geschärft (vgl. Abraham/Kepser 2009:140). Übersetzungsübungen sowie -analysen sind für die Aktivierung und Förderung des Sprachbewusstseins ein weiteres effektives Mittel. Diese Übersetzungstätigkeiten am Text verbinden den literarischen Unterricht mit einer grammatikalischen Feinanalyse. Die Schüler\_innen lernen die Textkohärenz zu erkennen, auf gleiche Weise zu vermitteln und die im Text vorkommende Sprachvarianz in die jeweils übersetzte Sprache zu übertragen. Im Zuge dieser Aktivitäten werden zugleich die erstsprachlichen wie auch die fremdsprachlichen Kompetenzen gleichermaßen angesprochen und gefördert (vgl. Neuland 2006:359). Diese Tätigkeiten sollen in erster Linie das Bewusstsein für die jeweilige Fremdsprache, in diesem Fall für Deutsch, stärken, was wiederum automatisch zur Begünstigung des Bewusstseins der eigenen Erstsprache führt (vgl. Neuland 2006:360). Die Übersetzungsarbeit von der Erstsprache in die Fremdsprache wird von den Schüler\_innen sehr häufig automatisch vollzogen.

Es geht also darum, Übersetzung bewusst und positiv zu nutzen, indem man sie konsequent mit komplexen Texten betreibt, nämlich mit literarischen, und indem man dafür auch schon existierende Übersetzungen im Vergleich mit dem Originaltext analysiert. (Neuland 2006:361)

Bei komplexen Übersetzungsaufgaben muss speziell darauf geachtet werden, dass der Gesamteindruck, den der Text auf den mehrsprachigen Leser macht, so gut es geht vom zielsprachigen Leser reproduziert werden kann (vgl. Neuland 2006:361).

### 2.3.2. Lyrikunterricht

„Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann.“  
(Spinner 1997:6; zitiert nach Abraham/Kepser 2009:150)

Obwohl mit Lyrik im Unterricht auf vielseitige Weise gearbeitet werden kann, wird sie von vielen Lehrer\_innen gemieden und von den Schüler\_innen als Plagegeist des Deutschunterrichts angesehen. Sieht man von der sehr üblich gewählten Methode des formalen Analysierens und Interpretierens von Gedichten ab, führen lyrische Texte bei Lernenden zu Imagination und Kreativität. Durch ihren sehr spielerischen Charakter eignet sich die Arbeit mit Lyrik wunderbar für den Einbezug mehrerer Sprachen, da es im Lyrikunterricht besonders leicht fällt, nicht nur (Sprach-)Normen innerhalb einer Sprache, sondern auch sprachliche Grenzen zu überschreiten. Selbst wenn Schüler\_innen der Sprache innerhalb eines Gedichtes nicht mächtig sind, so gewinnen sie dennoch ein Sprachgefühl und vertrauen sich mit dem Klang und Rhythmus der jeweiligen Sprache(n) an. Auf dieselbe Weise begegnen auch Kinder ihrer/n Erstsprache(n), wenn sie mit „Kinderstubenreimen“, Versen oder Kinderliedern in Berührung kommen. Hier geht es in erster Linie um das Entwickeln eines Sprachgefühls, während sie das inhaltliche Verständnis erst mit der Zeit gewinnen. Mit Gedichten, wie unter anderem aus der Erlebnis-, Stimmungs- oder Geschehenslyrik, ist nur ein Teil des Lyrikunterrichts abgedeckt. Ebenso gut eignen sich Liedtexte, Nachahmereime, Versfabeln, Sprachspiele oder Texte, die im Rahmen von sogenannten Poetry Slams entstehen (vgl. Abraham/Kepser 2009:150ff.).

Ein Poetry Slam kann laut der online-Plattform [urbandictionary.com](http://urbandictionary.com) folgendermaßen definiert werden: “A poetry slam is a competitive event in which poets perform their work and are judged by members of the audience.” ([www.urbandictionary.com](http://www.urbandictionary.com)) Die selbstgeschriebenen Texte sollen in einer vorgegebenen Zeit, meist 3-5 Minuten, auf einer Bühne vorgetragen werden, welche im Anschluss vom Publikum auf einer Skala von 1-10 bewertet werden. Als Textsorte sind sowohl Kurzprosa-Werke, als auch Gedichte sehr beliebt.

Nachdem alle Poet\_innen ihre Texte vorgetragen haben, wird von dem/der Veranstaltungsleiter\_in der/die Sieger\_in gekürt. Für den Unterricht eignen sich zusätzlich zu den Slam-Texten die mittlerweile zur Verfügung stehenden Audio-CDs und Videoclips dieser Texte. Diese meist sehr jugendnahen Texte, die für die Schüler\_innen inhaltlich häufig von großem Interesse sind, eignen sich besonders gut für den Lyrikunterricht und führen möglicherweise dazu, dass sich die Auseinandersetzung mit Gedichten zu einer angeseheneren Aktivität im Deutschunterricht wandelt (vgl. Abraham/Kepser 2009:53f.). Ebenso kann diese sehr offene Textsorte, die über keine Vorgaben oder Regeln verfügt, dazu führen, dass die Motivation zur eigenen Textproduktion angekurbelt wird und Schüler\_innen selbst zum Stift greifen. Diese Offenheit der Slam-Texte ermöglicht es demnach, auch mehrere Sprachen in den Text einfließen zu lassen oder gar gesamte Textabschnitte in einer oder mehreren anderen Sprachen zu verfassen. Aber auch der Einbezug von Liedtexten, insbesondere von mehrsprachigen Liedern, hebt die Vielfalt und die abwechslungsreichen Möglichkeiten eines ansprechenden Lyrikunterrichts hervor (vgl. Abaham/Kepser 2009:52). Ein beliebtes Beispiel wäre das Lied „Bruder Jakob“, welches in 27 Sprachen übersetzt wurde und sich besonders gut für den Sprachvergleich eignet. Die kurze Strophe dieses Liedes bietet sich zudem dafür an, die eigenen Übersetzungskenntnisse anzuwenden und die Strophe selbst in die eigene Erstsprache zu übersetzen. Danach kann darüber gesprochen werden, welche Unterschiede es zwischen der eigenen Übersetzung und der offiziellen Übersetzung gibt und warum es mehrere Übersetzungsmöglichkeiten gibt. Rap-Texte sind eine weitere Textsorte, die für die Arbeit mit Liedern infrage kommen, genauso wie das eigene Verfassen von Rap-Liedtexten. Sie weisen ebenso viel Spielraum in der Verfassung der „lyrics“ dar, wie auch die oben erwähnten Slam-Texte.

Des Weiteren eignen sich gerade gemischtsprachige Texte und Gedichte dafür, Ausgrenzungsmechanismen durch die Sprache und „Verstöße gegen die monolinguale Norm als Widerstand zu reflektieren“. (Nagy 2006:188) Besonders Jandl-Gedichte eignen sich gut für einen mehrsprachigen Literaturunterricht, da durch sie die strukturelle Betrachtung von Sprache auf den linguistischen Ebenen möglich ist sowie das Nachdenken über die poetische Funktion. In seinem Schaffen lassen sich einige Parallelschöpfungen finden, die sowohl in englischer, als auch in deutscher Sprache verfasst wurden, wie beispielsweise das Gedicht „als ich nach haus kam“ (vgl. Nagy 2006:193f.).

### **2.3.3. Generatives Schreiben als Form des produktionsorientierten Literaturunterrichts**

Eine weitere Form des Literaturunterrichts ergibt sich mit dem Generativen Schreiben über und mit Literatur. Hier geht es nicht darum, Nacherzählungen, Zusammenfassungen oder Inhaltsangaben zu verfassen (vgl. Abraham/Kepser 2009:137), sondern mithilfe eines literarischen Textes zu eigenständigen, prozessorientierten und integrativen Schreibprozessen angeregt zu werden (vgl. Abraham/Kepser 2009:139). Es können Abschnitte eines Originaltextes übernommen und mit individuellen Inhalten der Schüler\_innen bereichert werden (vgl. Belke 2007:11, zitiert nach Nagy 2006:189). Zu diesem Thema haben sich bereits einige Arbeitsweisen entwickelt, von denen ich im Folgenden einige aufzählen, jedoch nicht näher ausführen werde.

- Schreiben eines Arbeitsjournals, das die Leseindrücke, die Schreibplanungen, sowie die eigene Anstrengung bei der Erstellung eines Textes festhält (vgl. Bräuer 2000, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:139). Dieses Arbeitsjournal soll von den Schüler\_innen individuell erstellt werden und kann daher eine oder mehr Sprachen beinhalten.
- Führen eines Lesetagebuchs, das den Leseprozess eines literarischen Textes sichtbar macht und mit themenzentrierten Aufträgen gefüllt wird (vgl. Hintz 2002:67-85, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:139).
- Schreiben und Arbeiten mit ein- oder mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Spinner 1992, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:139), sowie das Schreiben in bereits bestehende literarische Texte. Dazu zählen unter anderem „Subtexte“, die zu dramatischen Dialogen verfasst werden (vgl. Frommer 1995, zitiert nach Abraham/Kepser 2009:139).
- Verfassen eines eigenen Portfolios, das durch themenfokussierte Arbeitsaufträge über einen längeren Zeitraum hinweg entsteht und von Lehrkräften auch bewertet werden kann (vgl. Winter 2003:164). Einzelne Arbeitsaufträge können in der jeweiligen Erstsprache der Schüler\_innen verfasst und im Nachhinein übersetzt werden. Geht es um die Darstellung von einzelnen Arbeitsprozessen zu einem fertigen Text, soll den Lernenden auch ermöglicht werden, die Teilprozesse in der Sprache ihrer Wahl zu schreiben.

Poetische Texte eignen sich zudem dazu, sprachliche Strukturen zu erfassen und durch spielerische Herangehensweisen zu verändern. Schüler\_innen können auf diese Weise kreativ

mit der Sprache umgehen lernen und die Mehrsprachigkeit einer Reflexion unterziehen. So kann beispielsweise ein „falsches Deutsch“ von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund als ästhetisches Stilmittel erkannt und verwendet werden. Der Autor Emine Segvi Özdamar nutzt diese „befremdende“ Form der deutschen Sprache von Menschen mit Migrationshintergrund als Kunstform.

Özdamars Ziel ist es also, durch Verfremdungseffekte die immanente Fremdheit der Sprache der MigrantInnen so darzustellen, dass diese Fremdheit nicht defizitär wahrgenommen, sondern als identitätsstiftend und als ästhetisch hochwertig erkannt wird. (Nagy 2006:187)

#### **2.3.4. Lesen in anderen Sprachen**

Das Lesen ist ein weiterer Bereich, der sich für den Einbezug der Mehrsprachigkeit innerhalb einer Klasse sehr gut eignet und auf diversen Wegen erfolgen kann. Ich nenne hier nur einige der zahlreichen Möglichkeiten, wie unter anderem die Aufnahme erstsprachlicher Lesetexte aus verschiedenen Textsorten (Comics, Kurzgeschichten, Gedichte, Illustrierte, etc.) in die Klassenbibliothek erfolgen kann. Diese Texte können von den Lehrer\_innen immer wieder herangezogen und in den Unterricht integriert werden (vgl. Schader 2012:92). Auf diese Weise kann der gesamte Klassenverband abwechselnd Texte in einer anderen Sprache lesen. Im Vordergrund dabei steht eine ästhetische Leseerfahrung und das sich Hinausbewegen aus der eigenen Komfortzone. Das Lesen in einer anderen, vielleicht noch unbekannten, Sprache ist eine interessante und horizonterweiternde Erfahrung, die das gegenseitige Verständnis der Schüler\_innen stärkt (vgl. Krusche 1995:143). Den Lernenden wird durch diese Methode bewusst, dass die Sprachverwendung der eigenen Erstsprache unbewusst und selbstverständlich vonstatten geht und sie über die eigene Sprache nur noch wenig bis gar nicht nachdenken müssen. Zu diesem Aspekt gewinnen Schüler\_innen bei fremdsprachlichen Texten eine gewisse Distanz. Diese Spracherfahrung ermöglicht jedem Einzelnen die Wahrnehmung von Sprach- sowie Kulturdifferenzen und die Möglichkeit, eben diese Differenzen für die eigene Sprachverwendung zu nutzen (vgl. Krusche 1995:144f.).

Weiters können Lehrpersonen Situationen in Vorleserunden schaffen, in denen Texte der anderen Erstsprachen zum Zug kommen. Beispielsweise können Gedichte der anderen Sprachen als Klangprobe vorgelesen werden oder Sprachratespiele in der Klasse stattfinden. Befinden sich mehrere Schüler\_innen mit derselben Erstsprache in einer Klasse, bietet sich außerdem die Möglichkeit an, dass sich diese Schüler\_innen gegenseitig etwas in ihrer

Erstsprache vorlesen. Im Zuge von Recherchearbeiten kann den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, auf Websites in ihrer Herkunftssprache zu recherchieren und Informationen zu finden. Ein weiterer Zugang zur sprachlichen Heterogenität wäre, Texte in allen in der Klasse vorkommenden Erstsprachen aufzuhängen (z.B. Wandzeitungen), gleichberechtigt zu behandeln und Schreibanlässe zu initiieren, aus denen solche Texte resultieren (vgl. Schader 2012:92). Lesen in einer Sprache, die schwer bis gar nicht verständlich ist, kann mit dem Einbezug von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder Bildern vereinfacht werden. Ein wichtiger Punkt sei mit der Auswahl der Lektüre angesprochen. Lehrer\_innen werden dazu angehalten, Texte auszuwählen und anzubieten, die zu den Situationen aller Schüler\_innen passen, da sich alle Lernenden mit der Geschichte oder den Figuren der Texte identifizieren können sollen. Daher ist es wichtig, die eigene Kultur oder die eigene Sprache in den Texten wiederzuerkennen (vgl. Schader 2012:93).

## **2.4. Der Language Awareness-Ansatz**

### **2.4.1. Sprachaufmerksamkeit vs. Sprachbewusstheit**

Bevor ich das Language Awareness-Konzept näher erläutere beziehungsweise auf dessen Ziele eingehen werde, möchte ich klären, welche Aspekte in dieses Konzept miteinfließen. In erster Linie kann unter *language awareness* (LA) Sprachaufmerksamkeit verstanden werden. Im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wird sie als Fähigkeit definiert, „Formaspekte der Sprache bewusst zu betreiben“ (Knapp 2010:296). In vielen fremdsprachdidaktischen Ansätzen wird Sprachaufmerksamkeit als Voraussetzung für den Erwerb einer neuen Sprache angesehen, indem beobachtbare Phänomene wahrgenommen und diesen Phänomenen zugrundeliegende Struktureigenschaften der Fremdsprache besser im Gedächtnis gespeichert werden können. Eine weitere Definition des Begriffes *Sprachaufmerksamkeit* ergibt sich aus didaktischen Konzepten, die von den Aktivitäten der Schüler\_innen ausgehen, und die ihren Fokus auf die Bedeutung syntaktischer Strukturen legen. Ausgangspunkt stellt diesbezüglich das Verstehen dar und nicht die Produktion von Sprache (vgl. Portmann-Tselikas 2001:10).

Das Language Awareness-Konzept kann jedoch auch mit *Sprachbewusstheit* bzw. *Sprachbewusstsein* in Verbindung gebracht werden. In diesem Zusammenhang geht es um das

metasprachliche Bewusstsein von Sprache, das heißt um jenes Wissen, das Sprache erklärt. Insbesondere geht es darum, dass das unbewusste, sehr komplexe Sprachwissen, welches Themengebiete rund um Syntax, Semantik, Phonologie, Lexikon und Pragmatik betrifft, bewusst gemacht wird. Das erworbene, bewusstgemachte Wissen rund um Sprachbewusstheit kann jederzeit abgerufen und angewendet werden. Dem „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ zufolge handelt es sich dabei primär um Regelwissen und Wissen in den Bereichen Morphologie, Rhetorik, Aussprache, Wortstellung, Stilistik und Pragmatik. Die Bewusstheit um Sprache spielt jedoch beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb, vor allem im institutionellen Kontext, eine größere Rolle als beim Erstspracherwerb (vgl. Knapp 2010:297). Auch in der allgemeinen Deutschdidaktik wird Language Awareness mit Sprachbewusstheit in Verbindung gebracht. Dabei nimmt sie Formen, Strukturen, Funktionen und den Gebrauch von Sprache in kognitiver, reflexiver sowie metasprachlicher Weise in den Blick (vgl. Andresen/Funke 2003; zitiert nach Rösch 2017:35) und setzt sich zudem mit dem Spracherwerb und ihrer Vermittlung auseinander, was bei Rösch als *Sprachlernbewusstheit* klassifiziert wird (vgl. Rösch 2017:35).

Unter *Sprachbewusstsein* versteht Hinneberg (2005) im Werk „Sprachbewusstheit und Aphasie“ einen eher alltagssprachlichen Begriff, der die bewusste Reflexion von sprachlichen Äußerungen in sozialen Kontexten ins Auge nimmt. Dabei geht es unter anderem um Diskriminierung, Manipulation, humoristische oder ironische Äußerungen sowie Herrschaftsansprüche (vgl. Knapp 2010:297).

Im schulischen Kontext versteht man Language Awareness als anerkannten und mittlerweile weit verbreiteten Ansatz in der Sprachendidaktik, in dem es im Allgemeinen sowohl um die Wahrnehmung, als auch um die Reflexion von Sprache respektive Sprachen und Mehrsprachigkeit geht. Um der Instrumentalisierung von literarischen Werken als „Sprachmusterlieferant“ (Rösch 2017:35) im Zuge dessen entgegenzuwirken, erweiterte Rösch den Language Awareness-Ansatz zu einem Language and Literature Awareness-Konzept. Dabei handelt es sich um die Auseinandersetzung von machtvollen Beziehungen innerhalb von diversen Sprachen und Literaturen (vgl. Rösch 2017:35), was später genauer erläutert wird.

#### **2.4.2. Language Awareness und seine Geschichte**

Language Awareness hat sich in Deutschland vor allem ausgehend von britischen Konzeptionen des Language Awareness-Ansatzes durchgesetzt (vgl. Fairclough, 1992:1). Im

Amerikanischen wird es als Lesefertigkeit und Schreibkompetenz mit Hilfe von Sprachbeschäftigung verstanden (vgl. Eschholz/Rosa/Clark 1990:1).

Ganz allgemein geht der Begriff Language Awareness auf den Linguisten Michael Halliday zurück, dessen Forderung es war, sowohl in der Schule, als auch während der Lehrer\_innenausbildung, einen größeren Raum für Sprache zu schaffen (vgl. Luchtenberg 2014:107). Die Debatte rund um die Bedeutung von Sprache und Sprachunterricht entfachte in Großbritannien einerseits aufgrund der Aufhebung von Latein als Studienvoraussetzung, weil man sich die Frage stellte, welche neuen Sprachkurse es nun geben sollte, um den Studierenden Sprachbewusstsein zu vermitteln. Andererseits war auch der Leistungsabfall im Englischen und in den Fremdsprachen in den 70er-Jahren, insbesondere bei Kindern der Unterschicht, ausschlaggebend, um das Sprachenkonzept zu überdenken (vgl. Hawkins 1999, zitiert nach Luchtenberg 2014: 107).

Eine Definition, die sich bis heute durchgesetzt hat, lautet: „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.” (Donmall 1985, zitiert nach Luchtenberg 2014:107f.)

Eine 1994 gegründete Gesellschaft für Language Awareness, die „Association for Language Awareness (ALA)“, definiert Language Awareness “as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.” (ALA Homepage) Language Awareness deckt ihnen zufolge ein komplexes Themengebiet rund um Sprache ab, so zum Beispiel ein bewusstes Verständnis dafür, wie Sprache funktioniert, wie Menschen Sprache lernen und verwenden, oder welche Vorteile sich aus dem Wissen über Sprache ergeben können (vgl. ALA Homepage).

Can we become better language users or learners or teachers if we develop a better understanding? And can we gain other advantages: e.g. in our relations with other people and/or cultures, and in our ability to see through language that manipulates or discriminates? Language Awareness interests also include learning more about what sorts of ideas about language people normally operate with, and what effects these have on how they conduct their everyday affairs: e.g. their professional dealings. (ALA Homepage)

Der in Großbritannien entwickelte Language Awareness-Ansatz definiert sich schließlich durch das Verständnis von der Notwendigkeit, sich während des Erst- und Fremdspracherwerbs mit sprachlichen Phänomenen auseinanderzusetzen (vgl. Mittins 1991, zitiert nach Luchtenberg 2010:108). Zusätzlich geht es um das Verständnis von sprachlicher

Vielfalt und die Anerkennung sprachlicher Heterogenität als Normalität (vgl. Luchtenberg 2014:108). Nachdem sich dieser LA Ansatz einigermaßen durchgesetzt hat, entwickelten sich daraus Erweiterungen, wie unter anderem das *Critical Language Awareness Konzept*. Dieser Ansatz beleuchtet kritisch den Umgang und Missbrauch von und mit Sprache. Bei *Language and Cultural Awareness* handelt es sich wiederum um eine Erweiterung in Richtung kultureller Beiträge innerhalb der Sprache (vgl. Fairclough 1992:7).

Critical language study (CLS henceforth) is [...] an orientation towards language [...] with implications for various branches. It highlights how language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of. It criticizes mainstream language study for taking conventions and practices at face value, as objects to be described, in a way which obscures their political and ideological investment. (Fairclough, 1992:7)

Im Sinne dieses von Fairclough verbreiteten Ansatzes wird den Schüler\_innen die Funktion und Intention von Sprache näher herangetragen, was insbesondere durch mehrsprachige Literatur möglich ist. Sprache wird als Mittel zur Manipulation identifiziert sowie als Mittel zur Machtausübung, wodurch Sprache als kulturpolitisches und gesellschaftskritisches Instrument gesehen werden kann (vgl. Nagy 2006:188).

Welche Anwendungsbereiche allein unter Language Awareness fallen, ergibt sich aus der Entwicklung in der britischen Bildungspolitik. James und Garrett (1992b) versuchten aufzuzeigen, welche Ebenen hier dazugehören:

- „*Affektive Ebene* (Einstellungen zu Sprache, Freude am Umgang mit Sprache/Sprachen)
- *Soziale Ebene* (Sprachgebrauch, auch kritisch)
- *Kognitive Ebene* (bewusster Umgang mit Strukturen, Regeln und Mustern von Sprache; Einsichten in Möglichkeiten des Sprachgebrauchs bis hin zu Sprachmanipulation). Hier wird zugleich die Gefahr gesehen, dass LA zu Sprachwissen (Grammatik) degradiert werden könnte.
- *Machtebene* (Einsichten in die Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben – dies ist vor allem der Bereich von Critical Language Awareness)“ (Garrett/James, 1992b:12ff.)

Die Machtebene kann auch als politische Ebene bezeichnet werden und wird durch den „Critical Language Awareness“ Ansatz von Norman Fairclough ergänzt, bei dem es, wie schon erwähnt, um sprachliche Manipulation geht (vgl. Rösch 2017:36).

Des Weiteren werden Language Awareness-Ansätze stark mit Interkultureller Erziehung in Zusammenhang gebracht, da es ihnen in weiterer Folge um die Rücksichtnahme von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität geht sowie um die Ermöglichung von sozialem Lernen und ihrem Anspruch auf Toleranz. Ein Ziel von Language Awareness ist demnach die Erreichung von sprachlicher Toleranz und ein verständnisvollerer, einführenderer Umgang zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen (vgl. Garrett/James 1992a:13f.).

Sigrid Luchtenberg war es, die das von Großbritannien ausgehende Konzept in den deutschsprachigen Raum gebracht hat (vgl. Luchtenberg 1998:148ff, zitiert nach Rösch 2017:36.). Was genau versteht sie aber unter Language Awareness und welche Themengebiete werden beinhaltet? Auf diese beiden Fragen wird im Folgenden genauer eingegangen.

### **2.4.3. Language Awareness bei Sigrid Luchtenberg**

Sigrid Luchtenberg charakterisiert Language Awareness als Sprachbildung, die sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Diversität zu nutzen weiß, die die Sprachenvielfalt in den Vordergrund stellt, mehrsprachige Medien verbindet und zu einer metasprachlichen und interkulturellen Kommunikation ermutigt (vgl. Luchtenberg 1998:148ff., zitiert nach Rösch 2017:36). Im schulischen Kontext werden Schüler\_innen für sprachliche Aspekte sensibilisiert, ohne dass das Grammatiklernen im Vordergrund steht. Trotzdem spielt Grammatik, wie unter anderem die Worbildung und der Tempus, eine bedeutende Rolle. Hier kann auf den Aspekt der metasprachlichen Kommunikation verwiesen werden, bei der es einerseits um die Beherrschung von grammatikalischen Regeln sowie das Sprechen über Grammatik geht, und andererseits jedoch in größerem Ausmaß darum, über sprachliche Phänomene auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene, also mit ganzheitlichem Verständnis, zu sprechen (vgl. Luchtenberg 2014:110).

Durch Sprachvergleiche kann sich der Sprachunterricht vom Prinzip der Einsprachigkeit verabschieden, wodurch wiederum die Möglichkeit zur Mehrperspektivität sowie zum Perspektivenwechsel geschaffen wird. Dass es sich hier um eine Verabschiedung des einsprachigen Unterrichts handelt, sieht man an folgender Überlegung: Zum einen ermöglichen Sprachvergleiche eine Gegenüberstellung der Erstsprache mit einer neuen Sprache, und zum anderen finden solche Sprachreflexionen beziehungsweise sprachreflektierenden Gedanken zuallererst, insbesondere zu Beginn des neuen

Spracherwerbs, eher in der Erstsprache als in der Zielsprache statt (vgl. Luchtenberg 2014:111).

In späterer Folge sieht Luchtenberg (vgl. 2010) Language Awareness demnach in enger Verbindung mit interkultureller Bildung und folglich in Zusammenhang mit migrationsspezifischen Aspekten. In Zusammenhang mit dieser Definition findet Language Awareness eine migrationsgesellschaftliche Verankerung, wobei der Fokus hier auf sprachlichen und literarischen Formen liegt, die auf der einen Seite mit Migration an sich und auf der anderen Seite mit einer bereits bestehenden Migrationsgesellschaft verknüpft werden können (vgl. Rösch 2017:36).

Mit dem Verweis auf Wolff (1993) und Mittins (1991), spricht Luchtenberg von folgenden Aspekten die in Language Awareness Ansätzen thematisiert werden (vgl. Luchtenberg 2014:111):

- Entwicklung einer erstsprachlichen sowie fremd-/zweitsprachlichen Sprachkompetenz.
- Schulung eines metasprachlichen Bewusstseins von zweisprachig aufwachsenden Kindern, um die sprachliche Analysefähigkeit zu fördern.
- Durch Tätigkeiten wie Übersetzen oder Sprachmitteln zur Sprachreflexion auffordern.
- Verdeutlichung, dass das Sprechen über Sprache ein wichtiges und natürliches Diskursthema ist.
- Durch die Förderung von metasprachlichen Kompetenzen werden sowohl interkulturelle als auch intrakulturelle Interaktionen begünstigt.
- Das Nachdenken über die Sprache als Vermittlerin aller Fächer und des gesamten Unterrichts sehen.

Luchtenberg (2014:111) zufolge spielt in Language Awareness-Konzepten nicht nur der Sprachvergleich eine wichtige Rolle, sondern auch ein spielerischer und kreativer Umgang mit Sprache. Ebenso wichtig ist die Behandlung von Manipulationen und Missbräuchen mit Sprache (vgl. Mittins 1991, zitiert nach Luchtenberg 2010:111). Hier kann der Diskurs einerseits von den Schüler\_innen ausgehen, die ihre Zielsprache in Vergleich mit ihnen bereits bekannten Sprachen setzen und andererseits von Lehrer\_innen, die beispielsweise im Deutschunterricht zu einem Vergleich in der jeweiligen Erstsprache der Schüler\_innen anregen. Auf diese Weise können sprachliche Phänomene entweder als abweichend oder als gleich beschrieben werden (vgl. Luchtenberg 2014:111). Durch diese Mehrperspektivität erlangen die Schüler\_innen das Wissen darüber, dass es unter den verschiedenen Sprachen

mehrere Möglichkeiten gibt, um Wörter zu bilden, den Tempus zu artikulieren oder beispielsweise die Höflichkeitsform anzuwenden. Dadurch wird der eigenen Erstsprache keine Sonderrolle mehr zugesprochen, obwohl sie immer noch ein wesentlicher Teil der eigenen Identität ist (vgl. Luchtenberg 2014:111). Setzt man diese Möglichkeit des Perspektivenwechsels auf die kulturelle Ebene um, können somit ethnozentrische Haltungen überwunden werden und das gegenseitige Verständnis sowie Toleranz gefördert werden (vgl. Luchtenberg 2014:112).

Sprachvergleiche im Sinne einer sprachlichen Bewusstmachung müssen nicht automatisch zwischen der Erstsprache und der zu erlernenden Zielsprache stattfinden. Es können auch alle weiteren Sprachen, ebenso wie Sprachvarietäten, Dialekte oder Jugendsprache, für Sprachvergleiche herangezogen werden. Ergänzt man Sprachvergleiche mit der Übersetzungstätigkeit, werden die Prozesse, die mit dem Sprachbewusstsein zusammenhängen, zusätzlich intensiviert. Dadurch werden Besonderheiten der jeweiligen Sprache verdeutlicht, mit denen sich die Schüler\_innen im Anschluss auseinandersetzen können. Das wiederum führt zu einer langfristigen und erhöhten Aufmerksamkeit für jegliche Sprachphänomene und Sprachbesonderheiten, beispielsweise auf Ebene der Stilistik, der Manipulation oder des Gebrauchs von Sprachvarietäten (vgl. Luchtenberg 2014:112).

Zusammenfassend können die Ziele dieses Ansatzes wie folgt benannt werden (vgl. Luchtenberg 1992:67, zitiert nach Schader 2012:62):

- Interesse gegenüber den Sprachen, Dialekten und der gegenseitigen Kommunikation wecken.
- Akzeptanz gegenüber der sprachlichen wie auch dialektalen Vielfalt innerhalb der Gesellschaft und der Klasse fördern.
- Einen Anstoß für Sprachreflexion, wie Sprachanalyse und Sprachvergleiche der verschiedenen Sprachen geben.
- Die Frage „Mit wem spreche ich wann und wie?“ (Schader 2012:62) den Schüler\_innen bewusst machen und auf das situative Sprachhandeln hinweisen.
- Metasprachliche Kommunikation anregen und reflektieren.
- Diverse sprachliche Gestaltungsmittel und Gestaltungsstrategien kennenlernen, ausprobieren und unterscheiden, wie unter anderem Sprachmanipulation, Sprache der Werbung und so weiter.

#### 2.4.4. Language Awareness im Literatur- und Grammatikunterricht

Begriffe wie *Sprachbetrachtung* oder *Sprachreflexion* werden häufig in erster Linie mit Grammatikunterricht in Verbindung gebracht. In Language Awareness-Ansätzen spielt zwar Grammatik eine Rolle, viel mehr geht es jedoch um zahlreiche andere sprachliche Phänomene (vgl. Luchtenberg 2014:112). Oomen-Welke (1998) folgerte demnach, dass das Entdecken von Grammatik zum Entdecken von Sprache führt, was auf alle Sprachfächer übertragbar ist. Auch grammatikalische Phänomene können im Zuge von Language Awareness im Unterricht behandelt werden, Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie nicht ausschließlich als grammatikalische Regeln betrachtet werden. Strukturen, Regeln und Sprachmuster sind grammatikalische Phänomene, die allgemein als sprachliche Phänomene behandelt werden können und dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler\_innen auf sich ziehen. Diese können auch im Kontext von Satzstrukturen, von Intertextualität, wie beispielsweise in Werbetexten usw. gesehen werden. Das Nachdenken über Grammatik hat mit intensiver Sprachreflexion zu tun, insbesondere wenn es um den Wortschatz oder Bereiche wie Kommunikation, Medien, Texte, Dialekte oder Spracherwerb geht (vgl. Luchtenberg 2001:87). Auf diese Weise können Textverstehen, Grammatik und kulturkindliche Aspekte miteinander verbunden werden (vgl. Hanauer 1999:15ff.). Zyngier (1994) entwickelte in diesem Zusammenhang und ausgehend von Language Awareness den sogenannten Literacy Awareness-Ansatz. Hier stehen das Nachdenken über Sprache, die Textanalyse sowie die Grammatikvermittlung in einem gegenseitigen Wechselspiel. Wortbildung beispielsweise ist ein wesentlicher Bereich innerhalb der Grammatik, der zum einen zu neuen Bildungen, und zum anderen zu ungewohnten Wortneubildungen führen kann und dadurch Sprachaufmerksamkeit entwickelt (vgl. Luchtenberg 2014:113). So betont auch Haueris (2000:148), dass viele Kinder häufig Adhoc-Bildungen „neuer“ Wörter formen, vor allem Kindern, die zweisprachig aufwachsen, und sich solche Wortneuschöpfungen besonders dazu eignen, das grammatikalische Wissen (z.B. Wortbildungsregeln) zu vertiefen, was wiederum zu Sprachbewusstsein, also Language Awareness, führt. Somit stellen Wortbildungen das Verbindungsstück zwischen Grammatikunterricht und Language Awareness dar. Außerdem eignen sie sich für den kreativen Umgang mit Sprache, bedenke man die Möglichkeit, Sprachspiele in den Unterricht einzubauen (vgl. Luchtenberg 2014:113). Trotzdem muss erwähnt werden, dass sich Sprachaufmerksamkeit mithilfe aller sprachlichen Äußerungen entwickeln kann, selbst wenn diese Äußerungen nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen und Grammatikunterricht hingegen in Richtung der Norm arbeitet (vgl. Luchtenberg 2014:113). Daher würde ich

meinen, dass sich Language Awareness insbesondere gut im Literaturunterricht anbietet, da hier auf jegliche Art sprachlicher Phänomene eingegangen werden kann, Sprachspiele durchgeführt werden können, Übersetzungstätigkeiten keinesfalls ausgeschlossen sind und zudem grammatikalische Phänomene, wenn es für die Situation angemessen ist, unter die Lupe genommen werden können. Durch die in Language Awareness-Ansätzen vermittelte Sprachaufmerksamkeit werden etwaige Fehler, die in Schreib- oder Leseprozessen gemacht werden, verständlicher, insbesondere weil Schüler\_innen über ihre Spracherfahrungen nachzudenken beginnen. Im Literaturunterricht stoßen die Lernenden häufig auf viele Unverständlichkeiten, über die sie genauer nachdenken müssen, wodurch bereits Language Awareness angeregt wird. Grammatikalische Fragen können also durchaus auch im Literaturunterricht zu einer intensiveren Beschäftigung mit Sprache führen (vgl. Luchtenberg 2014:113).

Für Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, müssen so gut wie alle sprachlichen Phänomene in den Sprachlernprozess eingeordnet werden. Die Bewusstmachung dieser Phänomene kann für sie eine große Hilfestellung darstellen, was natürlich auch den Grammatikunterricht betrifft. Mit Hilfe eines angeleiteten Vergleichs zur jeweiligen Erstsprache können Spracheinsichten eher gelingen (vgl. Luchtenberg 2014:113). Demnach kommt Language Awareness-Konzepten vor allem in mehrsprachigen Klassen eine besondere Bedeutung zu. Sprachliche Vielfalt muss in allen Fächern, so auch im Deutschunterricht, berücksichtigt werden, was durch die Vergleichsmethode mit allen in der Klasse vorkommenden Sprachen durchaus machbar ist. Language Awareness wird auf diese Weise zu einem Teil des interkulturellen Lernens (vgl. Luchtenberg 1992, zitiert nach Luchtenberg 2014:114). Nicht selten kommt es vor, dass mehrsprachige Schüler\_innen ihre Sprachen nicht separieren, sondern sie aus diversen Gründen zu mischen beginnen. Das kann einerseits an fehlendem Vokabular in einer Sprache und andererseits an bewusst produzierten Sprachspielen liegen.

Die Sprachen sind, unabhängig davon, ob sie getrennt oder gemischt verwendet werden, für Kinder, Jugendliche und Erwachsene immer ein Instrument der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Umwelt und damit ein Instrument, sich Bestandteile dieser Umwelt anzueignen – im Elternhaus, in der Schule oder anderen Umgebungen. (Dirim/Heinemann 2016:6)

Lehrpersonen sind diesbezüglich dazu angehalten, nicht für eine strikte Sprachentrennung einzutreten und das Sprechen aller anderen Sprachen als der Unterrichtssprache zu verbieten,

sondern mit Bezug auf Language Awareness eben auf diese Sprachmischungen einzugehen und sie in der gesamten Klasse zu thematisieren. So kann nicht nur das Entstehen solcher Mischungen zum Thema gemacht, sondern auch ihre Wirkung diskutiert werden (vgl. Jessner 2005:57).

Pennycook und Otsuji (2015) gehen in ihrem Buch „Metrolingualism. Language in the City“ sogar so weit, sich von der Zählbarkeit von Sprachen zu distanzieren. Sie sprechen vom sogenannten Metrolingualismus, der den Sprachgebrauch von Menschen mit unterschiedlichen und häufig auch mehreren sprachlichen Hintergründen beschreibt. In diesem theoretischen Ansatz geht es nicht um Sprachsysteme, sondern darum, wie Sprache aus diversen Interaktionen heraus entsteht (vgl. Pennycook/Otsuji 2015:4). Es ist nicht mehr von der Erst- oder Zweitsprache die Rede, sondern von einem Sprachenrepertoire, das bei jeder Person sehr individuell aussieht. Es handelt sich dabei um individuelle, auf der Biographie basierende, sprachliche Ressourcen, die die verschiedenen Umgebungen, die der Mensch im Laufe seines Lebens streift, reflektieren (vgl. Pennycook/Otsuji 2015:9). Brigitta Busch schreibt in „Niemand ist einsprachig“ (2012), dass es ihr nicht um die Quantität von Sprachen geht, und auch nicht um die innersprachliche Mehrsprachigkeit, zu der Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen usw. zählen:

Vielmehr geht es mir darum, wie sprachliche Variation dazu dienen kann, Zugehörigkeit oder Differenz zu konstruieren und vor allem, wie solche Konstruktionen als sprachliche Aus- und Einschlüsse erlebt werden. (Busch 2012:7f.)

Dieses vorhandene Sprachenrepertoire der Schüler\_innen kann insbesondere durch den Wortschatz- und Strukturenvergleich thematisiert werden. Der Grammatik der unterschiedlichen Sprachen wird demnach ein hoher Stellenwert eingeräumt. Sie spielt in mehrsprachigen Klassen auch insofern eine wichtige Rolle, als sich besonders hier die Schwierigkeit ergibt, dass eine eigensprachige Didaktik der Grammatikvermittlung angewendet und mit einer fremdsprachigen Grammatikvermittlung verbunden werden muss. Diesbezüglich wurden schon einige Konzepte als Hilfestellung entwickelt. Budde (2000) hat beispielsweise ein „Curriculum für sprachsensibilisierenden Unterricht der Sekundarstufe entworfen“ (Luchtenberg 2014:114). Durch den Vergleich mit allen in der Klasse gesprochenen Sprachen lassen sich Phänomene der Deutschen Sprache leichter erschließen, was auch für Deutsch als Erstspracheschüler\_innen von Vorteil ist (vgl. Luchtenberg

2014:114). Auch Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich (2011) entwickelten ein Curriculum Mehrsprachigkeit, das sich ganz der Integration der sprachlichen Vielfalt widmet.

Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert. (Krumm/Reich 2011:2)

In diesem Curriculum entfernt man sich ebenso von den Konzepten der Erst- und Zweitbeziehungswise Fremdsprache und kommt dem bereits oben erwähnten Konzept des Sprachenrepertoires näher. Der Fokus liegt demnach auf der tatsächlichen Vielsprachigkeit der Schüler\_innen, wie sie in vielen Schulen kennzeichnend ist (vgl. Krumm/Reich 2011:2).

Ein weiteres Konzept ist auf Oomen-Welke (1999) zurückzuführen, welches mehrere Schritte vorsieht: Sprache zulassen, Aufmerksamkeit entwickeln, Vorschläge aufgreifen, Sprachen herbeiholen und Sprachen vergleichen. Im Vordergrund steht also der Sprachenvergleich, ob spontan oder angeleitet, der zu neuen Einsichten in Sprachen, so auch in der deutschen Sprache, und in sprachliche Vielfalt führt (vgl. Oomen-Welke 2003:452ff.). Angeleitete Sprachvergleiche müssen von den Lehrpersonen jedoch auch gekonnt werden und somit stellt der Language Awareness-Ansatz gewisse Herausforderungen an sie. Damit sich Lehrer\_innen dem auch gewachsen fühlen, bedarf es bereits in der Lehrer\_innenausbildung einer umfassenden Auseinandersetzung mit Language Awareness. Im nächsten Kapitel werde ich darauf sowie auf Erläuterungen des Konzepts von Oomen-Welke näher eingehen.

#### **2.4.5. Language Awareness für zukünftige Lehrer\_innen**

Zu einer Lehrer\_innenausbildung, die das Language Awareness-Konzept miteinbezieht, gehören umfassende Themengebiete und Kenntnisse, wie unter anderem ein ganzheitlicher Sprachzugang, eine fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, die Einbeziehung von Sprachenvielfalt sowie die Offenheit für Sprachenvielfalt, die Rücksichtnahme auf die Verknüpfung von Sprache und Kultur, eine linguistische Ausbildung, Textverstehen, Sprachpragmatik sowie Sprachkunde (vgl. Dooly 2005, zitiert nach Luchtenberg 2014:115). Weiters muss die eigene Sensibilisierung für Sprache und Sprachen sowie für Sprachenphänomene entwickelt werden. Zusätzlich zu dieser Sensibilisierung für Sprachen gehören auch die Neugier sowie das Interesse an Sprachen zu den Voraussetzungen dafür, dass das Interesse und die Neugier für Sprache und sprachliche Phänomene bei den Lernenden geweckt und folglich auch unterstützt werden kann. Den Studierenden sollten auch

die Auswirkungen der verschiedenen Sprachlehrstrategien, deren Reflexion und die unterschiedlichen Lernertypen bewusst gemacht werden (vgl. Luchtenberg 2014:115). Da zukünftige Lehrpersonen mit hoher Wahrscheinlichkeit in mehrsprachigen Klassen unterrichten werden, muss ihnen bewusst sein, dass Deutschunterricht immer auch Zweitsprachenunterricht bedeutet, der Sprachstand um einiges heterogener ist als in Klassen, in denen ausschließlich Deutsch zu den Erstsprachen gezählt wird und das demnach die Prozesse innerhalb des Spracherwerbs viel „offensichtlicher“ und „sichtbarer“ werden (vgl. Luchtenberg 2014:115).

Wie bereits oben erwähnt, möchte ich unter Berücksichtigung der Lehrer\_innenausbildung noch einmal näher auf das von Oomen-Welke entwickelte Sensibilisierungsprogramm eingehen, welches insbesondere in einem vielsprachigen Deutschunterricht seinen konkreten Anwendungsbereich findet. Viele Lehrpersonen sind mit der sprachlichen Vielfalt in der Klasse überfordert, was unter anderem in übermäßiger Vorbereitungszeit und gleichzeitiger Überlastung auf Seiten der Lehrer\_innen deutlich wird. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es gut entwickelter Arbeitsmaterialien, die nicht nur in einer Einheit, sondern immer wieder herangezogen werden können. Außerdem artikulieren Lehrpersonen immer wieder Unsicherheiten und Sorgen, dass unbemerkt Fehler auftreten könnten. Diese Sorge ist auf das Selbstkonzept der Lehrer\_innen zurückzuführen. Viele in diesem Berufsfeld tätige Personen sehen ihre Aufgabe darin, das Lernen der Schüler\_innen im Vorhinein in Einzelschritten vorzuplanen, zu strukturieren, die Lerngegenstände zu kontrollieren, die Lernerfolge der Lernenden selbst in der Hand zu haben und diese schlussendlich auch zu bewerten. Oomen-Welke (2003) zufolge geht es jedoch eher darum, Schüler\_innen selbstregulierend und selbststeuerend arbeiten zu lassen, ihnen als Lehrperson lediglich zur Lernberatung zur Seite zu stehen und sie hin und wieder dazu zu ermutigen, weiterzulernen. Dieser Ansatz ist in mehrsprachigen Klassen wichtig, da eine Bewertung spätestens in dem Moment schwierig wird, in dem Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihre Spracherfahrungen oder ihre eigene Erstsprache zum Thema machen. Die Angst vor Fehlern, die in Sprachlernprozessen jedoch keinesfalls verwerflich ist, die Lehrpersonen jedoch trotzdem verspüren, sollte kein Hindernis für einen sprachübergreifenden und sprachsensiblen Unterricht darstellen (vgl. Oomen-Welke 2014:484). Eben aus diesem Grund entwickelte Oomen-Welke das Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen, um ihnen die Angst zu nehmen. Die bereits oben kurz erwähnten Punkte werden hier nochmals genauer erläutert und um zusätzliche Schritte erweitert:

- *Andere Sprachen zulassen:* Andere Erstsprachen als Deutsch sollen nicht von vornherein verboten werden, denn auch Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache besitzen eine Erstsprache, die zum Thema in der Klasse gemacht werden kann (vgl. Oomen-Welke 2014:484). Nichtsdestotrotz bleibt Deutsch die allgemeine Unterrichtssprache, sie wird unter allen Schüler\_innen als Kommunikationssprache vereinbart, gegebenenfalls mithilfe eines Vertrags. Dies bedeutet jedoch auch, dass Bemerkungen oder kurze Gespräche in den jeweiligen Erstsprachen nicht bestraft werden. Im Gegenteil – sprachvergleichenden Beiträgen wird mit Interesse entgegengekommen (vgl. Oomen-Welke 2014:485).
- *Sprachaufmerksamkeit erkennen:* Schüler\_innen vergleichen situationsbedingt jene Sprachen, mit denen sie in Berührung kommen, egal ob es sich dabei um Dialekte, Standardsprachen oder Soziolekte handelt. Schüler\_innen sollten demnach auch in den Genuss kommen, innersprachliche Varietäten zu vergleichen. Bei Deutsch als Zweitsprachekindern ist es üblich, dass sie häufig spontan ihre Erstsprache mit der deutschen Sprache vergleichen. Lehrpersonen sollten solche Vergleiche nicht sanktionieren, sondern diese als erste Anzeichen für Sprachaufmerksamkeit anerkennen und wertschätzen (vgl. Oomen-Welke 2014:485).
- *Vorschläge der Kinder aufgreifen:* In den von den Schüler\_innen vollzogenen Vergleichen kann viel Potenzial für eine allgemeine Diskussion in der Klasse stecken. Das bedeutet, dass Lehrpersonen keine abweisende Position einnehmen dürfen, sondern sprachliche Beiträge der Schüler\_innen als Unterrichtsvorschläge wahrnehmen. Diese aufmerksamen Vergleiche jeglicher Sprachphänomene können durchaus zu Deutschthemen ausgebaut werden. Demnach nehmen Schüler\_innen die Expert\_innenrolle für ihre Sprache ein. Dadurch geben Lehrer\_innen ihre zuvor als selbstverständlich angenommene Kontrolle über das Lerngeschehen ein Stück weit aus der Hand (vgl. Oomen-Welke 2014:485).
- *Andere Sprachen herbeiholen:* Damit Lehrpersonen nicht auf Schüler\_innenbeiträge warten müssen, können sie selbstständig nach weiteren Dialekten beziehungsweise Sprachen der Schüler\_innen fragen, um sie zum Unterrichtsthema zu machen. Dafür eignen sich beispielsweise Themen wie die Frageform, Höflichkeitsausdrücke oder internationale Wörter. Diese kontrastive Methode ermöglicht den Lernenden auf detektivische Weise selbst tätig zu werden, Hypothesen zu bilden und diese anschließend zu prüfen (vgl. Oomen-Welke 2014:485).

Diese ersten vier Schritte im Sensibilisierungsprogramm von Oomen-Welke beziehen sich auf den sprachlichen Bereich und werden in der Allgemeinen Sprachdidaktik zusammengefasst. Die Schritte fünf bis acht thematisieren insbesondere Sprachvergleiche in Hinblick auf Kultur (vgl. Oomen-Welke 2014:485), welche jedoch auch im Literaturunterricht vermehrt zur Anwendung kommen können.

- *Texte im Vergleich:* In diesem Zusammenhang sind Vergleiche kurzer Gedichte oder Lieder nichtdeutscher Sprachen naheliegend. Es kann sich dabei um Sprachen handeln, die niemand in der Klasse beherrscht und die gemeinsam erkundet werden (vgl. Oomen-Welke 2014:486).
- *Sprachsysteme im Vergleich:* Behandelt werden können unter anderem die verschiedenen Schriftsysteme, wie zum Beispiel das logographische, das silbische oder das alphabetische Schriftsystem, ihre Funktionen sowie die unterschiedliche Nutzung des lateinischen Alphabets in den Sprachen (vgl. Oomen-Welke 2014:486).
- *Alltagsroutinen im Vergleich:* In diesem Schritt geht es um alltägliche Sprachäußerungen, wie unter anderem Begrüßungen, Danksagungen oder Anreden. Zudem können nonverbale Äußerungen verglichen werden. Gibt es Unterschiede in der Gestik, Mimik oder der Körpersprache? (vgl. Oomen-Welke 2014:486)
- *Philosophisches von und mit Kindern:* In diesem Zusammenhang können Gespräche darüber angeleitet werden, wie die Sprachen entstanden sein könnten oder wie das Denken mit Sprache zusammenhängt (vgl. Oomen-Welke 2014:486).

Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache sind in einem so angelegten Deutschunterricht eher dazu geneigt, selbst Beiträge zu liefern und wollen intensiver am Unterricht teilnehmen. Grund dafür ist, dass sie sich angesprochen und angenommen fühlen. Durch das mit den Sprachbeiträgen und Sprachvergleichen erlangte Prestige erlangen diese Schüler\_innen eine neue Rolle als Expert\_innen ihrer jeweiligen Sprache. Sie und die erstsprachigen Schüler\_innen können durch dieses Phasenmodell zu einem stärkeren Interesse für Sprachen gelangen und entwickeln eine ausgeprägtere Methodenkompetenz. Diese Form des Unterrichtens würde den Lehrer\_innen auch insofern entgegenkommen und dem oben erwähnten Argument des Mehraufwandes widersprechen, als dass bei gleichem Arbeitsaufwand und weniger Unterrichtsstress sowohl neue Arbeitsmethoden entwickelt werden, als auch neue Erfahrungen gemacht und neue Rollen unter den Schüler\_innen verteilt werden können (vgl. Oomen-Welke 2014:486).

#### 2.4.6. Literature Awareness

Bei Literature Awareness handelt es sich um eine Erweiterung des Language Awareness-Ansatzes, die Heidi Rösch im Zuge ihrer Arbeit vorgenommen hat. Analog zur Sprachbewusstheit behandelt Literature Awareness einerseits das Wissen über Literatur und deren Wahrnehmung, sowie andererseits die Sensibilisierung für literarische Formen, Funktionen, Strukturen, ihren Gebrauch und Erwerb sowie ihre Vermittlung (vgl. Rösch 2017:39).

Culler zufolge versteht man unter Literatur ein „auf Lesen ausgerichtetes Schreiben, wobei man den Leser in „Probleme der Bedeutung“ verstrickt“ (Culler 2002:62, zitiert nach Rösch 2017:39). Literature Awareness ist demnach eine bestimmte literarische Leseart, die über verschiedene Merkmale deutlich wird (vgl. Rösch 2017:39). Diese Merkmale können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Abraham/Kepser 2006, zitiert nach Rösch 2017:39):

- fiktional bzw. imaginativ
- mehrdeutig und konnotativ
- sprachlich verfremdet
- nicht-pragmatischer Diskurs
- selbstreferentiell und intertextuell
- Kinder- und Jugendliteratur ist mehrfachadressiert

Damit das Language Awareness-Konzept gemeinsam mit Literature Awareness umgesetzt werden kann, ist es von Bedeutung, dass schon im Planungsprozess ein sprachlicher und literarischer Fokus gesetzt wird. Die Sprachreflexion sollte so eng wie möglich mit einer literarischen Reflexion verbunden werden, damit die Wirkung des jeweiligen Werkes entfaltet werden kann. Bezieht man dieses Konzept auf den Unterricht, in dem Mehrsprachigkeit thematisiert wird, geht es um sprachliche Vielfalt und migrationsgesellschaftliche Perspektiven in literarischen Werken. Neben mehrsprachigen Werken können hingegen auch einsprachige Werke herangezogen und der sprachlichen Vielfalt verschiedene Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden. Dies gelingt, indem Lehrpersonen dazu ermutigen, literarische Figuren in diversen Sprachen oder Sprachvarietäten sprechen zu lassen oder sogar, anstatt sich auf eine Sprache festzulegen, mehrere oder hybride Sprachen zuzulassen (vgl. Rösch 2017:52).

Hybrid ist alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikationsketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der collage, samplings, des Bastelns zustande gekommen ist. (Bronfen et al. 1997:4, zitiert nach Gebhardt-Fuchs 2016:27)

Hierfür bieten sich insbesondere Werke an, die Sprache nicht nur als Mittel zum Ausdruck nutzen, sondern sie selbst auch zum Thema machen (vgl. Rösch 2017:52). Ein geeignetes Beispiel wäre das Bilderbuch „La grande fabrique de mots/Die große Wörterfabrik“ von Agnès de Lestrade (Text), Valeria Docampo (Illustration) und Anna Taube (Deutsche Übersetzung). Es handelt von einem „Land, in dem die Menschen fast gar nicht reden“. Wörter müssen gekauft und geschluckt werden, um sie danach aussprechen zu können. Ein zugrundeliegender und bedeutender Aspekt, den dieses Buch vermittelt, ist jener, dass es arme Menschen schwer haben, an Wörter zu kommen, und dass man mit ihnen einen sorgfältigen und behutsamen Umgang pflegen muss. Vermittelt wird sowohl ein bewusster Umgang mit Wörtern, als auch ein zielgerichteter Einsatz bedeutender Wörter (vgl. Rösch 2017:52).

Das Kapitel 2.3. kurz zusammengefasst: Für Sprache muss im Unterricht mehr Raum geschaffen werden. Dabei ist es nebensächlich um welche Sprache es sich handelt. Deutschunterricht ist Sprachunterricht. Das bedeutet, dass auch Sprache an sich zum Thema gemacht werden kann und losgelöst vom Mittel zum Zweck betrachtet werden soll. Grob gefasst findet man unter dem Language Awareness-Ansatz einige theoretische Herangehensweisen, die sich dem Sprachbewusstsein und der Sprachaufmerksamkeit widmen. Es geht sowohl um das Bewusstsein über Formaspekte der Sprache, dem metasprachlichen Bewusstsein also, als auch um das bewusste Wahrnehmen von der Natur der Sprache. Das Erschließen der Phänomene der deutschen Sprache sowie jeder anderen Sprache geht als Vorteil sowohl für Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache als auch für Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache hervor. Wie funktioniert Sprache? Wie lernt man eine Sprache? Welche Vorteile ergeben sich aus dem Wissen über Sprache? Diese und mehr Fragen stellen die Ausgangssituation dieses Ansatzes dar. Sprache soll in kognitiver, reflexiver und metasprachlicher Weise in den Blick genommen werden. Die daraus resultierende Sprachaufmerksamkeit dient wiederum als Voraussetzung für das Erlernen einer neuen Sprache. Als Ziel wird zum einen die sprachliche Toleranz formuliert, und zum anderen das Anerkennen sprachlicher Heterogenität als gesellschaftliche Norm. Ingrid Luchtenberg haben wir den Language Awareness-Ansatz im deutschsprachigen Raum zu verdanken. Mit ihr gesprochen soll Sprache in ihrer Ganzheit wahrgenommen werden, die

einem die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel bietet. Diese Mehrperspektivität hat eine enorme Horizonterweiterung aller Schüler\_innen zur Folge. Der spielerische und kreative Umgang mit Sprache, Sprachreflexion und Sprachvergleiche stellen diesbezüglich geeignete Verfahren dar. In diesem Ansatz werden außerdem auch Aspekte der Interkulturalität angesprochen. Das sich miteinander Auseinandersetzen führt sowohl zu gegenseitigem Verständnis, als auch zum Abbau von Vorurteilen. Manipulationen und Ausgrenzungen durch Sprache finden sich insbesondere im Critical Awareness Ansatz von Fairclough. Damit sich bereits tätige Lehrpersonen und herangehende Pädagog\_innen der mehrsprachigen Situation gewachsen fühlen, bedarf es einer Sprachsensibilisierung, die am besten bereits während der Ausbildung entwickelt wird.

Aus diesem Grund befragte ich für den empirischen Teil meiner Arbeit Lehrpersonen, die den Language Awareness-Ansatz bereits verinnerlicht haben und für die Mehrsprachigkeit zum beruflichen Alltag gehört. Wie genau die Pädagog\_innen mit sprachlicher Aufmerksamkeit umgehen, wird in Kapitel 4 dargelegt.

### **3. Methodisches Vorgehen des empirischen Teils**

#### **3.1. Das qualitative Interview**

Für den empirischen Teil meiner Arbeit zum Thema „Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“ wählte ich das Qualitative Interview, welches zum Forschungstyp der Praxisuntersuchung gezählt werden kann. Praxisuntersuchungen sind auf die analytische Klärung sowie Erforschung bestimmter Fragestellungen ausgerichtet. Mithilfe eines vorab erstellten Interviewleitfadens, der mir die Struktur und Richtung des Interviews vorgab (vgl. Riemer et.al. 2014:111), befragte ich vier Pädagoginnen aus dem Sekundär- und Tertiärbereich des österreichischen Bildungssystems. Die Fragen waren jedoch so formuliert, dass offenen Erzählungen genügend Raum geboten werden konnte.

Warum wählte ich die Methode des qualitativen Interviews? Die Wurzeln des qualitativen Denkens liegen bereits bei Aristoteles, der die Forschungsgegenstände nicht nur anhand von Zahlen messen will, sondern sie auch mithilfe der Intentionen, Ziele und Zwecke verstehen will, wodurch Werturteile in die Analyse miteinfließen können (vgl. Mayring 2016:12).

Mithilfe qualitativer Interviews werden Fragestellungen bearbeitet, die unter anderem soziale Phänomene beinhalten. In meinem Fall wäre das die Frage: „Wie gehen Lehrpersonen mit der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer im Zuge des Literaturunterrichts um?“ Bei der Durchführung der Interviews ging es mir nicht um eine Einordnung auf einer Skala von 1 bis 10, sondern darum, dass Hintergründe bedacht werden, Erklärungen für ein bestimmtes Verhalten gesucht, und eigene Erfahrungen eingebracht werden. Außerdem blieb mir durch diese Methode die Möglichkeit des Nachfragens offen, um mehr Details über gewisse Themen zu erfahren, die für die Auswertung der Fragestellung von Wichtigkeit sind. Ein qualitatives Interview gibt im Unterschied zu Fragebögen über das Gesprochene hinaus auch Informationen durch Gestik und Mimik, welche in die Deutung des Interviews miteinfließen können (vgl. Dresing/Pehl 2013:6f.). Die Interviews helfen dabei, die subjektiven Sichtweisen der befragten Personen besser kennenzulernen und den Erzählungen über ihre individuellen Erfahrungen mehr Darlegungsmöglichkeiten zu bieten. Die Antworten werden nicht durch vorgegebene Antwortkategorien eingeschränkt. Außerdem bleibt die Reihenfolge in einem qualitativen Interview offen, da sich die Abfolge der Fragen aus der individuellen Interview-Situation ergeben sollte (vgl. Riemer et. al. 2014:111). Im Hauptteil des Interviews ist es zudem wichtig, dass der interviewten Person ein monologisches Rederecht eingeräumt wird und der/die Interviewer:in die Rolle des/der aktiven Zuhörer\_in einnimmt (vgl. Riemer et. al. 2014:112).

Mayring (2016) zufolge gibt es für das qualitative Denken fünf Grundlagen, die im Folgenden aufgelistet werden:

1. Stärkere Subjektbezogenheit
2. Betonung der Deskription des Forschungsgegenstandes
3. Betonung der Interpretation des Forschungsgegenstandes
4. Untersuchung des Subjekts in der alltäglichen Umgebung, anstatt im Labor
5. Generalisierung der Ergebnisse (vgl. Mayring 2016:19)

Diese fünf Aspekte stellen das Grundgerüst eines qualitativen Interviews dar und kristallisierten sich für mich als die adäquateste Methode, um an Forschungsergebnisse zu gelangen.

Mit der *stärkeren Subjektbezogenheit* ist gemeint, dass in humanwissenschaftlichen Forschungen immer Menschen, also Subjekte, Gegenstand und somit Ausgangspunkt und Ziel

der Untersuchung darstellen. Das Subjekt darf nicht in den Hintergrund gerückt werden oder durch andere Methoden abgedrängt werden (vgl. Mayring 2016:20). In Bezug auf das vorliegende Forschungsvorgehen wurden Lehrpersonen interviewt, die aus ihren subjektiven Erfahrungen berichteten, wodurch eine starke Subjektbezogenheit vorherrschte. Die *Deskription des Forschungsgegenstandes* meint, dass am Anfang einer jeden Analyse eine ausführliche Beschreibung des untersuchten Gegenstandes angeführt werden soll. Diese genaue Beschreibung stellt wiederum den Ausgangspunkt der weiteren Forschung dar (vgl. Mayring 2016:21). Dass der Untersuchungsgegenstand in den Humanwissenschaften niemals zur Gänze offen ist, sondern immer auch interpretiert werden muss, besagt der dritte Punkt, die *Interpretation des Forschungsgegenstandes*. Etwas vom Menschen Hervorgebrachtes steht immer mit subjektiven Intentionen in Zusammenhang, daher werden die Bedeutungen erst durch Interpretationen erschlossen. Die von mir durchgeführten Interviews wurden in Bezug auf den theoretischen Teil meiner Arbeit interpretiert und in Zusammenhang mit den Forschungsfragen gebracht. Es bleibt außer Frage, dass auch Interpretationen immer subjektiv sind. Dieser Punkt betrifft vor allem alles verbale Material, wie unter anderem Interviews, Fragebögen oder Dokumente (vgl. Mayring 2016:22). Unter der *Untersuchung des Subjekts in seiner alltäglichen Umgebung* ist gemeint, dass die Untersuchung möglichst in einem natürlichen und alltäglichen Umfeld stattfindet. Denn es ist bewiesen, dass Menschen beispielsweise in einem Labor anders reagieren als im Alltag (vgl. Mayring 2016:22). Um die Interviews mit den von mir befragten Pädagoginnen in einem möglichst alltäglichen Umfeld durchzuführen, wählten wir als Ort die jeweiligen Arbeitsplätze der Interviewpartnerinnen, die Schulen beziehungsweise pädagogischen Institutionen also. Der letzte Punkt, die *Generalisierung der Ergebnisse*, besagt, dass die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse schrittweise begründet werden muss. Diese Verallgemeinerung lässt sich nicht automatisch garantieren, wie es beispielsweise bei der repräsentativen Stichprobe der Fall ist, sondern müssen Argumente aus dem Einzelfall heraus die Generalisierung gewährleisten (vgl. Mayring 2016:23).

### **3.2. Die Transkription**

Eine Transkription ist das Übertagen der Audio- beziehungsweise Videodatei in ein schriftliches Format, welches durch das Abtippen des aufgenommenen Materials entsteht. Im Falle des qualitativen Interviews handelt es sich um die Verschriftlichung der geführten

Interviews (vgl. Dresing/Pehl 2013:17). Das Gesprochene wird schriftlich festgehalten, um eine Grundlage für die Analyse der gewonnenen Daten herzustellen. Das hergestellte Transkript gibt jedoch nie die exakte Gesprächssituation wider, da nonverbale Aspekte wie Mimik, Gestik, Raumsituation oder die zeitliche Verortung im Transkriptionsprozess nicht berücksichtigt werden können (vgl. Dresing/Pehl 2013:18).

Für die Transkription meiner Interviews verwendete ich das Programm MAXQDA 2018 und hielt mich dabei an ein einfaches Transkriptionssystem. Diesbezüglich orientierte ich mich am Regelwerk aus dem „Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse“, welches von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2013) herausgegeben wurde. Die Anwendung eines einfachen Transkriptionssystems bedeutet, dass der Fokus der Auswertung und Analyse am Inhalt des Gesprächs liegt und Angaben zu para- oder nonverbalen Ereignissen unberücksichtigt bleiben. Ich wählte demnach nicht die Methode des lautsprachlichen Transkribierens, sondern das des wörtlichen, und von meinen Interviewpartnerinnen verwendete Dialekte wurden, soweit es möglich war, ins Standarddeutsche übersetzt, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten und den Fokus auf den Inhalt des Gesprächs zu legen (vgl. Dresing/Pehl 2013:18). Ebenso war es mir wichtig, eine Struktur in die Antworten meiner Interviewpartner zu bringen, was mir durch Interpunktionen gelang, indem ich häufiger einen Punkt anstatt eines Kommas setzte. Die in einer Klammer versehenen drei Punkte weisen auf eine längere Sprechpause des jeweiligen Interviewpartners hin. Wurden Wörter meinerseits nicht verstanden und ließen sich auch durch die Audioaufnahmen nicht erkennen, wurde an dessen Stelle die Abkürzung „unv.“ für „unverständlich“ in eine Klammer gesetzt (vgl. Dresing/Pehl 2013:21f.). Dies geschah unter anderem aufgrund einer lauten Geräuschkulisse im Hintergrund oder mir nicht bekannter, eventuell auch fremdsprachlicher Wörter. Im Unterschied zu den üblichen einfachen Transkriptionssystemen wurden jedoch nicht die eingeführten Abkürzungen „I“ für die interviewende Person und „B“ für die befragte Person verwendet, sondern wurden die Initialen sowohl von mir als auch von der befragten Person an den Beginn des jeweiligen Absatzes gesetzt. Ein weiteres Merkmal für ein einfaches Transkriptionssystem ist, dass Wort- oder Satzabbrüche geglättet werden und Wortdoppelungen übergangen werden, sofern sie nicht als Stilmittel dienen.

Da ich mich für das Programm MAXQDA als Transkriptionsprogramm entschied, wurden in den Transkripten Absatznummern eingeführt, um eine strukturierte Form des Interviews herzustellen. Um die transkribierten Interviews auch inhaltlich zu strukturieren, wurden die einzelnen Textabschnitte in ein Codesystem eingeordnet, das in Haupt- und Unter-codes

eingeteilt ist. Das Codegerüst, das von mir erstellt wurde, orientierte sich an den Leitfragen des Interviews und wurden durch UnterCodes ergänzt. Folgende Codes haben sich dabei ergeben:

- Arbeit mit Literatur generell
- Vorteile von mehrsprachigen Klassen
- Language Awareness
- Persönliche Situation in der Schule
  - Deutschniveau
  - Sprachen in der Klasse
- Wahrnehmung der Schüler\_innen
  - Einsprachige Schüler\_innen
  - Diskriminierungen, Ausgrenzungen
  - Sprachgebrauch
- Zielvorstellungen
- Auswirkungen der Mehrsprachigkeit außerhalb des schulischen Kontextes
  - Positive Auswirkungen
  - Negative Auswirkungen
- Eigener Umgang mit Mehrsprachigkeit
  - Konkrete Beispiele
  - Einbezug von Dialekten
  - Einbezug von Mehrsprachigkeit generell
  - Sprachvergleiche
- Persönliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit
- Tertiärbereich – Zusammenarbeit mit Schulen

Diese Codes bilden zudem den Leitfaden der Kapiteleinteilung des Kapitels „Analyse der Ergebnisse“.

Im Gegensatz zu einem einfachen Transkriptionssystem wird im komplexen Transkriptionssystem der Fokus ebenso auf das „Wie“ einer Aussage gelegt, wodurch eine Analyse der phonetischen beziehungsweise phonologischen Aspekte des Gesagten ermöglicht wird (vgl. Dresing/Pehl 2013:26). Das „Wie“ der Aussage hat im vorliegenden Forschungsgegenstand jedoch keine Relevanz, da es sich um beschreibende Antworten

handelt, bei denen ausschließlich der Inhalt der Antworten in die Analyse miteinbezogen wird.

### **3.3. Mögliche alternative Methoden**

Für die Datengewinnung wären neben der qualitativen Interviews mehrere andere Methoden möglich gewesen, die sich ebenso gut für die Beantwortung meiner Forschungsfragen geeignet hätten. Die Wahl fiel jedoch aufgrund der einfachen Umsetzbarkeit auf die qualitativen Interviews. Welche anderen Methoden in die engere Auswahl kamen, wird im Folgenden kurz beschrieben.

#### *Feldnotizen*

Feldnotizen werden im Zuge einer teilnehmenden Beobachtung gemacht, die bei einer bestimmten Gruppe durchgeführt wird. Durch die Notizen wird das Beobachtete protokolliert und kann im Nachhinein auf diese Weise ausgewertet werden. Es wird beispielsweise beobachtet, auf welche Weise die Mitglieder der Gruppe handeln, wie die Interaktionen zwischen den Mitgliedern aussehen und wie eventuell außenstehende Personen auf das Verhalten reagieren. Wichtig zu beachten ist, dass die Notizen in kurzem Abstand zur Beobachtung gemacht werden müssen, um die Vollständigkeit des Beobachteten sowie eine präzise Darlegung des Geschehenen gewährleisten zu können. Im Gegensatz zu anderen Methoden können bei der Protokollierung ebenso nonverbale Kommunikationselemente, wie Körpersprache oder Gesten, miteinfließen (vgl. Moser 2015:99ff.). Für die Beantwortung meiner Forschungsfragen wären jedoch einige Beobachtungssituationen notwendig gewesen. Der zeitliche Faktor, als auch die Voraussetzung, dass während der Beobachtung mit mehrsprachiger Literatur gearbeitet werden hätte müssen, sprachen in diesem Fall gegen die Aufzeichnung von Feldnotizen. Ebenso wie die Tatsache, dass bereits durchgeführte Projekte beziehungsweise Unterrichtsstunden mit mehrsprachiger Literatur keine Berücksichtigung in der Datenauswertung gefunden hätten.

#### *Ton-, Videodokumentation*

Die Ton- oder Videodokumentation ersetzt die direkte Beobachtung und kann mit technischen Medien sowohl Gespräche, als auch Beobachtungssequenzen festhalten. Diese Methode

eignet sich insbesondere für didaktische Zwecke, beispielsweise die Vorführung von Projekten oder als Anschauungsmaterial in Lehrveranstaltungen (vgl. Moser 2015:107f.). Für die Erforschung des in dieser Arbeit vorliegenden Forschungsgegenstandes wäre eine Ton- oder Videodokumentation durchaus möglich gewesen, doch ergibt sich hier, wie auch schon in Kapitel 3.2.1. angeführt, eine geringere Datenmenge im Vergleich zu qualitativen Interviews, da alle in der Vergangenheit durchgeführten Unterrichtssequenzen und Projekte nicht aufgezeichnet werden könnten.

### *Schriftliche Befragung*

Die schriftliche Befragung eignet sich vor allen Dingen dafür, die Meinung oder Einstellung größerer Personengruppen zu erheben. Für die vorliegende Arbeit hätten demnach auch Schüler\_innengruppen befragt werden können. Ich entschied mich jedoch gegen die schriftliche Befragung, da die Beantwortung schriftlicher Fragebögen häufig sehr oberflächlich geschieht und die Möglichkeit bei Unklarheiten nachzufragen, ausbleibt (vgl. Moser 2015:125). Außerdem ist fraglich, ob die befragten Lehrpersonen die durchgeführten mehrsprachigen Literaturprojekte ebenso ausführlich beschrieben hätten, wie sie es im qualitativen Interview getan haben. Die Resultate der schriftlichen Befragung sind meist nicht so detailliert, wie sie bei mündlichen Befragungen sind.

Diese hier angeführten Methoden sowie das Qualitative Interview standen mir für die empirische Herangehensweise dieser Arbeit zur Auswahl. Aus organisatorischen Gründen und aufgrund der vielseitigen Daten, die durch ein Qualitatives Interview gesammelt werden können, wurde die Methode der Feldnotizen, die schriftliche Befragung sowie die Ton- oder Videodokumentation hinten angestellt.

## **3.4. Die Interviewpartnerinnen**

Wer waren also meine Interviewpartner\_innen, mithilfe derer ich empirische Daten zu meinen Forschungsfragen „Welches Potenzial bietet sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht insbesondere im literarischen Lernen?“, „Welche Vorteile können sich aus sprachlicher Heterogenität für den Literaturunterricht ergeben?“ und „Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Language Awareness-Konzept in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht?“ erhielt? Insgesamt führte ich vier Interviews mit Personen sowohl aus

dem Sekundär-, als auch aus dem Tertiärbereich, die ich im folgenden Absatz vorstellen möchte.

Meine erste Interviewpartnerin war Gerda Reißner aus der Neuen Mittelschule Schop Währing (1180 Wien), die sich seit vielen Jahren für die sprachliche und kulturelle Integration an dieser Schule, an der Kinder und Jugendliche beziehungsweise deren Eltern aus vielen verschiedenen Herkunftsländern stammen, einsetzt. Die sprachliche Vielfalt der Schüler\_innen anzuerkennen gehört zum Leitbild dieser Schule und wird ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen. Folglich ist die Mehrsprachigkeit im Schulleitbild verankert und wird als Schatz wahrgenommen, der für alle Beteiligten und tätigen Personen an dieser Schule eine bereichernde Wirkung hat (vgl. Interview Reißner, Abs. 20). Frau Reißner arbeitet als Deutschlehrerin in Klassen, in denen fast ausschließlich Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vertreten sind (vgl. Interview Reißner, Abs. 4). Seit 1979 unterrichtet sie an dieser Schule und seither gab es kein Jahr, in dem sie als Deutschlehrerin in rein deutschsprachigen Klassen tätig war, wodurch sie im Gegensatz zu vielen anderen Lehrpersonen keine Erfahrung mit einsprachigen Deutschklassen aufzuweisen hat (vgl. Interview Reißner, Abs. 39ff.). Wie Frau Reißner die Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht berücksichtigt, wie es ihr dabei geht und welche Vor- oder Nachteile sich für die Schüler\_innen daraus ergeben, werde ich im folgenden Kapitel ausführlicher darlegen.

Für mein zweites Interview traf ich mich mit Margot Graf, die seit einigen Jahren an der NMS Bruno Kreisky Schule am Leberberg (1110 Wien) unter anderem als Deutschlehrerin unterrichtet. Auch hier spielen mehrere Sprachen im Schulalltag eine selbstverständliche Rolle und stellen keine Ausnahme im Unterrichtsgeschehen dar.

Als dritte Interviewpartnerin saß mir Prof. Mag. Dr. Elisabeth Furch gegenüber. Sie unterrichtet nicht nur an der PH Wien, sondern leitet an diesem Standort ebenso die Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung, kurz Ko.M.M.M. (vgl. Interview Furch, Abs. 2; <https://komm.phwien.ac.at/>), die sich für einen qualitativ hochwertigen Erstsprachenunterricht sowie eine gelebte Mehrsprachigkeit in Schulen einsetzt. Eines ihrer behandelten Themenfelder ist der von mir ebenso herausgearbeitete Language Awareness-Ansatz. Auslöser für die Gründung dieses Zentrums war eine 2010 geführte Diskussion zum Thema Mehrsprachigkeit in Schulen und die ansteigenden Nachfragen von Studierenden, wie mit der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer umgegangen werden soll. Die Frage, was getan werden kann, wenn in einer Klasse Kinder mit vielen verschiedenen Sprachen unterrichtet werden, ist bis zum Zeitpunkt der Gründung

dieses Kompetenzzentrums immer unbeantwortet geblieben. Aufgrunddessen wurde von der damaligen Rektorin der PH Wien dieses Zentrum initiiert. Relativ rasch sind weitere Ballungszentren wie Linz oder Feldkirch im Sinne von: „Errichten wir doch ein Zentrum, um auch Bewusstsein zu schaffen, sowohl unter Lehrenden aber auch unter Studierenden.“ nachgezogen. Im Fokus dieses Zentrums stehen die migrationsbedingten Sprachen (vgl. Interview Furch, Abs. 4).

Zu guter Letzt stellte ich Mag. Susana Landgrebe aus dem RG/WRG 8 Feldgasse Fragen zum Thema der sprachlichen Heterogenität im Literaturunterricht. An dieser Schule werden Content and Language Integrated Learning Klassen (CLIL Klassen), wie auch Vienna Bilingual School Klassen (VBS Klassen) geführt. Mehrsprachigkeit ist demnach auch in diesem schulischen Umfeld eine Selbstverständlichkeit. Außerdem ist Frau Landgrebe an ihrer Schule die voXmi-Koordinatorin. voXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben - ist eine Initiative, die bereits seit 10 Jahren besteht und durch die an Österreichs Schulen die Sprachkompetenzen der Schüler\_innen erkannt und gefördert werden sollen. Dieses Netzwerk wird in Kooperation der PH Wien (Institut für weiterführende Qualifikationen und Bildungs Kooperationen), dem BIMM (Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit an der PH Steiermark), und der PH Salzburg (Institut für Fort- und Weiterbildung Primarstufe und Koordination Sekundarstufe I) durchgeführt. voXmi ist ein ständig wachsendes Netzwerk, bei dem mittlerweile über 50 Schulen Österreichs mitmachen und somit die sprachliche Bildung der Schüler\_innen in diesen Schulen gesichert ist. Bei voXmi ist jede Sprache gleich viel wert, es geht darum, die Gleichwertigkeit von Sprachen anzuerkennen, ein breites Sprachenangebot zur Verfügung zu stellen, einen sprachsensiblen und sprachbewussten Unterricht zu führen und digitale Medien für das adäquate Erlernen sprachlicher Kompetenzen einzusetzen. Gemeinsames Ziel der an diesem Netzwerk beteiligten Schulen ist es, zu erkennen, dass Sprachen eine Bereicherung und eine Chance darstellen und die Schüler\_innen mit ihren Ressourcen und Interessen entsprechend gefördert werden (vgl. <http://www.voxmi.at/>).

Ich wählte diese vier Interviewpartnerinnen aus, weil sie bereits seit Jahren Erfahrung mit mehrsprachigen Klassen sammeln durften, die Erstsprachen ihrer Schüler\_innen als Ressource ansehen und folglich in den Unterricht miteinfließen lassen. Mir war es wichtig herauszuarbeiten, warum diese Lehrpersonen auf die Erstsprachen ihrer Schüler\_innen zurückgreifen und welches Ziel sie damit verfolgen. Welches Potenzial sehen die Lehrpersonen in der sprachlichen Heterogenität und wie kann man sie gerade im

Deutschunterricht einsetzen? Diese Fragen können nur von Lehrer\_innen beantwortet werden, weshalb Schüler\_innen-Interviews nicht miteingeplant wurden. Das Durchführen und Auswerten von Interviews mit Schüler\_innen würde sich in einer weiterführenden Arbeit anbieten, hätte den Rahmen dieser Diplomarbeit allerdings überschritten, da mehrere Interviews von Schüler\_innen notwendig wären, um eine adäquate Ergebnisanalyse durchführen zu können. Eine Fortsetzung diesbezüglich würde sich jedoch sehr gut anbieten. Welche Vorteile oder Nachteile sehen die Schüler\_innen darin, wenn mehrere Sprachen in der Klasse gesprochen werden? Oder wenn umgekehrt, nur Deutsch in der Klasse gesprochen wird? Wie gehen die Schüler\_innen mit der mehrsprachigen Situation in der Klasse um? Diese und weitere Fragen wären interessant, von Schüler\_innen beantwortet zu bekommen. Diese Arbeit widmet sich jedoch der Perspektive und den Methoden der Lehrpersonen, sprachliche Heterogenität in den Literaturunterricht miteinzubeziehen.

## **4. Ergebnisse der Analyse**

### **4.1. Situation in der Schule und der Klasse**

Um zu verdeutlichen, mit welchen Sprachen es die jeweiligen Lehrpersonen zu tun haben, fragte ich nach, welche Erstsprachen in den jeweiligen Klassen meiner Interviewpartnerinnen vertreten sind. Das Sprachenspektrum ist in jeder Institution sehr breit und variiert von Standort zu Standort. Frau Reißner hat es in der Neuen Mittelschule Schop Währing mit den Sprachen Tschetschenisch, Dari, Farsi, Arabisch, Türkisch und Twi zu tun. Die Hauptgruppe ergibt sich jedoch aus BKS-sprechenden Schüler\_innen, also bosnisch-, kroatisch- und serbischsprechenden Jugendlichen (vgl. Interview Reißner, Abs. 6). Aufgrund einer sehr ausgeglichenen Aufteilung zwischen BKS-sprechenden (1/3), türkischsprechenden (1/3) und anderen Erstsprachen sprechenden Schüler\_innen (1/3) wurde an ihrer Schule lange Zeit das System des sogenannten Trilingualen Unterrichts umgesetzt. Dieses Konzept ist jedoch wegen des Rückgangs von Schüler\_innen mit Türkisch als Erstsprache neu zu denken und kann nicht mehr wie gewohnt ausgeführt werden. Zur Unterstützung der Fachlehrer\_innen werden in einigen Fächern Muttersprachenlehrer\_innen in den Sprachen BKS, Türkisch und Arabisch eingesetzt (vgl. Interview Reißner, Abs. 10). Diese Varietät an Sprachen hat zur Folge, dass das Deutschniveau innerhalb einer Klasse beziehungsweise einer Schulstufe ein sehr breites ist. So musste sie sich zudem beispielsweise schon des Öfteren der Situation stellen, dass

Schüler\_innen mit sehr geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen in ihren Klassen unterkamen und ebenso wie ihre Klassenkolleg\_innen dem Unterricht zu folgen hatten (vgl. Interview Reißner, Abs. 7f.).

Am Leberberg arbeitet Frau Graf hauptsächlich mit Schüler\_innen mit den Erstsprachen Serbisch, Tschechisch, Arabisch, Türkisch und Mandarin, sowie auch mit Deutsch als Erstsprachler\_innen (vgl. Interview Graf, Abs. 20). Die Sprachenvielfalt ist hier ausgesprochen breit und hat demnach differenzierte Deutschkenntnisse zur Konsequenz. Eine Entwicklung, die sich in ihren Augen immer mehr herauszukristallisieren scheint, ist jedoch die Spracharmut der deutschsprechenden Schüler\_innen, nicht allein jener der fremdsprachigen Lernenden. Dies liegt ihrer Meinung nach zum einen an Kommunikationsarmut, die sich aus der sich zuspitzenden Kommunikation durch die neuen Medien ergibt, und zum anderen am scheinbar unaufhörbaren Stress der Zeit. Viele Eltern widmen sich in einem nur sehr geringem Ausmaß ihren Kindern, die Mahlzeiten des Tages werden häufig nicht mehr gemeinsam eingenommen und das führt wiederum zu seltener vorkommenden Gesprächen zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Eltern und ihren Söhnen und Töchtern (vgl. Interview Graf, Abs. 18).

Die türkischen Väter, die mehrheitlich Deutsch sprechen, glauben, ihre Kinder sprechen Deutsch, sehen die Kinder aber kaum, weil die sehr viel arbeiten. Wir haben bei Gott Eltern, die sehr viel Zeit hätten für die Kinder, weil beide nicht arbeitstätig sind. Aber da sind andere Dinge wichtig. Da ist der Druck vom AMS so groß, oder überhaupt der finanzielle Druck in der Familie, da ist sehr viel Aggression da. Und eben, wahrscheinlich vor lauter Problemen auch keine Zeit für die Kinder. Es wird sehr wenig gesprochen in den Familien. (Interview Graf, Abs. 18)

Aus diesem Grund muss der sprachlichen Förderung im Unterricht ein noch höherer Stellenwert zugesprochen werden.

Frau Landgrebe zählt die Vielzahl der Sprachen anhand einer ihrer Ersten Klassen auf, die für sie am repräsentativsten erscheint und in der Schüler\_innen mit den Erstsprachen Tamil, Igbo, Tagalog, Russisch, Polnisch, Spanisch, Kroatisch, Griechisch und Englisch sitzen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 8). Viele der Kinder, die neben Deutsch auch eine zweite oder gar mehrere Sprachen sprechen, wissen oft nicht, welche der Sprachen ihre Erstsprache ist. Ihr Deutsch ist so gut entwickelt, dass es keinen Unterschied zum Deutschen der Deutsch als Erstsprachler\_innen macht, jedoch immer wieder mit anderen Sprachen durchwachsen ist. Viele der Jugendlichen wenden ihre Familiensprachen, von Frau Landgrebe als

„Backgroundsprachen“, also Hintergrundsprachen, bezeichnet, in bestimmten Bereichen oder Kontexten an. Daneben gibt es jedoch auch in dieser Schule, meist zu Beginn des Schuljahres, Schüler\_innen ohne jegliche Deutschkenntnisse, weil sie bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt in einem anderen Land lebten (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 2). Frau Landgrebe erzählte mir diesbezüglich von einem syrischen Mädchen, das bereits in Syrien zur Schule ging und, in Österreich angekommen, in der Schule neben dem Deutschwerb zuallererst alphabetisiert werden musste. Die für diese Schüler\_innen notwendigen Alphabetisierungskurse finden außerhalb der Schule statt, müssen also auf privatem Wege absolviert werden, damit sie dem regulären Unterricht in der Schule schnellstmöglich folgen können. Denn die Matura am Ende der 8. Klasse ist für alle Schüler\_innen, egal ob aus dem Ausland zugezogen oder nicht, gleich (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 126ff.).

Das ist beinhardt. Aber dadurch, dass das möglich ist, dass man sagt: „Ok, der Sprachrichtigkeitsbereich ist nicht allein entscheidend“, haben die schon Chancen im Deutschen. Nicht auf einen Einser, nicht auf einen Zweier, aber eine Drei, Vier können sie schon erreichen. (Interview Landgrebe, Abs. 131)

Landgrebe zufolge gibt es Schüler\_innen mit anderen „Backgroundsprachen“, die, außer ab und zu einen Fallfehler, so gut wie keine Fehler mehr in ihre Aufsätze der letzten Klasse einbauen. Auch Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind durchaus kompetent und schaffen es innerhalb weniger Jahre, ihr Deutsch auf solch ein Niveau zu heben, dass es sich nur minimal von dem ihrer deutscherstsprachigen Kolleg\_innen unterscheidet. Daneben, so Landgrebe, gibt es jedoch auch andere. Zum Beispiel einer ihrer Schüler aus Korea, der bereits seit einigen Monaten in Österreich lebt und sich in der Schule darauf ausruht, dass man Englisch sprechen kann und den Deutschwerb daher nicht so wichtig nimmt (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 131).

Und da bin ich jetzt schon in Sorge, weil der hat jetzt, wenn er in die 5. kommt, der hat vier Jahre, das Ganze auf ein Level zu heben, wo ich, und er ist auch in Englisch auch nicht so überragend gut, das kann schon ein Problem werden. Und da bin sogar ich diejenige, die hingeht und sagt: „Du redest jetzt Deutsch, jetzt ist Schluss mit deiner Muttersprache.“ (Interview Landgrebe, Abs. 131)

So positiv und gewinnbringend das Beherrschen und Anwenden mehrerer Sprachen aufgefasst wird, ab einem gewissen Zeitpunkt sprechen auch jene Lehrer\_innen, die Mehrsprachigkeit befürworten, von Unvernunft, wenn es darum geht, sich keine Mühe für den Erwerb des Deutschen zu geben. Dieser im Beispiel genannte 14-jährige Koreaner muss für das schulische „Überleben“ nicht notwendigerweise Deutsch lernen, weil er mit allen seinen

Kolleg\_innen und Lehrer\_innen Englisch sprechen kann und zudem auch eine koreanische Mitschülerin hat, mit der er sich in seiner Erstsprache unterhalten kann. Frau Landgrebe nennt es Bequemlichkeit und zu kurzfristiges Denken. Dazu bedarf es primär Aufklärungsarbeit und Konsequenz von Seiten der Lehrpersonen, um das richtige Bewusstsein für die Wichtigkeit der deutschen Sprache, neben der Beherrschung anderer Sprachen, zu schaffen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 135). Im völligen Kontrast dazu befinden sich hingegen auch Schüler\_innen in den Klassen, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen sind, die jedoch mit dieser so wenig wie möglich konfrontiert werden wollen. Ihnen ist es wichtig, sich mit der deutschen Sprache intensiv auseinanderzusetzen, ohne Rückbezug auf weitere Sprachen. Frau Landgrebe beschreibt dies folgendermaßen: „Die wollen gar nicht damit konfrontiert werden, dass sie eigentlich noch ein anderes Kasterl im Kopf haben.“ (Interview Landgrebe, Abs. 4) Dies ist meistens dann der Fall, wenn es sich um Schüler\_innen handelt, die Deutsch bereits auf einem relativ bis sehr hohen Niveau beherrschen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 5f.). Dieselbe Erfahrung machte auch Frau Graf aus der NMS Bruno Kreisky Schule:

Witzigerweise habe ich die Erfahrung gemacht, dass türkische junge Männer sich sehr zurückgehalten haben. In der Peer-Group nur türkisch und wenn man sie dann aufgefordert hat, dass sie sie auch in den Unterricht miteinbringen und uns auch ein bisschen an den Vokabeln teilhaben lassen, dann war ihnen das unangenehm. (Interview Graf, Abs. 6)

An der Pädagogischen Hochschule Wien werden die sogenannten Muttersprachenlehrer\_innen ausgebildet. Im Jahr 2018 gab es fünf Kurse mit ungefähr 30 Personen, die sich im Zuge dieser Ausbildung allgemeine Kenntnisse in der Linguistik aneigneten. In den Fächern Methodik und Didaktik wird der Schwerpunkt auf türkisch-, romanes- und darisprechende Vortragende gelegt, da in diesen Fächern die meisten Muttersprachenlehrer\_innen benötigt werden und auch tätig sind (vgl. Interview Furch, Abs. 14). Nach Angaben von Frau Furch ist der Muttersprachenunterricht jedoch nicht in allen Schulen gegeben. Im Gegenteil wurden erst kürzlich 30 Stellen reduziert, was darauf hinweisen lässt, dass der Muttersprachenunterricht österreichweit nicht im Sinne der Vielfalt an Sprachen durchgeführt respektive ausgebaut wird. Es werden nicht mehr Muttersprachenlehrer\_innen ausgebildet, sondern die Schüler\_innengruppen, die an einem Muttersprachenunterricht teilnehmen, vergrößert, um somit Ressourcen einzusparen (vgl. Interview Furch, Abs. 14). Die Lernenden der PH Wien sind Frau Furch zufolge am Ende ihres Lehrganges sehr motiviert und mit vollem Engagement dabei, wenn es darum geht, den Schüler\_innen während des Schulalltages zu zeigen, dass sie etwas können, dass ihre

Erstsprache etwas Besonderes ist und dass es auch wichtig ist, die eigene Erstsprache gut zu beherrschen. Dazu kommt, dass die zukünftigen Lehrer\_innen innerhalb ihrer Ausbildung mit mehreren Muttersprachenlehrer\_innen österreichweit durch die Möglichkeit an der Teilnahme eines Austausches in Kontakt kommen und sich somit in ihrer zukünftigen Lehrer\_innentätigkeit beratschlagen können (vgl. Interview Furch, Abs. 16). Wie wichtig der Muttersprachenunterricht für Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist, zeigt sich, wie in Kapitel 2.1.2. dargelegt, unter anderem daran, dass das Erlernen einer weiteren Sprache erfolgreicher und schneller vonstatten geht, sobald die Erstsprache gut beherrscht wird und Kenntnisse über mindestens ein grammatikalisches System gefestigt sind. Auf diesem Wissen lässt es sich leichter aufbauen. Jedoch fällt es den Lehrpersonen in den Schulen schwer, den Grad der Erstsprachenkenntnisse ihrer Schüler\_innen festzustellen, weshalb es Muttersprachenlehrer\_innen bedarf, die diese Aufgabe übernehmen und das womöglich geringe Erstsprachenniveau gegebenenfalls anheben. Viele der Schüler\_innen wissen häufig nicht, welche der Sprachen, die sie in ihrem Sprachenrepertoire vorfinden, ihre Erstsprache ist. Diesbezüglich erzählte Frau Landgrebe folgende Anekdote:

Ich habe meinen kleinen indischen Buben das letzte Mal gefragt „Was ist jetzt deine Sprache, ist es Tamil oder ist es Deutsch?“. Weil ich ursprünglich erreichen wollte, dass er den Aufsatz, den er in Deutsch nicht so gut geschrieben hat, einmal auf Tamil schreibt und sich danach dasselbe auf Deutsch überlegt. Und er hat mir spontan gesagt: „Nein, Deutsch ist meine Sprache“. (Interview Landgrebe, Abs. 38)

Den Angaben meiner Interviewpartnerinnen zufolge, die im Sekundärbereich tätig sind, wissen die Schüler\_innen untereinander von den Sprachen ihrer Mitschüler\_innen Bescheid und sie sind sich über die sprachliche Vielfalt in ihrem Klassenzimmer bewusst. Es wird allerdings kaum bis gar nicht thematisiert, es sei denn, es wird von der Lehrperson explizit zum Thema gemacht. Für die Schüler\_innen stellt das breite Sprachenspektrum in ihrer unmittelbaren Umgebung eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 84ff). Die Einstellung der Eltern zur vorhandenen Sprachenvielfalt in den Klassen ihrer Kinder variiert allerdings sehr stark. Viele Eltern wollen nicht, dass anderen Sprachen als Deutsch Beachtung geschenkt wird und gehen sogar so weit, dass sie sich während des Deutschlernprozesses des Kindes weigern, zuhause die eigene Erstsprache zu sprechen. Sie vertreten die Meinung: Erst wenn das Kind Deutsch spricht, sprechen sie zuhause kontinuierlich in ihrer Erstsprache. Das hat beispielsweise zu einem Fall geführt, dass ein Kind mit einer polnischen Mutter und einem kroatischen Vater weder Polnisch noch Kroatisch sprechen lernte, die Eltern jedoch beide offensichtlich nicht erstsprachlich Deutsch

waren und ihr Deutsch dementsprechend gebrochen war (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 69ff.). Umgekehrt haben die Eltern der deutschsprachigen Schüler\_innen nicht das Gefühl, dass die Deutschkenntnisse aufgrund der Sprachenvielfalt in der Klasse zu kurz kommen könnten. Dies äußert sich vor allem darin, dass diese Eltern zum Beispiel bei Festen, bei denen es um Mehrsprachigkeit geht, oder bei Buffets, bei denen eine Vielfalt an Sprachen und Kulturen thematisiert wird, mit vollem Engagement und Begeisterung dabei sind. Der Elternverein der Schule, an der Frau Landgrebe arbeitet, entspricht derselben Diversität, die auch in den Klassenzimmern zu finden ist und sowohl die Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache, als auch die Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache kooperieren und arbeiten in einem gut funktionierenden Ton zusammen (vgl. Interview Landgrebe Abs. 73f.).

Neben dem Vorhandensein dieser sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer interessierte ich mich im Zuge meiner Interviews zusätzlich für die daraus resultierenden Deutschkenntnisse der betreffenden Schüler\_innen. Frau Landgrebe gab mir diesbezüglich die Information, dass es durchaus die Tendenz gibt, dass Schüler\_innen mit „Backgroundsprachen“ eher Schwierigkeiten in der deutschen Sprache aufzuweisen haben, es allerdings viele Ausnahmen gibt. Sie erlebte unter anderem viele sehr sprachtalentiertere Schüler\_innen, die mithilfe ihrer Mehrsprachigkeit und gleichzeitiger Deutschsicherheit die einsprachigen Schüler\_innen überflügelten und zum Erlernen einer weiteren Sprache anspornen konnten (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 35f.).

Das Sprachenspektrum in den Schulen meiner Interviewpartner\_innen zeigt sich sehr vielseitig und bunt gemischt. BKS- und türkischsprechende Schüler\_innen sind an allen Schulstandorten vertreten. Die Lernenden sind sich über die vorhandene Sprachenvielfalt bewusst und wissen über die jeweiligen Sprachenrepertoires ihrer Mitschüler\_innen Bescheid. Für sie stellt dies jedoch keine Außergewöhnlichkeit, außer vielmehr eine Selbstverständlichkeit dar. Hingegen wurde deutlich, dass sich manche Schüler\_innen nicht im Klaren darüber sind, welche Sprache genau ihre Erstsprache genannt werden kann, da sie zwei oder mehrere Sprachen parallel erwerben und somit mit mehreren Sprachen aufwachsen. Dies führt dazu, dass es zu Sprachmischungen kommt und die jeweiligen Erstsprachen mit deutschem Einfluss durchwachsen sind. In manchen Fällen muss vor dem Deutscherwerb zuallererst die Alphabetisierung stattfinden, da es einige Schüler\_innen gibt, die noch nicht lange in Österreich leben. Aber auch jenen Schüler\_innen ist der Schulabschluss nicht verwehrt. Viele Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache stellen sich zudem als sehr kompetent heraus und zeigen in ihren Deutschkenntnissen häufig keine nennenswerten

Unterschiede zu ihren Kolleg\_innen mit Deutsch als Erstsprache. Folglich lässt sich der Schluss ziehen, dass die Deutschniveaus in den Schulen stark variieren, ebenso wie die Einstellung der Schüler\_innen und Eltern. Viele der Elternteile entscheiden sich bewusst dafür, der eigenen Erstsprache keine Aufmerksamkeit mehr zu schenken, weil sie ihren Kindern in erster Linie die deutsche Sprache verinnerlichen wollen. Diese Vorgehensweise führt jedoch zum gegenteiligen Effekt. Obwohl die Erstsprachen der Schüler\_innen berücksichtigt und gestärkt werden sollen, muss den Schüler\_innen trotzdem die Wichtigkeit des Deutscherwerbs vor Augen geführt werden. Die Festigung der Erstsprache soll zu einem besseren und leichteren Erlernen der deutschen Sprache führen. Sehr positiv und gewinnbringend sehen die Lehrer\_innen die Unterstützung durch Muttersprachenlehrer\_innen, da sie selbst das Niveau der Erstsprachen ihrer Schüler\_innen schwer abschätzen können und sie alleine keine adäquate Förderung bieten können. Die Muttersprachenlehrer\_innen tragen zudem dazu bei, dass den Lernenden bewusst wird, dass ihre Erstsprache etwas Besonderes und für den weiteren Spracherwerb essenziell ist.

Das Vorhandensein dieser Mehrsprachigkeit ruft bei den Lehrpersonen, die in diesem Umfeld arbeiten, klarerweise eine bestimmte Einstellung hervor. Wie diese Einstellung beziehungsweise Einstellungen aussehen, wird im Kapitel 4.2. deutlich.

## **4.2. Persönliche Einstellung zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit**

Alle vier der interviewten Personen machten im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn einige Erfahrungen mit sprachlicher Heterogenität, von denen ich im Gespräch Genauerer erfahren durfte.

Frau Reißner aus der Neuen Mittelschule Schop Währing arbeitete noch nie in einsprachigen Deutschklassen und hat von Beginn ihrer Lehrerinnenkarriere an Wege und Mittel gefunden, mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\_innen im Unterricht umzugehen. Sie empfindet es als enorme Bereicherung und als großen Wissenszuwachs mit den Muttersprachenlehrer\_innen zusammenzuarbeiten, da sie dabei selbst viel lernen kann (vgl. Interview Reißner, Abs. 50). Sie lebte gemeinsam mit ihrer Familie viele Jahre in englischsprachigen Ländern und unterrichtet auch hier, zurück in Österreich, als zweites Fach Englisch. Dadurch ist es ihr möglich, gewisse Grammatikthemen, die in beiden Sprachen essenziell sind, parallel zu

erarbeiten. Zum Beispiel ist es sinnvoll, wenn das Kapitel der „prepositions“ im Englischunterricht behandelt werden muss, parallel dazu auch die Präpositionen des Deutschen im Deutschunterricht zu erläutern (vgl. Interview Reißner, Abs. 68). Da in ihren Klassen ein hoher Prozentsatz von Schüler\_innen sitzen, die Deutsch als ihre Zweitsprache lernen, interessierte mich, wie sie mit der Situation umgeht, wenn ihre Schüler\_innen untereinander in einer Sprache sprechen, die sie nicht versteht. Für Frau Reißner scheint dies kein Problem zu sein: „Ich kenne alle Schimpfwörter in allen Sprachen. Und das wissen sie. Und wenn sie normale Konversation haben, dann hab ich kein Problem. Die Schimpfwörter kenne ich.“ (Interview Reißner, Abs. 138ff.)

Frau Graf machte zu Beginn ihrer Lehrerinnenkarriere während der Erarbeitung von Bewerbungs- und Motivationsschreiben sowie von Lebensläufen die Erfahrung, dass die eigenen Erstsprachen der Schüler\_innen kein Thema waren, obwohl die meisten Lernenden nicht Deutsch als Erstsprachler\_innen waren (vgl. Interview Graf, Abs. 6). Die Mehrsprachigkeit im Unterricht war zum damaligem Zeitpunkt kaum Thema, bestenfalls wurde die englische Sprache in den Unterricht hereingeholt, aber selbst das war eher die Ausnahme. Vor allem kamen damals die ungleichen „Images“ zwischen den Sprachen sehr deutlich zum Vorschein. Sprachen mit einem schlechten Ruf, wie unter anderem Türkisch, wurden von den Schüler\_innen nicht als Stärke und zusätzliche Qualifikation angesehen, sondern als Markel, weshalb sie in Bewerbungsschreiben oder Lebensläufen nicht angeführt wurden (vgl. Interview Graf, Abs. 2). Das war für sie der ausschlaggebende Grund zu sagen: „Nein, das muss anders werden. Das müssen wir irgendwie in den Unterricht hereinholen.“ (Interview Graf, Abs. 6). Gerade in einem vereinten Europa, in einer wirtschaftlich immer mehr zusammenwachsenden Welt, sind alle Sprachen gefragt (vgl. Interview Graf, Abs. 2). Seither erlebte sie viele positive, aufschlussreiche und horizontweiternde Momente. Ihre Schüler\_innen lernten zunehmend stolz auf ihre individuelle Erstsprache sowie ihre Ursprungskultur zu sein, was insbesondere bei „Multikulti-Festen“ zum Vorschein kommt. Jeder hätte etwas beizutragen, es fände ein reger Austausch zwischen den Sprachen und Kulturen statt und alle könnten etwas dazulernen. So wären zum Beispiel afghanische Mädchen immer sehr stolz darauf, ihre traditionellen Trachten herzuzeigen (vgl. Interview Graf, Abs. 6). Wichtig dabei ist es allerdings auch zu betonen, dass es ebenso in Ordnung ist, wenn Schüler\_innen ihre Erstsprache oder die Kultur, aus ihrem Herkunftsland nicht mitbringen wollen, weil sie sich mit der deutschen Sprache und Kultur bereits mehr identifizieren können.

Als Lehrperson in mehrsprachigen Klassen ist es auch Frau Landgrebe ein besonderes Bedürfnis, ihre Schüler\_innen dazu zu ermutigen, ihre Sprachen in die Klasse mitzubringen. Ihre Einstellung ist es, dass es für Deutschlehrer\_innen ebenso möglich ist, auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden einzugehen, wie es für die Lehrpersonen anderer Fächer möglich ist. „Man muss halt schauen, wann man dem Raum gibt und wie.“ (Interview Landgrebe, Abs. 4)

Es wurde ersichtlich, dass Frau Reißner, Frau Landgrebe und Frau Graf seit Beginn ihres Lehrerinnen-Daseins in Kontakt mit mehreren Sprachen innerhalb des Unterrichts gekommen sind. Aufgrund der Tatsache, dass der Mehrsprachigkeit lange Zeit keine Beachtung geschenkt wurde, machten sie sie mehr und mehr zum Thema. Für sie bedeuten die vielen Sprachen nicht nur eine Bereicherung für die Schüler\_innen, sondern auch eine persönliche Bereicherung und einen enormen Wissenszuwachs in jeglicher Hinsicht. Den Schüler\_innen soll nicht unterbunden werden, ihre Erstsprachen untereinander zu verwenden, es soll ihnen im Gegenteil auch im Unterricht die Möglichkeit geboten werden, Rückbezüge und Parallelen zu den jeweiligen Erstsprachen sowie zu anderen Sprachen ziehen zu können. Jede Sprache soll als Stärke und zusätzliche Qualifikation wahrgenommen werden. Gerade heutzutage ist jede Sprache gefragt und keine Sprache soll als Markel dargestellt beziehungsweise empfunden werden. Dem Image von guten und schlechten Sprachen schenken die von mir befragten Pädagoginnen keine Aufmerksamkeit.

Da sie den Sprachen gegenüber eine sehr offene Haltung einnehmen, fanden die vier Lehrerinnen Mittel und Wege, um die sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht auf die Bildfläche zu holen. Wie sie das veranstalten, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

### **4.3. Einbezug von Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht**

#### **4.3.1. Mehrere Sprachen im Klassenzimmer**

Im Folgenden gehe ich näher auf die Methoden der von mir befragten Lehrpersonen ein und fasse zusammen, welche konkreten Maßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht gesetzt beziehungsweise welche Literaturprojekte diesbezüglich initiiert wurden.

Bevor Frau Furch an der PH Wien tätig wurde, unterrichtete sie selbst 18 Jahre lang an einer Schule mit hohem Migrationsanteil als Deutschlehrerin, wo sie einiges an Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer machen durfte (vgl. Frau Furch, Abs. 20). Ihr Unterricht fand mehrere Stunden pro Woche (fünf bis sieben Stunden) im Teamsetting mit BKS- und Türkisch-Muttersprachenlehrer\_innen statt. Gemeinsam versuchten sie Bücher in den Unterricht zu holen, die in mehreren Sprachen publiziert wurden, sodass mehrsprachige Schüler\_innen die Literatur sowohl in ihrer Erstsprache als auch in Deutsch zur Verfügung gestellt bekommen konnten. Es fanden sich auch einige engagierte Eltern des Elternvereins, die sich um mehrsprachige Kinderliteratur für ihre Kinder bemühten. Diesbezüglich kam es zur Initiierung eines Projekts, bei dem sich der Elternverein das Recht der Übersetzung bei einem Verlag einholte, um auf diese Weise das Buch „Alexander und die Aufziehmaus“ von Leo Lionni in 15 Sprachen zu übersetzen, unter anderem in Chinesisch und Arabisch. Dadurch bot sich die Gelegenheit, dass jede/r der Schüler\_innen in der entsprechenden Klasse das Buch in der eigenen Erstsprache lesen und mit der deutschen Version vergleichen konnte (vgl. Interview Furch, Abs. 24f.). Nicht allein durch Anleitung, sondern auch von den Schüler\_innen selbst ausgehend, wurden anhand dieser Geschichte, die es plötzlich in zahlreichen Sprachen gab, Sprachvergleiche durchgeführt. Nicht selten hörte Frau Furch die Aussage: „Schau, das ist so ähnlich wie...“.

Und die vergleichen dann nicht nur Deutsch mit ihrer Erstsprache, sondern sie kommen dann weiter auf Englisch, sie kommen mitunter dann untereinander auf bestimmte Überschneidungen, wo ich glaube, dass das ein echtes Interlanguagelernen sein wird, hoffe ich. (Interview Furch, Abs. 28)

Während ihrer Tätigkeit als Lehrerin machte sie die Erfahrung, dass Schüler\_innen mit den unterschiedlichsten Erstsprachen über Bilder, Singen, Rhythmik oder Muttersprachenlehrer\_innen leicht den Zugang zum Deutschen finden. Bilder und Rhythmik bieten den Vorteil, dass sie sprachenunabhängig sind und im gesamten Klassenverband, ungeachtet der Sprachenvielfalt, eingesetzt werden können. Diese Methode erweist sich für Frau Furch als gewinnbringender, als wenn eine Lehrperson mit einer Gruppe von Schüler\_innen die Klasse verlässt und separiert arbeitet. Ein Unterricht mit einem/r integrierten Muttersprachenlehrer\_in, ein Unterricht, der also im Team-Teaching stattfindet, ist ihrer Meinung nach der angemessenste und förderlichste für alle Schüler\_innen.

[...] es geht um Kinder. Ich muss den besten Weg finden, dass Kinder eben über die Muttersprache Deutsch lernen, es hilft nichts. Das heißt, die Erstsprache ist die Basis, wir wissen [...] und da sind sich alle, auch Germanisten und Linguisten,

einig, wenn ein Kind von der Basissprache, oder den Basissprachen, gibt es ja auch, keine Basis hat, werde ich mir wahrscheinlich sehr schwer tun, diese Basis auch noch von Null aufzubauen. (Interview Furch, Abs. 22)

Eine parallele Alphabetisierung sowohl in der vorhandenen Erstsprache als auch in Deutsch ist folglich ein förderlicher Zugang. Frau Furch spricht jedoch auch die Herausforderung an, dass es bei 15 bis 20 verschiedenen Sprachen in einem Klassenzimmer fast ein Ding der Unmöglichkeit ist, alle Schüler\_innen in ihrer Erstsprache adäquat zu fördern beziehungsweise zu beschulen und es außerdem schwierig ist, Muttersprachenlehrer\_innen zu finden, die beispielsweise Twi sprechen. Jedoch kann man bei der Mehrheit ansetzen und zumindest Schüler\_innen mit der Erstsprache Türkisch oder BKS einen angemessenen Unterricht sowohl in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache bieten (vgl. Interview Furch, Abs. 22). Frau Furch verweist auf eine Klasse, in der die Mehrsprachigkeit gut im Unterricht gefördert wird und die deutsche Sprache trotzdem nicht zu kurz kommt – die sogenannte „Freiraum-Klasse“ in der NMS Steinergerasse im 23. Bezirk, die im Schuljahr 2011/12 ihren Betrieb aufgenommen hat. In dieser Klasse werden nicht nur die Sprachen gleichermaßen gefördert, es ist zudem eine Inklusionsklasse, in der auch Schüler\_innen mit Behinderung gemeinsam mit Schüler\_innen ohne Behinderung mit reformpädagogischem Schwerpunkt unterrichtet werden (vgl. Interview Furch, Abs. 48ff.). Zurzeit werden in dieser Klasse 38 Schüler\_innen von einem kleinen Lehrer\_innenteam von vier Personen unterrichtet. Der Fokus dieser Kooperativen Freiraumklasse liegt darin, die Lernenden „in ihren individuellen Arbeits- und Aneignungsprozessen“ zu unterstützen, damit die Schüler\_innen die größtmögliche Selbstständigkeit entwickeln können (vgl. <https://reformklasse.weebly.com/>).

Für Frau Furch fängt ein gelingender Unterricht, bei dem das Potenzial der Mehrsprachigkeit zur Gänze ausgeschöpft wird, schon bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen an. Studierende müssen bereits an der Universität oder Fachhochschule mit der sprachlichen Heterogenität in den Klassen konfrontiert werden. Diesbezüglich verweist Frau Furch auf das Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ von Rosemarie Tracy (Hg. u.a., 2014). In diesem Werk ist von 25 Sprachen die Rede, bei denen herausgearbeitet wird, welche Unterschiede auf linguistischer Ebene zu finden sind und wie sich die Sprachen vom Deutschen unterscheiden. Viele Studierende seien mit der Angst konfrontiert, nicht ausreichend kompetent zu sein, um mit diesen herausfordernden Umständen umgehen zu können. Häufig taucht die Frage auf: „Ja, ich kenn mich nicht aus, wie soll ich damit umgehen?“. Mit der frühen Beschäftigung während der Ausbildung kann ihnen diese Angst genommen werden. Den Studierenden sowie den bereits tätigen Lehrpersonen muss verdeutlicht werden, dass es nicht notwendig ist, jede

einzelne Sprache der Schüler\_innen beherrschen zu müssen, um sie im Unterricht zu berücksichtigen. Allein das Bewusstsein über die Unterschiede zwischen den Sprachen und die Bereitschaft, andere Sprachen zuzulassen, ist ausreichend für einen mehrsprachigen Unterricht. Sobald Lehrer\_innen eine Grundidee, eine Grundahnung der vorhandenen Sprachen haben, kann sprachsensibler Unterricht mit Sprachvergleichen, mehrsprachiger Literatur und dergleichen stattfinden. Eine adäquate Ausbildung der herangehenden Lehrer\_innen in Bezug auf die vorhandene Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen ist die Basis für einen gelingenden Unterricht (vgl. Interview Furch, Abs. 28ff.). Zudem ist der Austausch zwischen den angehenden Lehrer\_innen sowie zwischen Studierenden und bereits tätigen Lehrer\_innen enorm wichtig. Muttersprachenlehrer\_innen können unter anderem darauf hinweisen, dass es dieses oder jenes Buch auch in anderen Sprachen gibt und es dadurch leicht im Unterricht erarbeitet werden kann (vgl. Interview Furch, Abs. 16).

Um herangehenden Lehrpersonen eine adäquate Ausbildung bieten zu können, wurden an der PH Wien Lehrgänge ins Leben gerufen, an denen Schulen maßgeblich beteiligt sind. Im Projekt „Pri-Prax“ (vgl. <https://komm.phwien.ac.at/angebot/pri-prax/>), was so viel bedeutet wie Primarstufenpraxis, können mehrsprachige Studierende Praktika an vier ausgewählten Volksschulen absolvieren, um dort als Sprachvermittler\_innen tätig zu sein. Sie bauen Brücken zwischen den Kindern, agieren als Vertrauenspersonen und werden dementsprechend schnell von den Schüler\_innen angenommen. Indem diese Studierenden die Erstsprache einiger der Lernenden beherrschen, können sie auch leichter mit den Eltern arbeiten.

Bei Elternabenden, wo Klassenlehrer\_innen, die Studierenden, die mehrsprachig sind, einbinden, passiert für die Klassenlehrer\_innen dann diese große Erleichterung, endlich ist jemand da, der auch Albanisch mit albanischen Eltern sprechen kann und das, was ich vermitteln will, rüberbringt. Was natürlich für die Eltern schwierig ist, für die Kinder schwierig ist und für die, natürlich, klassenführenden Lehrer genauso schwierig ist. (Interview Furch, Abs. 10)

Die Arbeit wird insofern erleichtert, in dem mithilfe dieser Praktikant\_innen auf mehrsprachige Literatur zurückgegriffen werden kann und allen Schüler\_innen ein Bild der Gleichwertigkeit und Akzeptanz vermittelt wird.

Wie schon erwähnt, scheut sich auch Frau Reißner nicht davor, andere Sprachen als Deutsch in den Literaturunterricht miteinzubeziehen. Ihr Zugang ist viel mehr auf die eigene Produktion, als auf die Rezeption von Literatur ausgelegt. Wenn Lyrik im Unterricht

erarbeitet wird und Haikus, eine japanische Gedichtform, besprochen werden, haben Schüler\_innen die Möglichkeit, diese auch in ihrer Erstsprache zu produzieren und eventuell ihren Klassenkolleg\_innen vorzutragen (vgl. Interview Reißner, Abs. 28). Neben Haikus eignen sich Frau Reißner zufolge auch Elfchen oder Parallelgedichte sehr gut für den Literaturunterricht mit mehreren Sprachen, da diese sowohl in mehreren Sprachen produziert, als auch von Deutsch in eine andere Sprache übersetzt werden können. Gedichte sind folglich eine gute Methode, um Mehrsprachigkeit in den Literaturunterricht einzubauen (vgl. Interview Reißner, Abs. 52). Ebenso dürfen die Lernenden beim sogenannten Free Writing, bei dem die eigenen Gedanken 15 Minuten lang in freier Form niedergeschrieben werden sollen, auf ihre Erstsprache(n) oder im Allgemeinen auf andere Sprachen zurückgreifen. Wichtig zu erwähnen ist hierbei jedoch, dass das Schreiben in einer anderen Sprache als Deutsch auf Freiwilligkeit basiert und keinesfalls erzwungen wird. Wollen demnach Schüler\_innen beispielsweise nicht in ihrer Erstsprache schreiben, müssen sie das auch nicht tun. Hat jemand jedoch im Moment des Free Writings zum Beispiel ein serbisches Lied im Kopf, kann er/sie dieses Lied ohne Weiteres niederschreiben, um so den Kopf frei zu bekommen (vgl. Interview Reißner, Abs. 28). Außerdem eignen sich ihr zufolge auch Sprichwörter für den Einbezug der vorhandenen Erstsprachen in der Klasse. In einem Sprichwörterprojekt war sie gemeinsam mit ihren Schüler\_innen auf der Suche nach einem Sprichwort, das es in allen Sprachen gibt. Es fanden sich zwei Sprichwörter, die unter allen in der Klasse vorkommenden Sprachen existieren, nämlich „Keine Rosen ohne Dornen“ (vgl. Interview Reißner, Abs. 56) sowie „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“. Zweiteres wird vom Türkischen ins Deutsche als „Die Birne fällt nicht weit vom Stamm“ übersetzt, was sowohl für die Schüler\_innen, als auch für sie selbst eine interessante und lustige Erkenntnis war. Ein Sprichwort, das eins zu eins übersetzt werden kann und in zahlreichen Sprachen vorkommt, wäre „Der frühe Vogel fängt den Wurm“. Mithilfe dieser Sprichwörter entfachte innerhalb der Klasse eine rege Diskussion: „Wie heißt das bei euch, wie heißt das hier?“ und die Schüler\_innen waren mit viel Begeisterung dabei (vgl. Interview Reißner, Abs. 64). Des Weiteren beschäftigte sich Frau Reißner im Schuljahr 2012/13 mit einem interkulturellen und mehrsprachigen Theaterprojekt, einem schelmischen Schattentheater, bei dem sie selbst ein eigenes Stück namens „Nasreddin'sche Eulenspiegeleien“ gemeinsam mit den Schüler\_innen und Herrn Yilmaz erarbeitet hat (vgl. <https://shadowtheater.wordpress.com/>). In diesem Stück wurden die beiden Figuren des Nasreddin, eines türkischen Satirikers, und des Eulenspiegel, der Protagonist zahlreicher deutschsprachiger Geschichten ist, zusammengebracht. Dieses Theaterstück ist eine Zusammenführung mehrerer Geschichten, die in den Sprachen Deutsch,

Türkisch und BKS stattfinden. Als verbindendes Glied zwischen den Geschichten und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit wurde ein Esel in das Stück eingeführt. Erfolgreiche Theaterstücke wie dieses führen dazu, dass an ihrer Schule immer wieder mehrsprachige Theaterprojekte initiiert werden. (vgl. Interview Reißner, Abs. 28). Die Theaterstücke werden selbstverständlich auch aufgeführt, wodurch dem Thema der Mehrsprachigkeit sowohl innerhalb der Schule, als auch außerhalb mehr Raum gegeben wird. Für eines ihrer Theaterprojekte gewannen die Schüler\_innen einmal einen vom Ministerium ausgeschriebenen Preis. Diese Form von Anerkennung führt wiederum bei den Schüler\_innen dazu, stolz auf ihre Erstsprache zu sein und selbstbewusst mit ihrer Mehrsprachigkeit leben zu lernen (vgl. Interview Reißner, Abs. 30). Auch das Improvisationstheater findet in Frau Reißners Unterricht seinen Platz. Sie gibt ihren Schüler\_innen eine Situation vor, zum Beispiel ein Gespräch zwischen dem Schuldirektor und einem Elternteil. Die Schüler\_innen beginnen die Situation in Deutsch und sobald Frau Reißner „switch“ sagt, führen sie das Gespräch in ihrer jeweiligen Erstsprache weiter. Nach dem nächsten „switch“ wird das Gespräch wieder in Deutsch fortgeführt. Da diese Form von Theater des Öfteren in den Unterricht eingebaut wird, sind die Schüler\_innen ihrer Klasse in der Lage, spontan zu einem Thema Theater zu spielen und auf Kommando in ihre Erstsprache beziehungsweise auf Deutsch zu „switchen“ (vgl. Interview Reißner, Abs. 108ff.).

Ein weiteres, ursprünglich vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) und später vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) gefördertes Projekt namens „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“ ermöglichte ihr im Zuge ihres Unterrichts, Dialogveranstaltungen mit Schriftsteller\_innen durchzuführen und die Schüler\_innen dadurch in den Kontakt mit Literatur in verschiedensten Sprachen zu bringen. KulturKontakt Austria begleitete dieses Projekt, welches insgesamt acht Mal im Zeitraum von 2006-2014 durchgeführt wurde (<https://www.kulturkontakt.or.at/>).

Weiters gab es ein Projekt, das in Kooperation zwischen dem Paulo Freire Zentrum, der NMS Schopenhauerstraße und der Wirtschaftsuniversität Wien stattfand. Dieses Projekt lief unter dem Titel „Hauptschule trifft Hochschule“. Es geht um ein „innovatives Lernprojekt, in dem zukünftige Eliten und Kinder aus einfachen Verhältnissen in einem gemeinsamen Lern- und Forschungsprojekt zusammenarbeiten.“ (<https://www.pfz.at/>) Im Zuge dieses Projektes kam es zu mehreren Aktivitäten, beispielsweise taten sich Schüler\_innen der 8. Klasse mit Schüler\_innen der 4. Klasse zusammen und produzierten gemeinsam mit dem Autor Michael Stavaric eigene, zum Teil mehrsprachige, Gedichte (vgl. Interview Reißner, Abs. 30ff.). Der

Autor Stavaric, der in Tschechien geboren wurde, machte einen Startworkshop in den Schulen und die Kinder brachten im Nachhinein die Mehrsprachigkeit in das Projekt hinein. Mit dem Buch „Gaggalagu – So kräht der Hahn in Island“, welches Stavaric für den Startworkshop heranzog, erarbeitete Frau Reißner häufig, unabhängig von diesem Projekt, Tierstimmen, Gefühle oder Ausrufe in mehrsprachiger Hinsicht (vgl. Interview Reißner, Abs. 32).

Das nächste Projekt, von dem sie erzählte, nennt sich „Youth start“. Dabei werden Texte, hauptsächlich Alltagstexte, in Stehordnern gesammelt, die in allen Sprachen geschrieben und sowohl kurz, als auch lang sein können. Additiv zu diesen Texten werden Anweisungen erarbeitet, die allgemeingültig sind und unabhängig von der Sprache ausgeführt werden können. Beispiele für solche Anweisungen können sein: Suche die Schlüsselwörter in diesem Text heraus, suche dir ein Wort aus und übersetze es in andere Sprachen, unterstreiche die Zeitwörter in diesem Text, fasse den Text in Kurzfassung zusammen, und so weiter. Dieses Projekt ist dazu gedacht, dass alle Lehrpersonen zusammenarbeiten, Texte sammeln und die Mehrsprachigkeit auf diese Weise zu einem allgemeinen Thema in der Schule wird (vgl. Interview Frau Reißner, Abs. 38).

Wie sich feststellen lässt, läuft Frau Reißners Arbeit sehr projektorientiert ab, so auch das Herausgeben der jährlichen Schülerzeitung „Die Box“, die sich jedes Jahr auf einen anderen Schwerpunkt konzentriert und in mehreren Sprachen erscheint (vgl. <http://www.schop79.at/>). Im Schuljahr 2017/2018 war es das Thema „Heimat“ mit dem Titel „Ungleiche Vielfalt. Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ (vgl. <http://ungleichevielfalt.at/>), das sich vor allem für das Thema Interkulturalität sowie Mehrsprachigkeit eignet. Indem dieses Projekt übergreifend mit der Partnerschule Aleksa Santić Sečanj in Serbien stattfand, konnten mehrsprachige Texte ausgetauscht und in die Zeitung integriert werden (vgl. Interview Reißner, Abs. 42).

Jedoch findet die Mehrsprachigkeit auch außerhalb dieser gelungenen Projekte seinen Weg ins Klassenzimmer. Immer wieder erkennen Schüler\_innen von alleine oder durch Muttersprachenlehrer\_innen die Ähnlichkeit zwischen einzelnen Sprachen, was automatisch zu Sprachvergleichen führt. Frau Reißner zufolge gibt es jede Stunde einen Anlass, um Sprachvergleiche anzustellen. Durch die Zusammenarbeit mit der BKS-Muttersprachenlehrerin wurde beispielsweise festgestellt, dass das deutsche Wort „Reißverschluss“ in Bosnisch, Kroatisch und Serbisch sehr ähnlich ist, nämlich „rajsfešlus“. Durch den Türkisch-Muttersprachenlehrer in dieser Klasse wurde deutlich, dass die türkische

Sprache starke Verbindungen zum Ungarischen und Arabischen hat. Werden solche Themen in der Klasse diskutiert, kommt von den Schüler\_innen häufig die Frage: „Wie heißt das bei euch?“. Und dann sind sie motiviert und schreiben die gesuchten Wörter auf die Tafel. Auf das Ergebnis, ein Wort in so vielen Sprachen in kürzester Zeit zu sammeln, ist die Klasse im Nachhinein sehr stolz (vgl. Interview Reißner, Abs. 33ff.).

Ebenso wie sich für Frau Reißner Gedichte und lyrische Texte im Allgemeinen ausgezeichnet für einen mehrsprachigen Unterricht eignen, so sieht auch Frau Graf diesbezüglich sehr viele Vorteile in diesen Textsorten sowie in belletristischen Texten respektive Textausschnitten (vgl. Interview Graf, Abs. 60). Im Projekt „Eine literarische Weltkarte“ hat sie gemeinsam mit der Universität Klagenfurt Literatur aus den Heimatländern der Schüler\_innen gesucht, die entweder bereits ins Deutsche übersetzt waren oder im Zuge des Projektes mithilfe der Eltern erst ins Deutsche übersetzt wurden. Auf diese Weise wurden auch die Eltern in die Literaturarbeit miteinbezogen und gingen als essenzieller Teil dieses mehrsprachigen Projektes hervor. Frau Graf selbst brachte Gedichte von Nazim Hikmet ein, einem türkischen Dichter des 20. Jahrhunderts. Die Väter der aus der Türkei stammenden Schüler\_innen taten ihre große Begeisterung und Zustimmung darüber kund, dass Frau Graf Nazim Hikmet kannte und seine Gedichte mit der gesamten Klasse aufarbeitete (vgl. Interview Graf, Abs. 46, vgl. Arnold/Graf 2010:51). Weiters taten sich tschetschenische Mädchen mit ihren Müttern zusammen, um Liebesgedichte aus ihrer Heimat zu übersetzen. Alle im Projekt involvierten Personen konnten sich mit individuellen Themen auseinandersetzen, wodurch die Begeisterung im Allgemeinen sehr hoch war. Mit der Zeit stießen die Schüler\_innen im Internet auf Lyrikplattformen und haben selbst produzierte Lyrik auf diese Plattform hochgeladen. Auf diese Weise entfachte sich eine Diskussion, was Gedichte eigentlich sind, wo Literatur beginnt und ob das Hochladen eines Textes ins Internet automatisch zu Literatur gezählt werden kann oder nicht. Den Mädchen war es beispielsweise wichtig, dass sich die Wörter am Ende der Verse reimen, jedoch stellten sie auch fest, dass Liebesgedichte, in denen viele schöne Wörter vorkommen, die sich nicht unbedingt reimen müssen, auch ihre Berechtigung haben (vgl. Interview Graf, Abs. 48). Für das gesamte Projekt gab es einen Zeitrahmen von einer Woche, in der sich auch andere Fächer mit dem Begriff Heimat auseinandersetzten. In Deutsch wurde Lyrik herausgesucht, in Geschichte wurden historische Hintergründe der einzelnen Länder erarbeitet und in Mathematik fanden Bevölkerungsvergleiche und das Errechnen des Bruttosozialproduktes statt. Auch jene Lehrer\_innen, die sich anfangs nicht auf dieses Projekt einlassen wollten, realisierten, dass die

Beschäftigung mit Literatur aus der eigenen Heimat etwas in den Schüler\_innen auslöst und sie dazu anregt, sich mehr mit ihrer eigenen Herkunft zu beschäftigen. So zeigten sich auch auf der sozialen Ebene zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen einige positive Nebeneffekte (vgl. Interview Graf, Abs. 50, vgl. Arnold/Graf 2010:51). Es muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass sich für einige Schüler\_innen eine gewisse Hemmschwelle auftun könnte, sich auf diese intensive Art und Weise mit der eigenen Herkunft auseinander zu setzen. Viele sind froh und erleichtert darüber, in Österreich zu leben und mit ihrer Erstsprache und ihrem Herkunftsland wenig in Kontakt zu kommen. Daher muss bei Projekten wie diesen, darauf geachtet werden, dass die Schüler\_innen nicht dazu gezwungen werden, mitzumachen. Gerade bei Schüler\_innen, die einen Fluchthintergrund aufweisen, kann die Beschäftigung mit dem Herkunftsland zu einem Problem werden. So gern einige der Lernenden ihre Erstsprache in den Unterricht mitbringen und über ihr Herkunftsland recherchieren und berichten, so widerwillig werden es andere Schüler\_innen machen, die sowohl auf ihre Erstsprache als auch auf ihr Herkunftsland nicht so gut zu sprechen sind. Auch diese Sichtweise muss bei Projekten und im Unterricht akzeptiert werden.

Frau Graf vertritt zudem die Meinung, dass allein die Beschäftigung mit der deutschen Sprache dazu anregt, sich mit mehreren Sprachen auseinanderzusetzen, da das Deutsche an sich schon vor Fremdwörtern strotzt. Dadurch alleine gelangt man ohne viel Aufwand beim Thema der Mehrsprachigkeit an. Mithilfe dieser Lehnwörter, die aus anderen Sprachen in den deutschen Wortschatz übernommen wurden, findet man Anknüpfungspunkte beispielsweise zum Englischen, Griechischen oder Lateinischen, die wiederum Anknüpfungspunkte für andere Sprachen darstellen. Die Bewusstmachung und der damit verbundene Language Awareness-Ansatz gehören ihrer Meinung nach nicht nur in den Deutschunterricht, sondern können, wie im oben erwähnten Projekt, auch in vielen anderen Gegenständen in den Unterricht geholt werden. Diesbezüglich bietet sich auch die Arbeit mit dem Fremdwörterbuch an, in dem die Schüler\_innen viele Wörter finden, die eventuell aus ihrer Erstsprache entlehnt wurden oder die ihnen aufgrund von Sprachverwandtschaften geläufig sind (vgl. Interview Graf, Abs. 80). Das wäre auch eine einfache Methode, um Sprachvergleiche in den Unterricht einzubauen, die kein umfassendes Grammatikverständnis erfordern. Für Sprachvergleiche bezüglich grammatikalischer Strukturen bedarf es eines fundierten Grammatikwissens, der Vergleich von Wortschatz und Etymologien kann jedoch mit Schüler\_innen eines jeden Niveaus durchgeführt werden (vgl. Interview Graf, Abs. 40).

Da einige ihrer Schüler\_innen einen Fluchthintergrund aufweisen, sind viele nicht alphabetisiert oder beschult. Mit ihnen geht es daher vorrangig nicht um die explizite Arbeit mit Literatur, sondern um die Erarbeitung des Wortschatzes. Dabei arbeitet auch Frau Graf stark mit Gegenständen oder Bildkarten, da diese Art von Kommunikation von allen Erstsprachen verstanden wird. Aber Frau Graf weist auch darauf hin, dass es wichtig ist, diese Schüler\_innen ebenso in ihrer Erstsprache zu fördern. Viele der geflüchteten und jetzt in Österreich lebenden Kinder beherrschen ihre Erstsprache nur unzureichend. Für das Erlernen einer neuen Sprache ist diese jedoch essenziell (vgl. Interview Graf, Abs. 26).

Frau Graf erzählte mir außerdem von einem weiteren Literaturprojekt, dem Projekt „Sage nein“, bei dem sich alle Schüler\_innen mit ihren unterschiedlichsten Erstsprachen miteinbrachten (vgl. <http://www.soyfer.at/>). Zu Beginn des Projektes wurde das Jura Soyfer-Zentrum am Leberberg besucht, welches sich dem Leben und Schaffen Jura Soyfers widmet. Er war österreichischer Politikjournalist sowie Kabarettchriftsteller, der in der Ukraine in eine jüdische Familie geboren wurde, dessen Muttersprache Russisch war. Seine ersten Gedichte schrieb er allerdings auf Französisch und seine deutschsprachigen Texte wurden weltweit übersetzt und aufgeführt. Dieses Zentrum „ist ein hervorragendes Beispiel für das Verbindende der Kulturen“ (Homepage [www.soyfer.at](http://www.soyfer.at/)). Jura Soyfer lebte in Wien und besuchte im 3. Bezirk die Schule. 1939 wurde er in das Konzentrationslager Buchenwald gebracht, wo er im selben Jahr an Typhus verstarb (vgl. <https://gutenberg.spiegel.de/>). Von ihm gibt es ein Vagabundenlied, das in mehr als 30 Sprachen übersetzt wurde und sich daher hervorragend für die Arbeit mit mehrsprachigen Klassen eignet. Dieses Stück wurde im Rahmen des Projektes im Einkaufszentrum am Leberberg von allen Kindern in ihrer Erstsprache aufgeführt. Beim Vortragen wurde eine Karte mit dem Namen der jeweiligen Sprache hochgehalten, um die Zuseher\_innen darüber zu informieren, um welche Sprache es sich handelt. Den Schüler\_innen hat Frau Graf zufolge diese Form der Literaturrezeption sehr viel Spaß bereitet, was sich auch dadurch äußerte, dass gewisse Sprachen von Schüler\_innen nachgeahmt werden wollten, die die jeweilige Sprache nicht beherrschten. Es wurde also versucht, nachzusprechen und nachzuahmen, was der erste Schritt für das Erlernen einer neuen Sprache ist (vgl. Interview Graf, Abs. 54). Der Grundstein für die Neugier und die Motivation, neue Sprachen zu erlernen, kann mithilfe solcher Projekte hervorragend gelegt werden. Zudem können über Werke wie „Herrn Kukas Empfehlungen“ von Radek Knapp über die Mehrsprachigkeit hinaus kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Unterricht durchgemacht werden (vgl. <http://www.literaturhaus.at/>). Schüler\_innen lernen

über den Tellerrand hinauszublicken und erfahren, dass es jenseits der Weltansicht des Elternhauses zahlreiche andere Möglichkeiten gibt, die Welt wahrzunehmen und zu erfahren. In Frau Grafs Unterricht geht es daher immer auch darum, zu vermitteln, dass der gegenseitige Respekt an oberster Stelle steht, und dass Schüler\_innen mit Fluchthintergrund ebenso das Recht darauf haben, ein Leben in einer friedvollen Umgebung zu führen wie alle anderen. Das wiederum führt zum Thema der Menschen- und Kinderrechte, die nach Frau Grafs Meinung unbedingt mit den Schüler\_innen besprochen werden müssen (vgl. Interview Graf, Abs. 60). Es ist wichtig, dass sich die Schüler\_innen über die Sprachen ihrer Mitschüler\_innen und die damit einhergehende Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bewusst sind. Zu Beginn des Schuljahres wird mithilfe einer Weltkarte geschaut, woher die Schüler\_innen stammen, wo ihre Wurzeln beziehungsweise die Wurzeln ihrer Eltern sind und welche Sprachen sich in ihrem individuellen Sprachenrepertoire finden lassen. Dazu zählen nicht nur jene Sprachen, die sie fließend beherrschen, sondern auch Sprachen, von denen sie eventuell nur einzelne Wörter kennen oder die sie nur passiv beherrschen. Damit wird die Sprachenvielfalt zur Normalität in der Klasse. Um sich über das eigene Sprachenspektrum bewusst zu werden, lässt Frau Graf ein Sprachenporträt erstellen. Die Schüler\_innen legen sich auf ein großes Plakat, wo ihre Körperkonturen nachgezeichnet werden, um im Anschluss die einzelnen Sprachen in ihrem Körper zu verorten. Dabei geht es nicht alleine um Sprachen, sondern auch um verschiedene Kulturen, die einen bestimmten Platz im Leben des jeweiligen Kindes einnehmen.

Ich esse zum Beispiel gerne Spaghetti und das ist halt da [Herz, Anm.], oder Englischunterricht macht mir große Probleme, das sitzt halt [...] oben. Und alle Sprachen. Der Nachbar spricht Arabisch und ich helfe ihm, auf der linken Seite, also ist halt mein linker Arm der arabische Nachbar (Interview Graf, Abs. 62).

Den Schüler\_innen wird auf diese Weise näher gebracht, dass multikulturelles Leben in einer Stadt wie Wien etwas Normales ist, ebenso wie die Tatsache, mehrere Sprachen zu beherrschen (vgl. Interview Graf, Abs. 62).

Frau Landgrebe hingegen arbeitet eher selten mit mehrsprachiger Literatur, da in ihrer Klasse eigenen Angaben zufolge so viele verschiedene Erstsprachen vorkommen, dass es sich als große Herausforderung herausstellt, geeignete Literatur zu finden, die in allen vorkommenden Sprachen vorhanden ist (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 59ff.). „Es sind einfach zu viel verschiedene Sprachen da.“ (Interview Landgrebe, Abs. 62). Ihre Herangehensweise zeichnet sich vielmehr durch einen abgestuften Literaturunterricht aus, bei dem sie versucht,

Arbeitsaufträge dem Niveau der einzelnen Schüler\_innen anzupassen und so individuell wie möglich zu gestalten.

Wenn ein Kind gar nichts versteht und wir lesen, dann sag ich dem Kind, das gar nichts versteht: „Such dir die Vokabeln raus, die dir bekannt vorkommen und mach ein schönes Mindmap-Bild“, zum Beispiel. Damit das Kind auch was zu tun hat, und sehr wohl aber in das Buch hinein schauen kann, wo alle reinschauen. Die wollen schon mitmachen. (Interview Landgrebe, Abs. 79)

Eine große Unterstützung für einen adäquaten Literaturunterricht ergibt sich für sie zusätzlich durch eine Begleitlehrerin, die drei bis vier Stunden pro Woche mit den Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache zu bestimmten Themen arbeitet. Hier bezieht sich der Unterricht weniger auf die Mehrsprachigkeit im Zuge des Literaturunterrichts, sondern auf die Förderung des Deutschen für jene Schüler\_innen, die der deutschen Sprache noch in keiner fortgeschrittenen Weise mächtig sind. Diese Lehrperson erarbeitet mit den Schüler\_innen einfache Texte, wie beispielsweise Gruselgeschichten, bietet Formulierungshilfen an, sammelt Wörter zu bestimmten Themen und versucht somit, den Schüler\_innen die deutsche Literatur, im Vergleich zu ihrer Erstsprache, näher zu bringen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 79). Viele Themen, die die Mehrsprachigkeit in der Klasse betreffen, kommen von den Schüler\_innen selbst. Sie wissen gegenseitig über die Sprachen ihrer Kolleg\_innen Bescheid und sind neugierig, wie sich beispielsweise ein bestimmtes Lied oder ein bestimmter Spruch in der Erstsprache eines/r Klassenkolleg\_in anhört (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 12ff.). Auch für Sprachvergleiche zwischen den Erstsprachen sind die Schüler\_innen leicht zu gewinnen. Obwohl diese Themen meist durch Frau Landgrebe initiiert werden, finden die Schüler\_innen es sehr interessant, Parallelen herzustellen und Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede zwischen den Erstsprachen der Mitschüler\_innen aufzugreifen. Dabei geht es nicht ausschließlich um Vokabelvergleiche, sondern durchaus auch um grammatikalische Strukturen, wie unter anderem die Artikel. Einmal mit dieser Thematik angefangen, haben die Schüler\_innen das Interesse dafür entdeckt und beginnen von sich aus Sprachvergleiche untereinander anzustellen. Frau Landgrebe hört dann häufig: „Du wie heißt das?“ oder: „Ist das eigentlich in deiner Sprache auch so, dass es keine Artikel gibt?“ (Interview Landgrebe, Abs. 42). Da Frau Landgrebe selbst einige romanische Sprachen spricht, kann sie immer wieder auf ihr Wissen zurückgreifen und die Schüler\_innen darauf aufmerksam machen, dass dieses oder jenes grammatikalische Phänomen in den anderen romanischen Sprachen ebenso auftritt (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 42).

Des Weiteren wurden in Frau Landgrebes Unterricht Witzprojekte durchgeführt, bei dem Witze in unterschiedliche Sprachen übersetzt wurden oder Schüler\_innen in ihrer Erstsprache Witze erzählen und diese danach auf Deutsch übersetzen konnten (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 26). Dasselbe ist mit Redewendungen möglich, die in mehreren Sprachen teilweise wortwörtlich, teilweise nur in der Bedeutung, gleich sind (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 68). Auf gleiche Weise können auch Werbeslogans im Unterricht thematisiert werden und bei internationalen Produkten mehrsprachig erfahren werden (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 26). Ein für sie auch sehr spannendes Thema war die Erarbeitung des Inneren Monologs, bei der es ihr wichtig war, dass die Schüler\_innen alles aufschreiben, was sie denken, ungeachtet in welcher Sprache. Dabei ging es vor allem darum, den eigenen Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Das bedeutet, wenn ein Kind in einer anderen Sprache als Deutsch denkt, soll es auch die Möglichkeit bekommen, die Gedanken in der jeweiligen Sprache zu Papier zu bringen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 28). In einer ihrer Oberstufenklassen sitzt ein Mädchen mit koreanischen Wurzeln, das äußerst gerne in ihrer Erstsprache Texte produziert. Im Zuge des Verfassens eines Inneren Monologes kann sie sich daher gut in der koreanischen Ausdrucksweise üben (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 30). Es wird jedoch niemand dazu gezwungen, in der Erstsprache zu schreiben, dies passiert auf Freiwilligkeit und ist die alleinige Entscheidung der Schüler\_innen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 31ff.). Im Zuge eines Adventfestes hat es sich folglich einmal ergeben, dass sich Schüler\_innen, die türkischen oder polnischen Background hatten, für Sketches in Latein- beziehungsweise Italienischsprachgruppen einteilen ließen, anstatt in eine Gruppe mit gleichsprechenden Schüler\_innen, weil sie sich einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache widmen wollten. „Und das war [...] ok, warum nicht.“ (Interview Landgrebe, Abs. 34)

Weil es für Frau Landgrebe jedoch wichtig ist, dass ihre Schüler\_innen in ihrer Erstsprache gefördert werden, erteilt sie ihnen ab und an den Auftrag, Kinder- bzw. Jugendbücher oder bestimmte Literatur in ihrer Erstsprache zu suchen sowie zu recherchieren, was es an literarischen Texten gibt, sodass sie dazu angeregt werden, in ihrer Erstsprache zu lesen. Teilweise wissen die Schüler\_innen gar nicht darüber Bescheid, dass gewisse Bücher in mehreren Sprachen publiziert sind beziehungsweise sie Literatur ebenso in ihrer Erstsprache erleben sollen. Diesbezüglich hat Frau Landgrebe einen Lesepass in ihren Klassen eingeführt, der dazu motivieren soll, mehr zu lesen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, alle Bücher in den Lesepass einzutragen, die sie gelesen haben. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, in welcher Sprache diese Bücher rezipiert werden. Im Laufe des

Schuljahres dürfen die Schüler\_innen immer wieder präsentieren, wie fleißig sie gelesen und vor allem mit welchen Büchern sie sich auseinandergesetzt haben (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 68). Bei der Präsentation einzelner Bücher entscheiden sich manche Schüler\_innen dafür, Textausschnitte vorzulesen. Auch hier spielt die Sprache keine Rolle, es kann durchaus in der jeweiligen Erstsprache stattfinden.

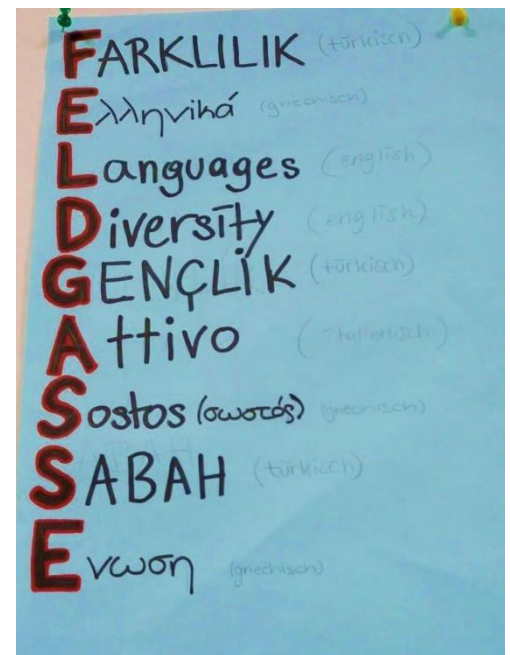
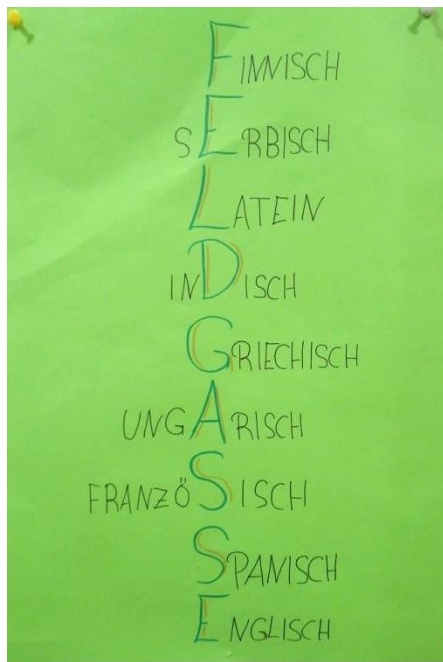
Die kleine Klara hat mich gefragt, ob sie jetzt beim Referat, wenn sie ein Tier beschreiben soll, auch aus einem polnischen Buch das Tier beschreiben darf. Hab ich gesagt: „Sicher“. Und hat sie gesagt: „Ja, aber wie mach ich das mit dem Vorlesen.“ Hab ich gesagt: „Ja, dann liest es halt auf polnisch vor.“ „Echt?“ [Klara, Anm.] „Ja sicher.“ [Fr. Landgrebe, Anm.] (Interview Landgrebe, Abs. 26)

Bei der Förderung und Stärkung der Lese- beziehungsweise Vorlesekompetenz kommt es nicht auf die Sprache an, sondern auf die Tätigkeit an sich.

Gemeinsam las eine Klasse von Frau Landgrebe das Kinderbuch „Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch“ von Michael Ende, welches auch zur Produktion der Zeichentrickserie „Der Wunschpunsch“ animierte. Bezugnehmend darauf wurde ihnen der Arbeitsauftrag erteilt, einen Zauberspruch zu formulieren. Und auch hier spielte die Sprache des Zauberspruches keine Rolle (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 26).

An der RG/WRG 8 Feldgasse initiiert Frau Landgrebe zudem jährlich am „Tag der Sprache“ (vgl. <http://www.feldgasse.at/>) eine Aktion, zu der sie auch Lehrer\_innen anderer Fächer einlädt. Da es sich dabei um etwas leicht zu Realisierendes handeln sollte, werden häufig Plakate gestaltet, bei denen sich mehrere Lehrpersonen beteiligen und einbringen können. Im Schuljahr 2018/2019 wurde das Wort „Feldgasse“ in den Fokus gerückt, da es nicht nur Teil des Schulnamens ist, sondern auch in andere Sprachen übersetzt werden kann. Viele der Schüler\_innen tobten sich in ihrer Kreativität aus und übersetzten das Wort nicht, sondern erstellten Akronyme in diversen Sprachen. Das Ziel war: Je schräger die Sprache, desto besser (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 116ff.).

Die nachfolgenden drei Bilder zeigen exemplarisch die Arbeiten der Schüler\_innen, die durch die Aktion „Tag der Sprache“ entstanden sind.



#### 4.3.2. Mehrere Dialekte im Klassenzimmer

Zur sprachlichen Heterogenität gehört jedoch, wie ich im Theorieteil dieser Arbeit bereits erwähnt habe, nicht nur die Mehrsprachigkeit in Hinblick auf unterschiedliche Erstsprachen, sondern auch dialektale Varietäten. Im Zuge der Interviews mit den Sekundarstufenlehrerinnen sowie mit Frau Furch war es mir ein Anliegen, herauszufinden, inwiefern auf die in Österreich vorkommenden Dialekte der deutschen Sprache sowie die deutschen Varietäten im Allgemeinen eingegangen wird respektive überhaupt eingegangen werden kann, wenn man an die teilweise niedrigen Deutschniveaus in den Klassen denkt.

Frau Reißner aus der Neuen Mittelschule Schop Währing machte in den Jahren ihrer Lehrerinnentätigkeit die Erfahrung, dass dieses Thema für die Schüler\_innen, unabhängig von ihrem Deutschniveau, sehr ansprechend ist. Nicht nur, dass sie es interessant und spannend finden, es bringt auch Spaß ins Klassenzimmer, denn viele der Schüler\_innen, die Deutsch nicht als Erstsprache beherrschen, lachen sich über die österreichischen Varietäten schief. Sie lieben es, vor allem wenn die Lehrerin selbst ihren steirischen Dialekt auspackt (vgl. Interview Reißner, Abs. 102). Diese Form von sprachlicher Heterogenität ist auch für die deutschsprachigen Schüler\_innen attraktiv, weil sie mehr über ihre eigene Erstsprache lernen und ihren Mitschüler\_innen ihren eigenen Dialekt vorstellen können. Es gab zum Beispiel einen Schüler, der unbedingt Wienerisch in der Klasse reden wollte. Frau Reißner ließ das zu, auch während des Unterrichts, weil sie merkte, dass dieser Schüler frustriert darüber war, dass

er nur eine Sprache sprach. Auf diese Weise konnte er jedoch zeigen, dass er neben der Standardsprache Deutsch auch anders sprechen konnte (vgl. Interview Reißner, Abs. 78). Allein in Wien gibt es zahlreiche Varietäten und unterschiedliche Dialekte, die von den Schüler\_innen tagtäglich gehört und erlebt werden. Daher geht Frau Reißner immer wieder auf die Unterschiede des Deutschen innerhalb der Wiener Bezirke ein.

Und ich erzähle ihnen auch das Nasale, weil in Hietzing spricht man bisserl so [nasal, Anm.]), ja, das ist ja urlieb. Aber in Ottakring und in dem und dem Hieb da redet man anders und in Meidling gibt es das Meidlinger L. (Interview Reißner, Abs. 102)

In den Dialekten sowie deutschen Standardvarietäten liegt zudem das Potenzial, etwas über Sprach- und Wortentwicklungen zu erfahren. So lässt sich das Dialektwort „Grumpirn“ auf das Wort „Grundbirne“ zurückführen, was wiederum ein veraltetes Wort für Erdapfel ist. Ein weiteres Beispiel lässt sich am schweizerischen Wort „Kübli“ veranschaulichen. Schweizer\_innen werden mit dem Wort „Eimer“, nichts anfangen können, in Österreich hingegen gibt es sowohl das Wort „Eimer“ als auch das mit „Kübli“ verwandte Wort „Kübel“ (vgl. Interview Reißner, Abs. 74).

Dieser Einbezug sprachlicher Varietäten findet weniger über Literatur statt, als über mündliche Konversation. Als Schülerberaterin erzählt Frau Reißner ihren Schüler\_innen, dass man je nach Situation seine Sprache(n) einsetzen kann und es von einem großen Sprachvermögen zeugt, wenn man sich situationsbedingt sprachlich adäquat anpassen kann. Es wird vermittelt, dass es eine wichtige Kompetenz ist, zu wissen, wann und wo ich welche Sprache spreche (vgl. Interview Reißner, Abs. 102).

Frau Graf offenbarte sich ebenfalls als Verfechterin des Dialekts, denn ihre Meinung ist es, dass der Einbezug und das Bewusstmachen über die Existenz verschiedener deutscher Dialekte die Schüler\_innen dazu befähigt, flexibler mit der deutschen Sprache umzugehen (vgl. Interview Graf, Abs. 72ff.). Sie stellte jedoch schnell fest, dass viele ihrer Schüler\_innen den Dialekt gar nicht mehr beherrschen. Eine mögliche Ursache dafür sieht sie im deutschen Fernsehen, wo eine Schnitzelsemmel nicht mehr „gut“, sondern „lecker“ ist. Obwohl die Lernenden mit hohem Deutschniveau der Meinung sind, dass sie fähig sind, Wienerisch zu sprechen, sind ihnen viele der altwiener Vokabeln unbekannt. Das zeigt sich unter anderem darin, dass Christine Nöstlingers Dialekt-Gedichte nur noch schwer verstanden werden. Daher und gerade, wenn es um emotionale Themen geht, zeigt sich Frau Graf von ihrer ursprünglichen Seite und spricht in ihrem Dialekt.

[...] und ich liebe den Dialekt und ich bin da immer wieder bereit, den Kindern das zu erklären, wie sich zum Beispiel Wörter in meiner Geschichte verändert haben oder wenn mir so alte Ausdrücke von meiner Großmutter zum Beispiel wieder einfallen, dann erzähle ich ihnen das, weil es hat ja auch die deutsche Sprache sehr viele Facetten. Dann merken sie auch, wenn man ins Salzburg fahren auf Projektwoche, die reden ja ganz anders. Selbst im Burgenland reden sie anders. (Interview Graf, Abs. 72)

Ein großes Problem erweist sich dadurch, dass sich die Schüler\_innen, die nicht Deutsch erstsprachlich sind, so sehr daran gewöhnt haben, gewisse Wörter nicht zu verstehen, dass sie nicht mehr nachfragen oder sich diese Schwierigkeit nicht vor Augen führen. Es ist ihnen zum Teil gar nicht mehr bewusst, dass einzelne Wörter in Texten nicht verstanden werden beziehungsweise ihnen das Wort zwar bekannt ist, sie jedoch nicht wissen, was es in einem bestimmten Kontext bedeutet. Frau Graf nannte mir diesbezüglich ein Beispiel, dass sie in ihrer Biologiestunde erlebte:

[...] da kam das Wort „Lebewesen nehmen Stoffe auf, wandeln sie um und scheiden sie wieder aus“. „Lebewesen“, das geht gerade noch, aber das Wort „Stoffe“, [...] also sie wissen schon, was ein Stoff ist, also es gibt verschiedene Möglichkeiten. Aber erst wenn du den Denkanstoß gibst, dann fangen sie an zum Nachdenken und bevor mir nicht klar ist, [...] was da jetzt alles Stoff sein kann, was ein Lebewesen aufnimmt, habe ich diesen Satz nicht verstanden. Und es ist so ein bekanntes Wort und trotzdem verstehe ich den Satz nicht. Sie schwimmen in einem Sprachbad voller Wörter, die sie nicht verstehen. Sie fragen sich nicht mehr, weil es normal geworden ist. (Interview Graf, Abs. 74)

Aus diesem Grund ist es Frau Graf wichtig, immer wieder so viele verschiedene Ausdrücke oder veraltete Ausdrücke wie möglich in den Unterricht zu holen, um die bereits erwähnte sprachliche Flexibilität der Schüler\_innen zu fördern und zu stärken. Gerade im Dialekt gibt es mannigfache lautmalende Wörter, bei denen bereits der Klang oder die Aussprache auf den Inhalt, die Erklärung des Wortes, hinweisen und sich die Schüler\_innen die Bedeutung, ohne das Wort zuvor gelernt zu haben, ausmalen können. Jedoch muss ihnen diese Art von Sprachverständnis erst aneignet werden und dafür ist der Einbezug von Dialekten Graf zufolge sehr wichtig (vgl. Interview Graf, Abs. 78).

Der Einbezug von Dialekten findet bei ihr sehr stark durch ihren eigenen Input statt, da die wenigsten Schüler\_innen einen Dialekt der deutschen Sprache ins Klassenzimmer mitbringen. Ebenso verhält es sich in Frau Landgrebes Schule, in der die Kinder kaum Dialekte beherrschen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 97). Sie selbst ist immer wieder erstaunt, welche Ausdrücke für ihre Schüler\_innen unbekannt sind. Deutlich wurde ihr das, als sie mit ihrer Klasse „Leutnant Gustl“ von Arthur Schnitzler lesen wollte. Sehr schnell wurde diese Lektüre

zu einer Mühsal, da pro Seite zehn oder mehr Wörter erklärt werden mussten (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 99). Wo der Verweis auf respektive die explizite Arbeit mit österreichischen Dialekten zu einer Herausforderung werden, stellen sich Vergleiche zwischen österreichischem Deutsch und deutschem Deutsch hingegen als eine vielversprechende Thematik heraus. Der Vorteil an diesen Vergleichen ist, dass sie mit allen Schüler\_innen angestellt werden können, auch mit jenen, die erst seit Kurzem Deutsch lernen. Vor allen Dingen bei Unterschieden wie Schrank oder Kasten, Sessel oder Stuhl, Feber oder Februar, kann es helfen, Unsicherheiten im Gebrauch dieser Wörter aus dem Weg zu räumen, indem die Lehrperson auf die lokalen Wortverwendungen hinweist (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 109). Insbesondere mit deutscherstsprachigen Schüler\_innen kommt es immer wieder zu Diskussionen, wenn in Aufsätzen Textpassagen von der Lehrerin unterwühlt werden. Hierbei stellt sich immer wieder die Frage: „Ist das noch österreichisches Deutsch oder ist das jetzt schon Umgangssprache?“. Diskussions- beziehungsweise Aufklärungspotenzial in Hinblick auf Dialekte und Deutschvarietäten gibt es demnach auch in Frau Landgrebes Unterricht (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 111).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mehrsprachigkeit sowie Sprachvarietäten von allen meinen Interviewpartnerinnen in den Unterricht miteinbezogen werden und sie sehr gute und bereichernde Erfahrungen im Laufe ihres Berufslebens gemacht haben. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht reicht von Sprachvergleichen und Literatur, die in mehreren Sprachen vorhanden ist, über die Produktion eigener mehrsprachiger Texte bis hin zu mehrsprachigen Projekten, wie unter anderem Theaterprojekte. Wird die Initiative für Sprachvergleiche nicht von den Schüler\_innen selbst gestartet, weisen die Lehrpersonen in angeleiteter Weise darauf hin. Diese Sprachvergleiche können in vielseitiger Hinsicht in den Unterricht eingebaut werden, zum Beispiel über Redewendungen, Witze, Sprichwörter, Werbungen oder Lieder. Eine intensive Beschäftigung mit den vorhandenen Sprachen passiert außerdem durch das Team-Teaching mit Muttersprachenlehrer\_innen, die ihr Fachwissen der gesamten Klasse unterbreiten können. Als eine besonders geeignete Textform für einen den Sprachen berücksichtigenden Literaturunterricht stellen sich lyrische Texte und Gedichte heraus. Diese eignen sich nicht nur zum Lesen in der eigenen Erstsprache, sondern es können auch Gedichte wie Haikus, Elfchen oder Parallelgedichte leicht sowohl in Deutsch, als auch in der eigenen Erstsprache produziert werden. In gleicher Weise wird den Schüler\_innen die Möglichkeit geboten, sich durch das Niederschreiben der eigenen Gedanken im Free Writing oder dem zu Papier Bringen eines Inneren Monologs in der eigenen Erstsprache

auszudrücken. Die Ermöglichung, die eigene(n) Erstsprache(n) zu entfalten und ihnen Raum zu geben, sehen die von mir befragten Lehrerinnen als unabdinglich und wesentlich in Bezug auf das Erlernen einer weiteren Sprache an. Dass diese Form des Unterrichts bei vielen unterschiedlichen Sprachen in der Klasse zu einer Herausforderung und Schwierigkeit werden kann, ist den Lehrerinnen bewusst, weshalb sie jeweils auf unterschiedliche Weise an diese Situation herangehen. Bei manchen Lehrpersonen steht der Fokus auf der Produktion von Literatur, bei manchen auf der Rezeption, und andere Lehrpersonen wiederum setzen den Schwerpunkt auf einen abgestuften Literaturunterricht, in dem hauptsächlich die unterschiedlichen Deutschniveaus berücksichtigt werden, unabhängig von den vorkommenden Sprachen. Initiativen wie unter anderem mehrsprachige Schülerzeitungen, Lyrikprojekte mit den Eltern gemeinsam, das Erstellen eines individuellen Sprachenporträts oder das Einführen eines Lesepasses können die Neugier und Motivation, eine neue Sprache zu lernen, anregen und helfen den Schüler\_innen dabei, über den Tellerrand hinauszublicken und ein sensibles Sprachbewusstsein zu entwickeln, sowie zu erkennen, dass das Vorkommen sprachlicher Heterogenität etwas Normales ist. Dieses Bewusstsein, dass Klassen vor allem in urbanen Räumen nicht einsprachig sind, muss auch für angehende Lehrer\_innen geschaffen werden. Daher ist es wichtig, dass schon während der Ausbildung Unsicherheiten in Bezug auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aus dem Weg geräumt werden und ein Sprachbewusstsein geschaffen wird. Die Thematisierung sprachlicher Heterogenität kann jedoch auch über Deutschvarietäten sowie deutsche Dialekte erfolgen, was sich als äußerst spannendes und lustiges Thema für die Schüler\_innen, unabhängig ihres Deutschniveaus, herausstellt. Es ist nicht nur für nicht-deutscherstsprachige Kinder interessant, sondern auch für die Deutsch als Erstsprachler\_innen, weil sie zeigen können, was sie über die deutsche Sprache wissen und welchen Dialekt sie eventuell beherrschen. Der Bezug zu dialektalen Wörtern und lokalen Anwendungsunterschieden deutscher Vokabel fördert den flexiblen Umgang und Gebrauch der deutschen Sprache. Sich über die Dialekte bewusst zu sein und möglicherweise einige Dialektwörter zu kennen, erweist sich als wichtige Kompetenz im Sprachverständnis.

Mit dem Bewusstsein über den Wortschatz und die Syntax der eigenen sowie der deutschen Sprache und mit dem Bewusstsein, dass es dialektale und lokale Varietäten gibt, ist bereits das Thema des Language Awareness-Ansatzes angesprochen, auf den im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

#### **4.4. Language Awareness im mehrsprachigen Klassenzimmer**

Im theoretischen Teil meiner Arbeit geht es zu großen Teilen um den Language Awareness-Ansatz, der hier noch einmal kurz zusammengefasst wird. Dieser Ansatz kann sowohl als Sprachaufmerksamkeit und somit als Voraussetzung für den Erwerb einer neuen Sprache, als auch als Sprachbewusstheit beziehungsweise Sprachbewusstsein, verstanden werden. Unter Sprachbewusstsein wird ein Regelwissen und Wissen in den Bereichen der Morphologie, Rhetorik, Aussprache, Wortstellung und Stilistik verstanden sowie die bewusste Reflexion von Sprachen und Mehrsprachigkeit. Metasprachliche Kompetenzen werden folglich gefördert, was dazu führt, dass sich die Schüler\_innen über die grammatikalischen Phänomene in ihrer Erstsprache und auch in Deutsch stärker bewusst werden. Da der Language Awareness-Ansatz mit Interkultureller Erziehung einhergeht, wird sprachliche Diversität im Zusammenhang mit kultureller Diversität in den Blick genommen. Das Ziel ist es also, sprachliche Toleranz zu erreichen und einen verständnisvollen, einführenden Umgang zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu finden. Die Sprachenvielfalt steht im Vordergrund, wodurch die Schüler\_innen im Unterricht in Hinblick auf sprachliche Aspekte sensibilisiert werden und unter anderem lernen, mit sprachlicher Manipulation und Ausgrenzung umzugehen beziehungsweise diese erst gar nicht zuzulassen. Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit können durch Sprachvergleiche erzielt werden. Diese ermöglichen die Gegenüberstellung der Erstsprache mit einer neuen Sprache, in unserem Kontext mit der deutschen Sprache. Dafür bieten sich unter anderem mehrsprachige Werke an, wodurch wiederum Literature Awareness in den Unterricht miteinfließt. Zu guter Letzt muss festgehalten werden, dass der Language Awareness-Ansatz zu einem spielerischen und kreativen Umgang mit Sprache beziehungsweise Sprachen anregt. Wie dieser hier zusammengefasste theoretische Ansatz in der Praxis umgesetzt werden kann, wollte ich von meinen Interviewpartnerinnen wissen.

Im vorangehenden Kapitel wurden einige Methoden genannt, wie die Mehrsprachigkeit von den Lehrerinnen berücksichtigt wird und weitergehend in den Unterricht miteinbezogen wird. Vieles davon beinhaltet bereits die Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, um die es im Language Awareness-Ansatz geht. Die Übersetzung selbstproduzierter deutscher Gedichte in die Erstsprache oder umgekehrt sowie der Vergleich von „Alexander und die Aufziehmaus“ mit der Ausgabe in der jeweiligen Erstsprache, führen automatisch zu einem

verstärkten Sprachbewusstsein. Welche konkreten Maßnahmen in Hinblick auf den Language Awareness-Ansatz gesetzt werden, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Die Schüler\_innen in Frau Reißners Klassen führen immer wieder Sprachvergleiche untereinander durch, was zum einen innerhalb des Deutschunterrichts stattfindet, und zum anderen im Zuge von Projekten, die mit Mehrsprachigkeit zusammenhängen. Veranschaulichen lässt sich das durch ein durchgeführtes Projekt in Zusammenarbeit mit Walter Kreuz und Evelyn Blumenau, den beiden Projektleitenden des Projekts WeBroadCast. Gemeinsam mit Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache werden Radiobeiträge erarbeitet (vgl. Seed, 2018), die auf Sendung gebracht werden und in diesem Fall sprachliche Themen zum Inhalt hatten. Die Schüler\_innen mit arabischen Wurzeln brachten zum Beispiel folgenden Beitrag ein: „Welche Wörter aus dem Arabischen sind in die deutsche Sprache überliefert worden?“. Dabei geht es nicht nur um Sprachbewusstsein und den damit verbundenen Sprachvergleich, sondern auch darum, sprachliches Wissen weiterzugeben, wodurch das Wissen über grammatikalische Phänomene innerhalb der eigenen Sprache erweitert wird. Die Schüler\_innen setzten sich zusammen und überlegten gemeinsam, zu welchem Thema sie arbeiten wollten, welche Informationen sie über ihre Sprache weitergeben wollten. Dabei kam sehr viel Wissenswertes und Interessantes heraus, wie die Erkenntnis, dass man im Serbischen „rot, röter, am Rötsten“ sagen kann, was in der deutschen Sprache jedoch nicht möglich ist (vgl. Interview Reißner, Abs. 48). Diese Radiobeiträge sind nicht nur für die Schüler\_innen bereichernd, sondern erweitern auch das Wissen der Zuhörer\_innen. Aber auch während des normalen Unterrichts ergeben sich häufig Gelegenheiten, Sprachvergleiche miteinfließen zu lassen. Alleine mit dem Wort „Muttersprache“ lassen sich einige Überlegungen anstellen. So wird Muttersprache in einigen Sprachen als Vatersprache übersetzt oder das Wort „Sprache“ mit „Zunge“ gleichgesetzt, wie zum Beispiel im Englischen, in dem „Muttersprache“ als „mother tongue“ übersetzt wird. Sprachvergleiche und das damit verbundene Sprachbewusstsein sind somit fixer Bestandteil in Frau Reißners Unterricht (vgl. Interview Reißner, Abs. 161).

Dass sich die Erstsprachen der Schüler\_innen von der deutschen Sprache unterscheiden, wird auch in Frau Grafs Unterricht immer wieder thematisiert. Obwohl man für den Vergleich grammatikalischer Strukturen bereits ein höheres Grammatikverständnis und ein fundiertes Grammatikwissen benötigt, auf das die Schüler\_innen ihrer Klassen erst hinarbeiten, können Vergleiche in einzelnen Gebieten sehr wohl gezogen werden. Ein ansprechendes und einfaches Thema sind diesbezüglich die Artikel, da sie so gut wie in jeder Sprache

vorkommen. Frau Graf erzählte mir von einer interessanten Erkenntnis, die ihre Schüler\_innen in Hinblick auf die Artikel machten: Dass der Tisch auf Deutsch männlich ist, bedeutet nicht, dass er auch in allen anderen Sprachen dem maskulinen Geschlecht zugeordnet wird. Ebenso verhält es sich mit Wörtern wie „der Stuhl, die Sonne, der Mond“ (vgl. Interview Graf, Abs. 40). Hier zeigt sich, dass die Beschäftigung sowie Beherrschung mehrerer Sprachen einen Wissenszuwachs mit sich bringt, der einsprachigen Schüler\_innen nicht geboten werden könnte, wären nicht mehrere Erstsprachen im Klassenzimmer zu finden. Das metasprachliche Wissen um grammatikalische Strukturen kann vor allem mit dem Potenzial, das durch mehrsprachige Klassen existiert, gesteigert werden. Vorteile ziehen nicht nur jene Schüler\_innen, die bereits eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sondern auch einsprachige Schüler\_innen, die sich dadurch ebenso ein fundiertes Grammatikwissen aneignen. Dem stimmt auch Frau Landgrebe zu, der zufolge Sprachvergleiche zu einem höheren Abstraktionsvermögen führen, was wiederum beim Erlernen neuer Sprachen nützlich und gewinnbringend ist. „Ich glaub schon, man bekommt ein Bauchgefühl für eine Sprache, je mehr Sprachen man spricht, da bin ich ziemlich sicher.“ (Interview Landgrebe, Abs. 89) Je mehr sich die Schüler\_innen mit der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, desto eher entwickeln sie ein „Gespür“ dafür, was sprachliche Systeme sind, wie Sprachen funktionieren, oder dass gewisse Regeln auch Ausnahmen haben können (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 89). Frau Landgrebe selbst beherrscht fünf Sprachen, darunter Portugiesisch, Französisch und Italienisch, allesamt romanische Sprachen. Da sich die grammatikalischen Strukturen unter den romanischen Sprachen nicht groß unterscheiden, konnte sie ihrem Sohn bei seinen Spanischhausübungen helfen, wenn es beispielsweise um die Satzstellung ging. Auch Spanisch zählt zu den romanischen Sprachen und weist daher einige Ähnlichkeiten zu Italienisch, Französisch oder Portugiesisch auf. Je mehr Sprachen man spricht oder zumindest in den Grundzügen versteht, desto größer ist das sprachliche Abstraktionsvermögen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 89ff.). Für Frau Landgrebe ist es folglich ein angestrebtes Ziel in ihrem Literaturunterricht, Sprachbewusstsein mithilfe mehrsprachiger Literatur und Sprachvergleichen zu schaffen. Trotzdem weist sie darauf hin, dass es ihr als Deutschlehrerin nicht möglich ist, allen Kindern ein Sprachbewusstsein in ihrer Erstsprache zu ermöglichen, dazu bedarf es den Muttersprachenunterricht oder des Lesens von Literatur in der Erstsprache (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 115).

Der Language Awareness-Ansatz nimmt auch einen großen Bereich in Frau Furchs Arbeit ein. Durch ihre Tätigkeit bei Ko.M.M.M. ist es ihr ein Anliegen, zukünftige Lehrpersonen

darauf hinzuweisen, dass es auch im Lehrplan festgeschrieben ist, Sprachen erkennen und bearbeiten zu lernen, und dass somit Sprachbewusstsein durch den Lehrplan seine Berechtigung im Deutschunterricht hat. Erst wenn Lehrer\_innen eine Grundidee, eine Grundahnung von Sprachsystemen haben, können sie Mehrsprachigkeit zulassen. Daher ist es so wichtig, sie schon in der Ausbildung dahinzuführen (vgl. Interview Furch, Abs. 32). Es kann in der Arbeit in der Klasse nur von Vorteil sein, zu wissen, dass die Sprache x zu dieser Sprachgruppe gehört und die Sprache y zu einer anderen Sprachgruppe. Dieses linguistische Basiswissen reicht, um Language Awareness im Klassenzimmer Raum zu geben (vgl. Interview Furch, Abs. 34). Dazu kommt, dass ihrer Ansicht nach das aufmerksame Umgehen mit Sprachen in der heutigen Zeit globaler gesehen werden muss. Nicht allein aus dem Grund, weil an nur einem Ort, in einer Stadt, immer mehr Sprachen gebraucht werden, sondern weil die Mehrsprachigkeit zur Identität tausender Menschen gehört. Dadurch, dass die Erstsprachen der Schüler\_innen berücksichtigt und mit dem Unterricht verknüpft werden, soll jedoch nicht das Erlernen der deutschen Sprache hintangestellt werden.

[...] auch ich werde manchmal missverstanden, indem ich sage: „Deutsch ist nicht wichtig“. Deutsch ist natürlich wichtig, klar. Das ist unser aller Ziel, dass diese Kinder und Jugendlichen und Erwachsenen fit gemacht werden. [...] Wie kommen Kinder dort hin? Da geht's nicht nur um Grammatik, da geht's einfach um Erkennen von Strukturen in der Erstsprache, zuerst nämlich, und dann im Vergleich zur Zweitsprache Deutsch. (Interview Furch, Abs. 18)

Wird die Basis der Erstsprache nicht gestärkt, wird kein Deutschunterricht oder Deutschkurs zum gewünschten Ziel führen (vgl. Interview Furch, Abs. 22). Als Lehrperson ist es wesentlich zu wissen, welche Sprachen die Schüler\_innen in den eigenen Klassen sprechen und diese Sprachen auch zuzulassen. Den Lernenden soll vermittelt werden, dass sie sich einen normalen Umgang mit ihrer Erstsprache aneignen sollen. Bei Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen geschieht es automatisch, dass man in eine Sprache „switcht“, die alle verstehen, wenn man bemerkt, dass jemand der im Moment gesprochenen Sprache nicht mächtig ist. Und diese Allgemeinsprache ist hier in Österreich sowieso Deutsch. Wollen sich Schüler\_innen untereinander unterhalten und dabei niemanden ausgrenzen, wird demnach auf Deutsch zurückgegriffen (vgl. Interview Furch, Abs. 20).

Language Awareness wird hiernach sowohl im Kleinen durch Sprachvergleiche im Klassenzimmer, als auch im Großen durch öffentliche Radiobeiträge zum Thema der Erstsprache gefördert. Dadurch lernen Schüler\_innen nicht nur, dass es die Steigerungsformen der Farben nicht in allen Sprachen gibt, und die Artikel in Deutsch nicht gleich sein müssen

wie in anderen Sprachen, sondern sie entwickeln zusätzlich ein erhöhtes Abstraktionsvermögen und Gespür für Sprachen und ihre zugrundeliegenden Systeme. Um die Schüler\_innen auf dem Weg zu einem sprachenbewussten Denken zu begleiten, muss dieses schon bei den herangehenden Lehrer\_innen während ihrer Ausbildung gestärkt werden. Es bedarf eines Basiswissens in der Linguistik, um Language Awareness in der mehrsprachigen Schule weitergeben zu können.

Language Awareness kann gerade in mehrsprachigen Klassen leichter gestärkt werden, da sich die Auseinandersetzung mit Sprachen und Sprachsystemen durch das Vorhandensein mehrerer Sprachen geradezu anbietet. Es sind jedoch nicht nur die Lehrer\_innen, die einen Weg finden müssen, das Potenzial dieser Mehrsprachigkeit auszuschöpfen, sondern auch die Schüler\_innen müssen lernen, mit der sprachlichen Heterogenität umzugehen. Deswegen ging es in den Interviews auch darum, wie sowohl die mehrsprachigen, als auch die einsprachigen Schüler\_innen damit verfahren.

#### **4.5. Umgang mit der Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Schüler\_innen**

Es wurde bereits erwähnt, dass sich die Schüler\_innen in allen Klassen der von mir befragten Lehrer\_innen über die vorhandenen Sprachen in der Klasse bewusst sind. In den meisten Fällen wissen sie untereinander Bescheid, wer welche Sprache(n) spricht. Auch wenn zum Teil Unsicherheit darüber herrscht, welche Sprache als „Hauptsprache“ von den Schüler\_innen selbst identifiziert werden soll, wie es bei Frau Landgrebe und ihrem indischen Schüler der Fall war (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 38), so können sie nichtsdestotrotz in den meisten Fällen die Sprache(n) ihrer Mitschüler\_innen benennen.

Frau Reißner erklärte mir hierzu, dass in ihren Klassen von sprachlicher Toleranz und einem wertschätzenden Umgang mit der diesbezüglichen Heterogenität gesprochen werden kann (vgl. Interview Reißner, Abs. 15ff.). Die positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen schätzt sie sehr hoch ein (vgl. Interview Reißner, Abs. 119ff.), ebenso wie die Freude am Umgang mit mehreren Sprachen (vgl. Interview Reißner, Abs. 123f.). Zugleich sprach Frau Landgrebe davon, dass die Schüler\_innen gar keine andere Situation kennen und sich die Mehrsprachigkeit von daher nie zu einem Problemthema entwickelt hat (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 58). Selbst Deutsch als Erstsprachler\_innen können aus dem

riesigen Sprachbad, das sie umgibt, schöpfen. Frau Furch nennt es für alle Schüler\_innen, auch für die Deutsch als Erstsprachler\_innen, eine enorme Horizonterweiterung (vgl. Interview Furch, Abs. 36). Viele der einsprachigen Schüler\_innen sehen es im Gegenteil als einen Nachteil an, wenn sie nur eine Sprache sprechen. Das wurde durch Frau Reißners Schüler deutlich, der unbedingt Wienerisch sprechen wollte, um auf diese Weise sein sprachliches Repertoire kenntlich zu machen (vgl. Interview Reißner, Abs. 78). Am Anfang des Schuljahres stellen sich die Schüler\_innen vor, erklären woher sie kommen und welche Sprache(n) sie sprechen. In Frau Reißners Klassen reagieren einsprachige Schüler\_innen oft mit der Aussage: „Poooah, ich kann nur Deutsch, Englisch“. (Interview Reißner, Abs. 80). Auch durch das Improvisationstheater, welches von Frau Reißner immer wieder angeleitet wird, zeigt sich, wie gerne einsprachige Schüler\_innen auf mehr als nur eine Sprache zurückgreifen wollen würden. Die Kompetenz, in der Sekunde von einer Sprache in eine andere Sprache zu wechseln, bleibt ihnen unzugänglich. Trotzdem erweist sich diese Form, die Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen, als sehr lustvoll. Die Schüler\_innen reagieren nicht mit Ablehnung, wenn sie eine Sprache nicht verstehen. Im Gegenteil, sie zeigen Neugier und wollen sofort wissen, was gesagt wurde (vgl. Interview Reißner, Abs. 113f.). Einsprachige Schüler\_innen fühlen sich demnach keineswegs ausgegrenzt oder diskriminiert (vgl. Interview Reißner, Abs. 115f.). Wenn es allerdings doch zu einer Situation kommen sollte, in der einsprachige Schüler\_innen nicht mit fremdsprachigen Kindern zusammenarbeiten wollen, kommt das aus dem Elternhaus, so Graf. Diese Berührungsängste und Ausländerfeindlichkeiten werden von Zuhause in die Schule transportiert und müssen dort erst wieder verdrängt werden. Von Natur aus haben die Schüler\_innen sicher kein Problem damit, meint Graf (vgl. Interview Graf, Abs. 66). Der Prozentsatz von Schüler\_innen, für die das ein Problem oder etwas Abnormales darstellt, ist jedoch höchst gering (vgl. Interview Graf, Abs. 68).

In Frau Landgrebes Klassen verhält sich die Situation hingegen ein wenig anders als bei ihren Kolleg\_innen. Einsprachige Schüler\_innen sind hier nicht so euphorisch gegenüber den anderen Sprachen und geben sich mit ihrer Sprache eher zufrieden. In ihnen wächst durch die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Klassen nicht der große Wunsch, weitere Sprachen zu lernen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 17ff.). Der Umgang mit den Sprachen läuft ihr zufolge zu 99 Prozent wertfrei ab (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 10), obwohl sie glaubt, dass Englisch als die „coolste“ Sprache unter allen vorkommenden Sprachen angesehen wird. „Und ich glaube schon, dass Italienisch eine Spur mehr Lässigkeitsverhältnis oder Coolness

vermittelt, als wenn man sagt, ich spreche Weißrussisch.“ (Interview Landgrebe, Abs. 12) Im Allgemeinen werden die Sprachen anerkannt und häufig ergeben sich auch an dieser Schule Situationen, in denen Schüler\_innen wissen wollen, wie ein Lied oder Spruch in der und der Sprache wäre (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 12). Da es sich hier um einen bilingualen Unterricht auf Deutsch und Englisch handelt, kommt es außerhalb des Unterrichts auch zu keiner Grüppchenbildung. Die Schüler\_innen mischen sich untereinander komplett durch und sprechen entweder Deutsch oder Englisch miteinander (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 21ff.). Daher kommt es aufgrund von Sprache zu keinen Ausgrenzungen oder Diskriminierungen. Es ist eher umgekehrt, dass zusammengehalten und geholfen wird, wenn Schüler\_innen in der Klasse sind, die sich bis vor Kurzem noch in einem anderen Land aufhielten und ihre Deutschkenntnisse daher noch sehr gering einzuschätzen sind (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 52). In Bezug darauf stellte auch Frau Reißner klar, dass es zu keinen Ausgrenzungen oder Diskriminierungen aufgrund einer Sprache kommt und alle Sprachen gleichermaßen akzeptiert werden (vgl. Interview Reißner, Abs. 13ff.). Die Tatsache, dass es in der Gesellschaft die Grundhaltung von guten und schlechten Sprachen gibt, trifft in ihren Klassen nicht zu, so Reißner. Türkisch ist unter anderem eine Sprache, die in der österreichischen Gesellschaft nicht gut anerkannt ist, während Englisch und Französisch zu den guten Sprachen gezählt werden können (vgl. Interview Reißner, Abs. 82).

In Frau Grafs Klassen verhält es sich so, dass sich jene Schüler\_innen mit derselben Sprache zusammenfinden und vor allem in den Pausen sehr aufeinander fixiert sind (vgl. Interview Graf, Abs. 34). Zudem kommt es häufig zu Hierarchien unter den Schüler\_innen, jedoch nicht auf diskriminierende oder unterdrückende Art und Weise.

Es gibt auch binnen kürzester Zeit so Hierarchien. Die syrischen Kinder, ich hab zwei, da hat der eine beschlossen, er ist der Chef, er ist der bessere, er muss dem anderen helfen. (Interview Graf, Abs. 36)

Frau Graf würde es als sinnvoll erachten, wenn fremdsprachige Schüler\_innen mehr mit deutschsprachigen Schüler\_innen zusammenarbeiten würden. Gleichsprachige Kinder helfen einander gerne, diese Art von Hilfestellung erweist sich nur leider zum Teil als nicht sehr zielführend. Um in der deutschen Sprache Fortschritte zu machen, wäre es gewinnbringender, einen intensiveren Kontakt mit Deutsch als Erstsprachler\_innen zu pflegen (vgl. Interview Graf, Abs. 36). Das Vorkommen der Mehrsprachigkeit wird an dieser Schule von den Schüler\_innen trotzdem als etwas Normales wahrgenommen und demnach auch akzeptiert

(vgl. Interview Graf, Zeile 62ff.). Müssen die Schüler\_innen unterschiedlicher Erstsprachen miteinander kommunizieren, erfolgt dies dadurch, dass Sprachen gemischt werden.

Ich glaube, dass das ein Kauderwelsch an Sprachen ist und dass es offensichtlich in diversen Sprachen doch immer wieder Anknüpfungspunkte gibt. Der Somali kommuniziert mit dem Araber ganz klar, die verstehen einander besser, als der Somali mich und die Araber mich. (Interview Graf, Abs. 28)

In vielen Fällen ist das Deutschniveau noch sehr gering, die Schüler\_innen haben sich dadurch arrangiert und haben es gelernt, sich mit einer sehr reduzierten Anzahl an Wörtern zu verständigen. Zwischendurch kommen auch deutsche Wörter in den Konversationen vor. Wahrscheinlich dort, wo es in den jeweiligen Erstsprachen kein eigenes Wort dafür gibt (vgl. Interview Graf, Abs. 28). „[...] die kommunizieren, das ist unwahrscheinlich.“ (Interview Graf, Abs. 32) Gerade bei jenen Schüler\_innen, die mit dem Deutschwerb erst kürzlich begonnen haben, zeigen sich häufig Hemmungen, mit deutschsprachigen Erstsprachler\_innen zu reden. Das Kennenlernen zwischen den Kulturen und der Umgang mit der Sprachenvielfalt braucht sehr lange. Aus diesem Grund gibt es an dieser Schule einmal in der Woche das Fach „Soziales Lernen“, in dem den Kindern die Möglichkeit geboten wird, sich aneinander heranzutasten, sich gegenseitig Fragen zu stellen und sich kultur- und sprachunabhängig durchzumischen.

Wir nehmen uns eine Frage her, z.B. Lieblingsspeise oder so. Dann müssen sie sich durch die Klasse bewegen und möglichst viele Informationen von möglichst vielen Kindern. Da sind sie gezwungen dazu, da haben sie einen konkreten Auftrag, und weil ich das gesagt hab, passiert das auch. (Interview Graf, Abs. 38).

In den Pausen sammeln sich die gleichsprachigen Schüler\_innen wieder in Gruppen ihresgleichen. Das passiert nicht nur klassenintern, sondern auch klassen- und schulstufenübergreifend. In Frau Reißners Schule kann es außerhalb des Unterrichts ebenso zu Sprachgruppen kommen, gerade in den Hauptsprachen BKS und zum Teil auch Arabisch. Dennoch ist die Hauptsprache unter den Schüler\_innen Deutsch, da es die einzige Sprache ist, die von allen beherrscht wird. Auf Englisch wird nur in sehr seltenen Fällen zurückgegriffen (vgl. Interview Reißner, Abs. 96ff.). Nur bei einem Schüler machte sie eine Ausnahme:

Wobei ich aber meinen Ghanesischen Schüler deswegen in Deutsch so weit gebracht hab, weil ich ihm den Super-Service gab, immer auch in Englisch zu übersetzen, was er weitaus besser verstand. Der wurde dann ein bisschen verwöhnt, aber er hat es dann auch sehr schnell geschafft, weil der einfach in Englisch nachgefragt hat. [...] in Englisch hat er Deutsch gelernt, also der hat die Vokabel rückübersetzt. Wenn die praktisch die Vokabeln hatten, hat er sich [...],

fürs Deutsche interessiert und dann hier in der Richtung in Englisch nachgefragt. Also der hat es umgekehrt gelernt. (Interview Reißner, Abs. 98)

Frau Reißner erzählte mir außerdem, dass den Schüler\_innen bewusst ist, Sprache situationsabhängig verschieden gebrauchen zu können. Manche können es besser, manche schlechter. Einen kritischen Sprachgebrauch, das heißt das reflektierte Anwenden von Sprache, beherrscht nur ein Teil ihrer Schüler\_innen, es wird jedoch in der Klasse im Zuge des Erarbeitens von Bewerbungsunterlagen thematisiert (vgl. Interview Reißner, Abs. 143ff.). Viele der Lernenden sind sich im Klaren darüber, wie Sprachen funktionieren und auf welchen Sprachstrukturen und Regeln die von ihnen beherrschten Sprachen aufgebaut sind (vgl. Interview Reißner, Abs. 127f.).

Bei Frau Landgrebe sprechen die Schüler\_innen miteinander, im Gegensatz zu den Schüler\_innen in Frau Reißners Schule, oft kein Deutsch, sondern Englisch. Das resultiert daraus, dass manche Schüler\_innen erst seit kurzer Zeit in Österreich leben, dementsprechend kein gutes Deutsch beherrschen und die ganze Klasse mit ihnen Englisch sprechen kann. Das führt dazu, dass diese Schüler\_innen sehr langsam im Deutscherwerb vorankommen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 52).

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit unter den Schüler\_innen als Normalität angesehen wird und die verschiedenen Sprachen der Mitschüler\_innen akzeptiert werden. Auch wenn es eine Tendenz dazu gibt, manche Sprachen „cooler“ zu finden als andere, herrscht ein wertschätzender Umgang mit allen Sprachen, weshalb in allen drei Schulen von sprachlicher Toleranz gesprochen werden kann. Die Euphorie gegenüber der Mehrsprachigkeit ist nicht in allen drei Schulen gleich hoch, tendenziell nehmen Schüler\_innen aber eine positive Haltung zur Mehrsprachigkeit ein und entwickeln Neugier in Bezug auf das Erlernen einer neuen Sprache. Von dieser Heterogenität auf sprachlicher Ebene profitieren auch einsprachige Schüler\_innen, die mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind. Für sie ergibt sich, ebenso wie für ihre Kolleg\_innen, eine enorme Horizonterweiterung. Dass Ausgrenzungen oder Diskriminierungen in Bezug auf die Sprache vorkommen, schlossen meine Interviewpartner\_innen aus. Hingegen können gerade bei Schüler\_innen, deren Deutschniveau sich noch auf einem geringen Niveau bewegt, Hemmungen entwickeln, mit Deutsch als Erstsprachler\_innen zusammenzuarbeiten. Die Kommunikationssprache unter den Schüler\_innen hängt ebenso von ihrem Deutschniveau ab. Als Hauptsprache kann im Vergleich zum Gebrauch anderer Sprachen Deutsch genannt werden. Frau Landgrebes Klassen bilden eine Ausnahme, da in ihren Klassen vermehrt auch auf die englische Sprache

zurückgegriffen wird. Bei noch niedrigem Deutschniveau greifen Schüler\_innen auf ihre Erstsprachen zurück. Kommt es zu Unterhaltungen zwischen Schüler\_innen unterschiedlicher Erstsprachen, die jedoch verwandt miteinander sind, kommt es zu Sprachmischungen, bei denen auch vereinzelt deutsche Wörter für fehlendes Vokabular in der eigenen Erstsprache herangezogen werden.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, nehmen Schüler\_innen im Großen und Ganzen eine positive Haltung gegenüber der Sprachenvielfalt in ihren Klassen ein. Im nächsten Schritt befragte ich die Lehrpersonen, welche Vor- beziehungsweise Nachteile sie selbst an der Mehrsprachigkeit erkennen und was sie glauben, wie sich das Vorkommen so vieler verschiedener Sprachen außerhalb des schulischen Kontextes auf die Schüler\_innen auswirkt.

#### **4.6. Auswirkungen eines mehrsprachigen Literaturunterrichts**

Im folgenden Abschnitt widme ich mich den Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Mehrsprachigkeit und damit, welche Auswirkungen sie diesbezüglich für die Lernenden im außerschulischen Leben erkennen.

In Hinblick auf die Konsequenzen der Mehrsprachigkeit in Schulen sind sich alle vier Pädagoginnen einig, sie sehen sie als großen Vorteil und immense Horizonterweiterung an. Frau Furch spricht außerdem von einem angereicherten Weltwissen der Kinder, weil sie durch den ständigen Kontakt mit mehreren Sprachen und Kulturen das lernen, was andere Kinder nur aus Büchern kennen. Natürlich kommen einige Schüler\_innen aus schwierigen Verhältnissen und haben in ihren jungen Jahren schon vieles durchstehen müssen, sei es durch einen Fluchtweg oder ökonomische Probleme aufgrund der Migration. Diesen Schüler\_innen muss man Zeit geben, sich in einer so vielseitigen und heterogenen Umgebung zu orientieren und zurechtzufinden, und man kann nicht davon ausgehen, dass sie sich innerhalb kürzester Zeit problemlos integrieren und in der Lage sind, ihre Deutschkenntnisse auf ein fortgeschrittenes Level zu heben (vgl. Interview Furch, Abs. 56). Deswegen ist auch die Freizeitpädagogik gefordert und muss in Richtung Mehrsprachigkeit mehr unternehmen, um vor allem Schüler\_innen mit Migrationshintergrund und Schüler\_innen, die aus ihrer Heimat geflüchtet sind, adäquat aufzufangen und in die mehrsprachige Umwelt einzuführen (vgl. Interview Furch, Abs. 58). Trotz der Herausforderung, alle Schüler\_innen gleichermaßen zu

fördern, sieht Frau Furch im Vorhandensein der Mehrsprachigkeit keine Schwierigkeiten. „Also aus meiner Sicht ist das eine riesige Horizonterweiterung, sonst gar nichts.“ (Interview Furch, Abs. 36) Sie nennt es absurd, Sprachenlernen als einen Nachteil anzusehen und das Potenzial, das im Beherrschen einer Sprache steckt, nicht anzuerkennen.

Natürlich beim Spracherwerb, ist mir schon klar, wenn also kleine Kinder zwei-, dreisprachig aufwachsen, gibt es, und das ist auch erwiesen, eine Phase, wo sie dann einfach mixen. Das ist aber ganz normal, ganz normal. (Interview Furch, Abs. 38)

Zusätzlich zum Wissenszuwachs und der Horizonterweiterung eignen sich Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Kompetenzen an, die ihnen für ihr weiteres Leben von großem Vorteil sein können. Frau Reißner weist in Hinblick darauf hin, dass das Berufsbild des Übersetzers vermehrt gefragt ist, zum Beispiel in Krankenhäusern, wo Sprachenexpert\_innen immer mehr zu einer Notwendigkeit werden. In diese Dolmetscher\_innenrolle werden Kinder zum Teil schon durch ihre Eltern gesteckt, da sie ihre Mütter und Väter auf Ämter begleiten, um dort Übersetzungen von Deutsch in die jeweilige Erstsprache durchzuführen. Den Kindern muss bewusst gemacht werden, welcher Schatz in ihren Sprachen steckt, und dass sie davon profitieren können, mehr als nur eine Sprache zu sprechen (vgl. Interview Reißner, Abs. 52). Sie ist der Meinung, wenn man als Lehrperson eine positive Einstellung zu den Sprachen der Schüler\_innen entwickelt, wird dieser Grundtenor automatisch an die Lernenden weitergegeben. Viele ihrer Schüler\_innen haben Feuer gefangen und wollen unbedingt weitere Fremdsprachen erlernen.

Die A. möchte jetzt unbedingt. Die hat sich jetzt einen Text in Chinesisch oder Japanisch herausgesucht. Und auch das Bewusstsein hier noch Sprachen zu lernen, und das Feuer für Sprachen, ist da sicher gesät in der Klasse. (Interview Reißner, Abs. 86)

Folglich wirkt sich Mehrsprachigkeit sehr positiv auf die Schüler\_innen aus. Sie werden ihrer Meinung nach welt- und kulturoffener (vgl. Interview Reißner, Abs. 89) und entwickeln ein erhöhtes metasprachliches Bewusstsein, wodurch sie grammatikalische Regeln eher verstehen und besser erklären können (vgl. Interview Reißner, Abs. 152ff.). Hinzu kommt, dass die Erstsprachen der Schüler\_innen ihre Lebenswelt ausdrückt. Schätzt man ihre Sprachen wert, schätzt man auch, woher sie kommen (vgl. Interview Reißner, Abs. 161).

Frau Graf stimmt mit Frau Reißner überein, indem sie den Schüler\_innen mehrsprachiger Klassen ebenso eine welt- und kulturoffene Einstellung zuspricht. Die Schüler\_innen lernen

gegenseitig nicht nur neue Sprachen kennen, sondern auch die damit verbundenen Kulturunterschiede, Gebräuche und Sitten. Frau Graf veranschaulicht das Wissen der Kinder dadurch, in dem sie erklärt, dass ihre Schüler\_innen sich nicht im Internet informieren müssen, wie sie sich in anderen Ländern, beispielsweise im Urlaub, zu verhalten haben, sondern sie sich automatisch besser auskennen, weil sie mit den unterschiedlichen Kulturen tagtäglich zu tun haben. In ihren Klassen herrscht die Einstellung: „Ja, jetzt versteh ich meinen Nachbarn besser. Oder im Urlaub kenne ich mich jetzt auch besser aus oder auch über die Religionsunterschiede.“ (Interview Graf, Abs. 56) Die Mehrsprachigkeit hat immer etwas mit kulturellen Unterschieden zu tun, und vor allem in einer multikulturellen Gesellschaft ist es prinzipiell von Vorteil, wenn man sich mit den Anderen auseinandersetzt (vgl. Interview Graf, Abs. 44). Dieser multikulturelle Input kann wiederum durch mehrsprachige Literatur leicht ins Klassenzimmer geholt werden. Mit Sprache und Kultur kann man sich am besten in der Literatur auseinandersetzen (vgl. Interview Graf, Abs. 58). Das bewirkt, dass bei den Kindern auch außerhalb der Schule Mauern abgebaut werden (vgl. Interview Graf, Abs. 44). Sie entwickeln ein Gespür für ihre Mitmenschen und merken, dass die Einstellung und Meinung vom Elternhaus durchaus abweichen kann (vgl. Interview Graf, Abs. 60).

Und wenn ich ein paar Wörter der anderen Sprache kann und wenn ich ein bisschen was über die andere Kultur weiß, wenn ich denen zuhöre, warum er da ist, und ... das macht schon was in Richtung Weltfrieden. (Interview Graf, Abs. 44)

Für deutscherstsprachige Kinder kann es insofern zu einer lustvollen Auseinandersetzung werden, wenn sie versuchen, sich durch mehrsprachige Literatur einen Wortschatz in einer anderen Sprache anzueignen beziehungsweise einzelne Wörter in der Erstsprache eines/r Mitschüler\_in auszusprechen versuchen. Dabei lernen sie einerseits, wie schwierig andere Sprachen sein können, und andererseits, welches Wissen ihre Mitschüler\_innen mitbringen (vgl. Interview Graf, Abs. 12). Das Grammatikwissen der Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch muss nicht tiefgreifend sein, um beispielsweise in Türkisch einen Einblick zu geben, wie kompliziert das Regelwerk in dieser Sprache im Vergleich zum Deutschen ist (vgl. Interview Graf, Abs. 12). Schüler\_innen nehmen daraus mit, dass Sprachen grundsätzlich auf Regeln aufgebaut sind, und dass man sich der Regeln in der eigenen Erstsprache oft gar nicht bewusst ist, weil man mit dieser Sprache aufwächst (vgl. Interview Graf, Abs. 14). Indem Schüler\_innen mithilfe mehrsprachiger Literatur eine gegenseitig wertschätzende und offene Einstellung anerzogen wird, tragen sie dazu bei, die Welt zu einem besseren Ort zu machen.

Wenn ich mit den Kindern in ein Museum geh, oder Literatur auswähle, geht's mir letztendlich darum, dass die Welt eine bessere wird dadurch und man hat nach so einem Literaturprojekt wirklich das Gefühl man hat es erreicht, es ist ein Stück besser geworden. (Interview Graf, Abs. 44)

Einen Widerspruch zu ihren drei Kolleginnen hörte ich auch von Frau Landgrebe nicht. Die aus der Mehrsprachigkeit resultierende Neugier und positive Einstellung zu Sprachen können nur als Vorteile angesehen werden, auch für Deutsch als Erstsprachler\_innen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 48). Obwohl sie einen absoluten Vorteil im Vorkommen zahlreicher verschiedener Sprachen in der Klasse sieht, merkt sie an, dass das Vertiefen in eine Sprache wesentlich ist. Beherrscht man viele Sprachen rein oberflächlich, kann man für keine Sprache ein richtiges Sprachbewusstsein entwickeln.

[...] bei jeder Sprache möchte ich so gerne, dass man ein Sprachbewusstsein schafft. Dass die Kinder das schätzen lernen. Dass die Kinder die Schönheit einer Sprache entdecken lernen, dass sie in die Tiefe gehen [...]. (Interview Landgrebe, Abs. 113)

Um folglich ein Sprachbewusstsein in mehreren Sprachen entwickeln zu können, ist es wesentlich, dass die Schüler\_innen zumindest in einer Sprache, am besten in ihrer Erstsprache, bereits ein fundiertes Sprachbewusstsein aufweisen. Erst wenn sie das haben, können sie sich bewusst darüber werden, dass dasselbe Wissen über eine weitere Sprache noch vertieft und ausgebaut werden kann. Frau Landgrebe sagt hinsichtlich dessen über sich: „Also ich behaupte, dass ich im Portugiesischen wahrscheinlich nicht auf diesem tollen Level bin, aber ich kann mir dessen bewusst sein, weil ich in Deutsch auf diesem Level bin.“ (Interview Landgrebe, Abs. 113) Sie würde es als großen Verlust ansehen, wenn Kinder nicht auf so ein hohes Level einer Sprache stoßen, wobei es hierbei völlig egal ist, in welcher Sprache das geschieht (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 113).

Als Auswirkungen außerhalb des schulischen Kontextes wurden von Frau Graf, Frau Landgrebe, Frau Furch und Frau Reißner einige Punkte angesprochen. Darunter nannten sie die Horizonterweiterung und ein erweitertes Weltwissen, das mit der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer einhergeht. Außerdem sind sich alle vier Pädagoginnen einig, dass die Schüler\_innen allgemein eine positive Einstellung zu Sprachen entwickeln, sie zu welt- und kulturoffenen Jugendlichen herangezogen werden, und durch das Kennenlernen verschiedener Sprachen und den damit verbundenen Kulturen, Stereotype und Vorurteile verhindert beziehungsweise abgebaut werden. Frau Reißner fügt diesen genannten Fähigkeiten und Kompetenzen darüber hinaus die Kenntnisse in der Dolmetscher\_innentätigkeit hinzu. In

einer ökonomisch vernetzten, globalen Welt, ist es immer mehr gefordert, mehrere Sprachen zu sprechen und situationsabhängig gebrauchen zu können. Dabei stellt sich keine Sprache als nachteilig heraus, weil alle Sprachen, nicht allein aus wirtschaftlichen Gründen, gleichermaßen gebraucht werden.

All die in diesem Kapitel genannten Auswirkungen der Mehrsprachigkeit in den Schulen können als Zielsetzungen der Lehrerinnen angesehen werden. Auf die explizite Frage hin, was die konkreten Zielvorstellungen sind, wenn sie mehrsprachige Literatur in den Unterricht holen, führten sie jedoch noch weitere an. Werden im Literaturunterricht andere Sprachen als Deutsch berücksichtigt und thematisiert, geschieht das infolgedessen nicht ohne Grund. Die Lehrerinnen denken sich etwas dabei und wollen ein bestimmtes Ziel mithilfe mehrsprachiger Literatur erreichen.

Neben den oben genannten Aspekten wie Offenheit, Akzeptanz, Neugier und Sprachbewusstsein geht es bei Frau Graf darum, den Kindern zu vermitteln, dass alle gleichermaßen respektiert werden und die Botschaft vermittelt wird: „Wir lassen einander leben, so wie wir sind!“ (vgl. Interview Graf, Abs. 60) Sie sieht ihre kulturelle Arbeit darin, Schüler\_innen durch Literatur klar zu machen, dass es wichtig ist, einander zuzuhören, sich füreinander zu interessieren und jemanden nicht aufgrund seiner Herkunft oder Sprache in eine Schublade zu stecken (vgl. Interview Graf, Abs. 44). Die literarischen Ansätze spielen dabei eine nebensächliche Rolle. In erster Linie soll ein Bewusstsein füreinander geschaffen werden, sowie Möglichkeiten, in andere Welten, andere Wirklichkeiten, einzutauchen. Durch den Literaturunterricht spielen auch geschichtliche und geographische Informationen mit ein, die in Verbindung mit der jeweiligen Sprache, der Herkunft des Autors und dem jeweiligen Genre ein großes Ganzes ergeben (vgl. Interview Graf, Abs. 70).

Frau Landgrebes oberste Priorität ist es, durch mehrsprachige Literatur Spaß in den Deutsch-beziehungsweise Literaturunterricht zu bringen (vgl. Interview Landgrebe, Abs. 80ff.). Diese Art von Literatur ermöglicht einen spielerischen Umgang mit Sprache und bietet Gelegenheit, sprachlich zu experimentieren und Neues kennenzulernen. Schüler\_innen sollen außerdem stolz sein dürfen, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Der Unterricht wird auf diese Weise bunter und lustiger,

und die anderen Kinder werden auch ein bisschen damit konfrontiert, dass es da noch Seiten gibt von dem Freund oder von den Kollegen, die aber dann auch relativ schnell selbstverständlich sind. (Interview Landgrebe, Abs. 83)

## 5. Conclusio

Grundsätzlich lernen alle Menschen, unabhängig davon, ob sie ein-, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Jedes Kind eignet sich in der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern unterschiedliche Register einer Sprache bzw. von Sprachen an. (Dirim/Heinemann 2016: 2)

Dieser Abschnitt weist einmal mehr darauf hin, dass sprachliche Heterogenität etwas Normales ist und selbst der Einbezug von Dialekten und Soziolekten zu einem sprachensensiblen Unterricht führen kann. Im Zuge dieser Arbeit wurde jedoch deutlich, dass zusätzlich zu deutschen Varietäten zahlreiche weitere Erstsprachen in den Schulen vertreten sind. Es werden viele verschiedene Sprachen gelernt und beherrscht, was die Identität Wiens und Österreichs ebenso prägt, wie die deutsche Sprache. Multilingual statt monolingual. Nach diesem Prinzip arbeiten die von mir befragten Pädagoginnen in ihren Klassen mit ihren mehrsprachigen Schüler\_innen. Es sind jene Lehrer\_innen, die sich dem monolingualen Habitus der multilingualen Schule, wie es von Gogolin bezeichnet wurde, widersetzen und einen sprachensensiblen Unterricht fördern. Die sprachliche Vielfalt kann als Potenzial wahrgenommen und auf vielfältige Weise in den Unterricht miteinbezogen werden. Wie es im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt wurde, sind sich auch die Lehrerinnen darüber einig, dass eine Zweitsprache auf der Basis einer bereits gefestigten Sprache aufbaut und sowohl die Erstsprache, als auch ein sprachliches Bewusstsein im Allgemeinen aus diesem Grund gefördert und gestärkt werden muss. Die mehrsprachigen Schüler\_innen können als Ressource des schulischen Alltags angesehen werden, da sie mit vielen verschiedenen Erstsprachen in den Unterricht kommen und ihren Klassenkolleg\_innen auf diese Weise den Kontakt mit zahlreichen Begegnungssprachen ermöglichen. Das kann bei den Lernenden Neugier und Motivation, eine neue Sprache zu lernen, auslösen. Zudem haben Sprachmischungen den Effekt, dass es zum Phänomen des Translanguaging kommt, bei dem sprachliche Elemente, die ursprünglich nicht zusammen gehören, spielerisch-kreativ miteinander kombiniert werden. Diese Sprachkombinationen tragen zur Selbstidentifikation der Schüler\_innen bei. Durch die Interviews wurde deutlich, dass Translanguaging in der Praxis tatsächlich stattfindet, denn die Sprachen der Kinder setzen sich häufig aus mehreren Sprachen zusammen. So führte Frau Landgrebe beispielsweise aus, dass die Erstsprache ihrer Schüler\_innen häufig mit deutschen Elementen oder Elementen einer anderen Sprache durchwachsen sind. Dies führt dazu, dass sich viele Schüler\_innen nicht mehr bewusst

darüber sind, welche Sprache eigentlich ihre Erstsprache ist, wie es bei einem Buben mit indischer Herkunft in Frau Landgrebes Schule zutrifft. Sprachmischungen kommen zudem dort zustande, wo Schüler\_innen in ihrer jeweiligen Erstsprache kein eigenes Wort haben und deswegen auf den deutschen Wortschatz zurückgreifen. Um es mit Brigitta Busch zu formulieren, spricht man hier nicht von Erst- oder Zweitsprache, sondern von einem Sprachenrepertoire, das bei jedem Kind individuell und biographisch geprägt ist. Jede/r Schüler\_in wendet Sprachen folglich auf differenzierte Art und Weise an. Daher ist die Förderung über die Bewusstheit über die eigene Sprachverwendung essenziell und führt zu einem kreativen und flexiblen Sprachgebrauch. Die von mir befragten Pädagoginnen wenden in der Praxis, bewusst oder unbewusst, die von Hornung beschriebenen vier Schritte der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an. Sie machen die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bewusst, fordern dazu auf, dass die Schüler\_innen über ihre eigene Sprachgeschichte nachdenken, geben den Auftrag, dass die Kinder ein eigenes Sprachenporträt erstellen, bei dem deutlich wird, welche Sprachen in ihrem Leben präsent sind und diese lernen zu guter Letzt auf diese Weise die Sprachsituationen der Mitschüler\_innen kennen. Zusätzlich lernen sie die Wurzeln der Schüler\_innen kennen, in dem sie mithilfe einer Weltkarte schauen, woher sie selbst oder ihre Eltern stammen. Das führt nicht nur zu Neugier, sondern auch zur gegenseitigen Akzeptanz und Toleranz. Diese von Hornung in der Theorie beschriebene Konsequenz spiegelt sich in der Praxis wider. Frau Landgrebe, Frau Furch und Frau Reißner sind sich einig, dass die Beschäftigung mit der sprachlichen Heterogenität dazu führt, dass Diskriminierungen oder Ausgrenzungen aufgrund von Sprache keinen Platz im schulischen Umfeld haben, sondern im Gegenteil zu einer positiven Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit führt.

Obwohl die Deutschniveaus aufgrund der sehr individuellen Biographien und Herkunft der Schüler\_innen sehr unterschiedlich sind, müssen alle Lernenden bis zum Ende der Schulzeit dieselben Kompetenzen erwerben und dieselben Anforderungen bestehen. Das weist darauf hin, dass in Österreichs Schulen das Submersionsprogramm vertreten ist. Die meisten Schüler\_innen erreichen jedoch dieses hohe Level und schaffen es, die Schule mit zufriedenstellenden Kenntnissen zu verlassen. Es kann zu Ausnahmen kommen, wenn Schüler\_innen in der Schule nicht gezwungen sind, die deutsche Sprache anzuwenden, weil sie mit der Erstsprache oder Englisch problemlos weiterkommen. In diesen Fällen muss darauf hingewiesen werden, dass die Förderung der eigenen Erstsprache zwar wichtig ist, der Erwerb der allgemeinen Kommunikationssprache, die in Österreich Deutsch ist, jedoch

unerlässlich ist. Im Gegensatz dazu gibt es auch Schüler\_innen in den Klassen meiner Interviewpartnerinnen, die auf ihre eigene Erstsprache gar nicht angesprochen werden wollen. Dies liegt entweder daran, dass sie bereits ein sehr hohes Deutschniveau erreicht haben, oder, wie es auch im Kapitel 2.1.2. dargelegt wurde, die Erstsprache in der Gesellschaft ein niedriges Prestige aufweist. Wenn eine Minderheitensprache ein geringes Ansehen besitzt, wird diese Sprache von der Person, die diese Sprache spricht, in der Öffentlichkeit häufig vermieden. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass das vor allem bei Schüler\_innen türkischer Herkunft zutrifft. Daher ist es wichtig, bei Projekten beziehungsweise im regulären Unterricht auf die Freiwilligkeit zu appellieren, denn niemand soll sich in eine Ecke gedrängt fühlen, die eigene Erstsprache anwenden zu müssen. Wie können jedoch die Sprachen in den Unterricht geholt werden und die „Images“ jeder Sprache gleichgesetzt werden? Durch die qualitativen Interviews mit den Lehrpersonen wurde deutlich, dass Literatur einen wichtigen Beitrag dazu leistet, die Sprachen gleichermaßen anzuerkennen und der Differenzierung von guten und schlechten Sprachen keinen Platz zu geben.

Welches Potenzial bietet also sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht insbesondere im literarischen Lernen, und welche Vorteile können sich aus sprachlicher Heterogenität für den Literaturunterricht ergeben? Eine die Mehrsprachigkeit wertschätzende Umgebung kann die Freude und das Vertrauen in die Sprachenvielfalt steigern, während sie die Schüler\_innen dabei unterstützt, eine gefestigte Identität zu entwickeln. Diese Form der Identitätsstärkung findet sich im Modell nach Abraham und Kepser wieder, die in der individuellen Bedeutsamkeit in der Literatur einen wichtigen Beitrag in der Ich-Entwicklung sieht. Durch literarische Projekte, wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Michael Stavaric oder dem Jura Soyfer Zentrum, kommen zudem die soziale sowie die kulturelle Bedeutsamkeit zum Tragen. Es geht darum, den rezipierten Inhalt emotional sowie kognitiv auszudrücken, andere Meinungen anzuerkennen, Werturteile aufzubauen und eine Gruppenidentität zu schaffen, in dem sich jeder mit derselben Literatur auseinandersetzt. Die Literatur wird in Projekten wie diesen als Modell für Einstellungen und Haltungen herangezogen. Die heterogene Klassenzusammensetzung dient den Lehrerinnen als Quelle der Inspiration und des Reichtums. Denn nur durch mehrsprachige Klassen sind Aktivitäten wie das angesprochene Radioprojekt möglich, die bei den Schüler\_innen zur Ausbildung metasprachlicher Kompetenzen führen, in dem sie über ihre eigene Erstsprache sprechen und Zusammenhänge mit der deutschen Sprache herstellen. Die Sprache auf diese Weise zu reflektieren, fördert die geistigen Fähigkeiten, die eigene Urteilskraft sowie das generelle Weltwissen. Schon für

Humboldt war klar, dass es zur Eröffnung neuer Weltansichten führt, was von den Lehrerinnen bestätigt wurde.

Auch die von Koppensteiner formulierten Ziele eines mehrsprachigen Unterrichts fanden durch die Gespräche mit den Lehrerinnen ihre Berechtigung. Literaturarbeit setzt dem Alltagstrott ein Ende, was durch die zahlreichen Projekte ersichtlich wurde. Die Schüler\_innen lernen neue Sicht- und Denkweisen kennen und kommen mit der Sprache auf spielerische und abwechslungsreiche Weise in Kontakt, wie beispielsweise durch die Arbeit mit Sprichwörtern und Redewendungen, Werbungen oder Witzen. Die Chance, sich in mehreren Sprachen auszudrücken und durch literarische Textproduktion die eigene Erfahrungswelt zum Ausdruck zu bringen, fördert die eigene Identitätsbildung. Methoden wie das Free Writing oder der Innere Monolog, bei dem den Schüler\_innen die Möglichkeit geboten wird, in der Sprache zu schreiben, in der sie wollen, führen demnach zu selbstbewussten und identitätsstarken Schüler\_innen. Die Übersetzer\_innentätigkeiten von Werbungen, Redewendungen oder ganzen Textabschnitten, wie es in der Schule der Interviewpartnerinnen zum Teil gemacht wird, hat die Stärkung analytischer Fähigkeiten zur Folge sowie die Schärfung des metasprachlichen Bewusstseins. Außerdem weist Frau Reißner darauf hin, dass es die Dolmetscher\_innentätigkeit im Allgemeinen ankurbelt, die heutzutage immer mehr gefragt ist. Auch das Generative Schreiben kann im Literaturunterricht zu positiven Ergebnissen führen. Beispielsweise wies Frau Landgrebe ihre Schüler\_innen an, einen Zauberspruch, basierend auf dem Buch „Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch“, zu formulieren, der durchaus in ihrer Erstsprache sein konnte. Im textbasierten Literaturunterricht können zudem zweisprachige Autor\_innen integriert werden oder theaterpädagogische Vorgehen als Abwechslung durchgeführt werden. Die Zusammenarbeit mit Stavaric oder Theaterprojekte wie „Nasreddin'sche Eulenspiegeleien“ fördern die von Schade, Oomen-Welke und Boeckmann angesprochenen Ziele: Entwicklung von Freude an Sprachen und sprachlichem Lernen, Wertschätzung der Sprachen der Schüler\_innen, Beitrag zu einem interkulturellen Lernen, Sprachbewusstheit und vieles mehr. Das Improvisationstheater, in dem die Schüler\_innen spontan von einer Sprache in die nächste Sprache „switchen“, lockert den Literaturunterricht ebenso auf eine sich gegenseitig wertschätzende Art und Weise auf und führt nebenbei zur Stärkung eines flexiblen und situationsabhängigen Sprachgebrauchs.

Auch der Lyrikunterricht erweist sich als geeigneter Rahmen, der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht mehr Raum zu geben. Denn nicht nur, dass lyrische Texte zu Imagination

und Kreativität führen oder durch den spielerischen Charakter sprachliche Grenzen überschritten werden können, sondern entwickeln die Schüler\_innen durch Lyrik auch ein besonderes Sprachgefühl. Haikus, Parallelgedichte oder Elfchen werden von den Lehrerinnen zu diesem Zwecke in den Unterricht geholt. Auch hier haben die Schüler\_innen die Gelegenheit, sich auf spielerische und kreative Weise der Sprache anzunähern, sich in ihrer Erstsprache auszudrücken oder gar mehrsprachige Texte und Gedichte zu produzieren. Lyrische Texte haben den Vorteil, dass es keine Regeln und keine Vorgaben gibt, was natürlich dazu führt, dass Schüler\_innen zur eigenen Textproduktion motiviert werden. Das bestätigte sich im Projekt „Eine literarische Weltkarte“, bei dem Schüler\_innen sich mit unterschiedlichen lyrischen Texten aus ihrer Heimat beschäftigten und eigene Gedichte auf Internetplattformen hochluden. Die Auseinandersetzung mit Heimatliteratur hat zudem den Nebeneffekt, zur Identitätsbildung der Schüler\_innen beizutragen. Auch wenn die von mir befragten Lehrerinnen keine Jandl-Gedichte in den Unterricht miteinbezogen, so erwies sich die Arbeit mit Gedichten trotzdem als gewinnbringend und abwechslungsreich. Des Weiteren findet auch das Lesen in anderen Sprachen Eingang in das mehrsprachige Klassenzimmer der von mir befragten Pädagoginnen. Nicht nur die Recherche von Kinder- und Jugendliteratur in der eigenen Erstsprache oder die Einführung eines Lesepasses, in dem alle Bücher unabhängig von der Sprache eingetragen werden, führen zu einer ästhetischen Leseerfahrung und gleichzeitigen Stärkung eines gegenseitigen Verständnisses, auch die mehrsprachige Schülerzeitung „Die Box“ oder die Arbeit mit Stavarićs Werk „Gaggalagu – So kräht der Hahn in Island“, mithilfe dessen Tierstimmen, Gefühle und Ausrufe in mehrsprachiger Hinsicht erarbeitet werden, haben Spaß und ein freudvolles Leseerlebnis zur Folge. Außerdem werden dadurch Sprach- und Kulturdifferenzen sowie Gemeinsamkeiten sichtbar, was eine welt- und kulturoffene Einstellung der Schüler\_innen nach sich zieht.

All diese Herangehensweisen und Aktivitäten führen bei den Schüler\_innen zur Stärkung von Sprachbewusstsein und Sprachaufmerksamkeit. Der Language Awareness-Ansatz kann aus einem mehrsprachigen Unterricht folglich nicht weggedacht werden. Dieses Konzept hat zur Konsequenz, dass sprachliche Heterogenität als Normalität anerkannt und sprachliche Toleranz zu einer Selbstverständlichkeit wird. Die Sprachvergleiche, wie sie auch von den Lehrerinnen häufig in den Unterricht miteinbezogen werden, lösen bei den Schüler\_innen eine Mehrperspektivität in ihrem Denken sowie die Stärkung des Abstraktionsvermögens aus, was sich wiederum als förderlich für das Erlernen weiterer Sprachen erweist. Die Schüler\_innen denken über die Grammatik einer oder mehrerer Sprachen nach, was eine

intensive Sprachreflexion auslöst und damit metasprachliches Wissen bildet. Diese Sprachvergleiche werden beispielsweise durch Bücher, die in mehreren Sprachen publiziert wurden, angeleitet, oder durch die Arbeit mit Wörterbüchern oder den Vergleich grammatikalischer Strukturen, wie beispielsweise des Artikels. Der Language Awareness-Ansatz führt dazu, dass sowohl die affektive und die soziale Ebene, als auch die kognitive und die Machtebene angesprochen werden. Auf der affektiven Ebene geht es um die Freude an der Sprache, während sich die soziale Ebene kritisch mit sprachlichen Phänomenen auseinandersetzt. Auf der kognitiven Ebene wird die Metasprache angesprochen und die Machtebene beschäftigt sich mit sprachlicher Manipulation. Die Beschäftigung mit sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht beinhaltet die Auseinandersetzung all dieser Ebenen, womit wir wieder beim Language Awareness-Ansatz wären. Außerdem zieht der Einbezug von Language Awareness die Förderung von Perspektivenwechsel in kultureller Hinsicht nach sich. Indem mehrsprachige Werke Eingang in den Unterricht finden, werden ethnozentrische Haltungen überwunden und gegenseitige Toleranz gestärkt. Die von den Lehrerinnen durchgeführten Projekte beziehungsweise Buchaktivitäten wirken sich demnach in der Beschäftigung mit kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden aus, was wiederum einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Erziehung leistet.

Für Lehrpersonen ist es wichtig zu wissen, dass es nicht darauf ankommt, alle Erstsprachen der Schüler\_innen beherrschen zu müssen, was klarerweise ein Ding der Unmöglichkeit ist. Vielmehr sollen sich Lehrkräfte über die sprachliche Heterogenität bewusst sein und den Sprachen mit einer offenen Haltung gegenüber treten, wie es auch die von mir befragten Pädagoginnen in ihrem beruflichen Umfeld tun. Das von Oomen-Welke entwickelte Sensibilisierungsprogramm findet im Unterricht von Frau Graf, Frau Landgrebe und Frau Reißner wissentlich oder unwissentlich Einzug. Denn sie lassen die Sprachen zu, entwickeln Aufmerksamkeit für die sprachliche Vielfalt, nehmen Inputs der Schüler\_innen auf und vergleichen die Sprachen durch unterschiedliche Aktivitäten miteinander. Außerdem werden Texte, Sprachsysteme sowie Alltagsroutinen miteinander verglichen, wodurch erneut der Language Awareness-Ansatz Einzug in den Unterricht findet.

Zusammengefasst können meine Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden: Die Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität im Literaturunterricht führt zu einer positiven Einstellung gegenüber den vorhandenen Sprachen sowie einer kultur- und weltoffenen Haltung der Schüler\_innen. Meinen Interviewpartnerinnen zufolge kann es nur von Vorteil sein, wenn man sich mit den anderen Sprachen auseinandersetzt, weil man

dadurch ein Gespür für seine Mitmenschen entwickelt und bestimmte Barrieren und Mauern abgebaut werden. Die sprachliche Heterogenität führt zu Spaß und Auflockerung im Deutschunterricht, sowie zu einem spielerischen, kreativen Umgang mit Sprache und einem ausgeprägten metasprachlichen Wissen, zusätzlich zur Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. Außerdem herrscht Einigkeit darüber, dass es einer gefestigten Erstsprache bedarf, damit weitere Sprachen überhaupt erlernt werden können. Die Förderung der Erstsprache und damit der Mehrsprachigkeit in der Schule ist daher unerlässlich.

Zukünftig wäre es interessant weiterzuverfolgen, wie sich Schüler\_innen aus mehrsprachigen Klassen, in denen die verschiedenen Erstsprachen berücksichtigt wurden, in den darauffolgenden Jahren entwickeln und welche Einstellung zu Sprachen sie im Laufe des Älterwerdens beziehungsweise im Erwachsenenalter einnehmen. Stehen diese Personen anderen Sprachen offener gegenüber, als es beispielsweise Personen tun, die in einsprachigen Klassen unterrichtet wurden? Und erlernen Personen aus mehrsprachigen Klassen, deren Sprachen im Unterricht eingeflossen sind, häufiger andere Sprachen beziehungsweise erlernen diese Personen eher mehrere andere Sprachen? Wie sich der Einbezug der vorhandenen Erstsprachen im Unterricht auf das weitere Leben auswirkt, könnte folglich im nächsten Schritt untersucht werden. Außerdem wäre es interessant zu untersuchen, ob sich bei Schüler\_innen aus mehrsprachigen Klassen in bestimmten Bereichen der Deutschkenntnisse Defizite auftun, die bei Schüler\_innen aus einsprachigen Klassen nicht auftauchen. Eine weitere zu untersuchende Forschungsfrage in Bezug auf die vorliegende Arbeit könnte folgender Vergleich von Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sein: Wie stehen Schüler\_innen, dessen Erstsprache im Deutsch- beziehungsweise Literaturunterricht berücksichtigt wurde, zu ihrer eigenen Erstsprache, im Vergleich zu jenen Schüler\_innen, dessen Erstsprache im Unterricht nicht berücksichtigt wurde? Hat die Berücksichtigung der eigenen Erstsprache im Unterricht Auswirkungen auf die eigene Sprachidentität, das weitere Sprachenlernen und die eigene Sprachentwicklung?

Außerdem könnte erfragt werden, ob jene Schüler\_innen, die ihre Erstsprache in den Deutschunterricht miteinbringen konnten und mit mehrsprachiger Literatur in Kontakt kamen, auch in Zukunft öfter zu mehrsprachiger Literatur greifen.

Ein nächster Schritt wäre weiters durch die Befragung von Schüler\_innen selbst möglich, wie es bereits in Kapitel 3.4. erwähnt wurde. Welche Vorteile oder Nachteile sehen Schüler\_innen aus mehrsprachigen Klassen im Einbezug der verschiedenen Erstsprachen? Wie stehen Schüler\_innen dazu, deren Erstsprache Deutsch ist? Die Erfahrungsberichte, Erlebnisse und

Einstellungen der Schüler\_innen könnten erweiternd zu dieser Arbeit erfragt und analysiert werden.

Die hier genannten Forschungsfragen wären ein paar genannte Möglichkeiten, wie in Bezug auf diese Diplomarbeit weitergeforscht werden könnte und welche Aspekte interessant für das Weiterforschen in diesem Bereich wären.

## Literaturverzeichnis

- AALTO, Eija/ABEL, Andrea/ATANASOSKA, Tatjana/BÖRGE BOECKMANN, Klaus/LAMB, Terry: Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ): 2011.
- ABRAHAM, Ulf/ BEISBART, Ortwin/KOß, Gerhard/MARENBACH, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden. Donauwörth: Auer Verlag 4. überarb. und erw. Aufl. 2005.
- ABRAHAM, Ulf/KEPSEK, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 3. neu bearb. und erw. Aufl. 2009.
- AHRENHOLZ, Bernt: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache In: AHRENHOLZ, Bernt/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2. korr. Aufl. 2010, S. 3-17.
- ARNOLD, Ilse/GRAF, Margot: Eine literarische Weltkarte In: LADSTÄTTER, Theresia/WINTERSTEINER, Werner (Hg.): Zwischen Welten lesen – Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe 2010, S. 47-54
- AUER, P./DIRIM, I.: Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2004.
- BARKOWSKI, Hans In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 92.
- BELKE, Gerlind: Mehr Sprache(n) für alle – Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag; 5. überarb. und erw. Aufl. 2012.
- BEST, Otto F.: Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 8. Auflage 2008.
- BRANDL, Florian/VON BRAND, Tilman: Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett und Kallmeyer 2017.

- BUDDE, Monika: Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculms. Dissertation: Kassel, 2000.
- BUSCH, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlag 2017.
- BUSCH, Brigitta: Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava Verlag 2012.
- DEMIRKAYA, Sevilen/FELDMIEIER, Alexis/GÜLTEKIN-KARAKOC, Nazan/RIEMER, Claudia/SETTINIERI, Julia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Schöningh.
- DIRIM, Inci In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 115.
- DIRIM, Inci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: LEIPRECHT, Rudolf/STEINBACH, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015, S. 25-47.
- DIRIM, Inci/HEINEMANN, Alisha: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. 2016. S. 1-26.
- DRESING, Thorsten/PEHL, Thorsten (Hg.): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: 5. Auflage 2013.
- EHLICH, Konrad: Sprachdidaktik zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache – Dilemma oder Chance? In: Baur, S./Carli, A./Larcher, D. (Hg.): Interkulturelles Handeln. Meran: Alpha & Beta, 1996. 109-120.
- ESCHHOLZ, Paul/ROSA, Alfred/CLARK, Virginia (Hg.): Language Awareness. New York: St. Martin's Press, 5. Auflage 1990, S. 1
- FAIRCLOUGH, Norman: Critical Language Awareness. London: Longman 1992.
- FELD-Knapp, Ilona In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 24.

GARRET, Peter/JAMES, Carl: The Scope of Language Awareness. In: Dies.: Language Awareness in the Classroom. London u. New York: Longmann 1992a, 3-20.

GARRETT, Peter/JAMES, Carl: Language Awareness in the Classroom. London u. New York: Longman 1992b.

GEBHARDT-FUCHS, Katrin: Hybride Sprache – ein identitätsstiftendes Phänomen? Zwei Literaturbeispiele von Emine Sevgi Özdamar und Ilija Trojanow. In: German as a foreign language, No.1, Karlsruhe 2016.

GOGOLIN, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann Verlag 2. unver. Auflage 2008.

GOGOLIN, Ingrid: Lernen, das Gespräch zwischen den Sprachen zu führen. Über die Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: SCHNEIDER, Günther/CLALÜNA, Monika: Mehr Sprachen – mehrsprachig – mit Deutsch. München: Iudicium Verlag 2003, S. 54-64.

GÜRSOY, Erkan: Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Universität Duisburg Essen: 2010.

HAIDER, Barbara In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S.207-208

HANAUER, David: Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development. In: Language Awareness 8. 1999 (Heft 1), 15-29.

HAUERIS, Eduard: Sprache vergegenständlichen: Dürfen Lehrkräfte weniger wissen als Kinder im 1. und 2. Schuljahr können müssen? In: BALHORN, Heiko/GIESE, Heinz/OSBURG, Claudia (Hg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2000, 142-150.

HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2009.

HORNUNG, Antonie: Gleichberechtigung der Sprachen im gymnasialen Klassenzimmer. In: SCHNEIDER, Günther/CLALÜNA, Monika: Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. München: Iudicium Verlag 2003, S. 134-153.

- HÖHLE, Mandy In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 69.
- JESSNER, Ulrike: Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages. Language Awareness 2005, 56-68.
- JEUK, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Auflage 2018.
- KNAPP, Alfred In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 296 u. 297.
- KOPPENSTEINER, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbv&htp Verlag 2001.
- KRUMM, Hans-Jürgen: Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien. In: SCHNEIDER, Günther/CLALÜNA, Monika (Hg.): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. München: Iudicium Verlag 2003, S. 39-53.
- KRUMM, Hans-Jürgen/REICH, Hans H.: Curriculum Mehrsprachigkeit 2011
- KRUSCHE, Dietrich: Lesererfahrung und Lesergespräch. München: Iudicium Verlag 1995.
- KRUSCHE, Dietrich. „Die Kategorie der Fremde: Eine Problemskizze.“ Wierlacher 47-56. Kafka in Japan – Goethe am Äquator: Deutsche Literatur im Ausland. Bonn: Inter Nationes, 1988.
- KÜPELIKILINC, Nicola/TA ŞAN, Meryem: Modell mit Sprache. Mehrsprachigkeit – Aktionen und Projekte in der Schule. Frankfurt am Main, Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Heft).
- LUCHTENBERG, Sigrid: Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In: PORTMANN TSELIKAS, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER Sabine (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien Verlag 2001, 87-115.
- LUCHTENBERG, Sigrid: Language Awareness. In: AHRENHOLZ, Bern/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2. korr. Auflage 2010, S. 107-117

- LUCHTENBERG, Sigrid: Language Awareness. In: AHRENHOLZ, Bern/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3. korr. Auflage 2014, S. 107-117.
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Aufl. 2016.
- MITTINS, Bill: Language Awareness for Teachers. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press 1991
- MOSER, Heinz: Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 6. korr. Aufl. 2015.
- NAGY, Hajnalka: Mit der Sprache in die Fremde gehen. Ernst Jandl für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: SCHWEIGER, Hannes/NAGY, Hajnalka (Hg.): Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag. 2013, S.181-200.
- NEULAND, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Sprache – Kommunikation – Kultur, Soziolinguistische Beiträge. Band 4. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006.
- NEULAND, Eva (Hg.): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur: Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003 (2007, 2. Aufl.).
- OOMEN-WELKE, Ingelore: „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Sprachen entdecken. In: GIESE, Heinz/OSSNER, Jakob (Hg): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i.Br.: Fillibach 1998, 123-146
- OOMEN-WELKE: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel u.a. 2003, 452-463.

- OOMEN-WELKE, Ingelore: Didaktik der Vielfalt. In: AHRENHOLZ, Bernt/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3. korr. Aufl. 2014, (S. 479 – 492).
- PENNYCOOK, A./OTSUJI, E.: Metrolingualism. Language in the City. Oxon New York: Routledge 2015.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: PORTMANN TSELIKAS, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien/München/Bozen, Studien-Verlag 2001 (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie B; Band 6)
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Band 2. Opladen: Verlag Leske + Budrich 2. Auflage 1995. (Reihe Schule und Gesellschaft).
- RIEMER, Claudia/SETTINIERI, Julia/DEMIRKAYA, Sevilen/FELDMEIER, Alexis/GÜLTEKIN-KARAKOC, Nazan: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2014.
- RÖSCH, Heidi: Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur: In: DIRIM, Inci/EDER, Ulrike (Hg.): Lesen und Deutsch lernen – Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens Verlag 2017, S. 35-56.
- SCHADER, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag 2012.
- SCHNEIDER, Günther/CLALÜNA, Monika (Hg.): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium 2003
- SIEBERT-OTT, Gesa In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S. 366.
- SKIBA, Dirk In: BARKOWSKI, Hans/ KRUMM Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2010, S.116.

WALGENBACH, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich 2014.

WINTER, Felix: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2015.

ZYNGIER, Sonia: Introducing Literary Awareness. In: Language Awareness 3. 1994 (Heft 2), 95-108.

### **Internetverzeichnis**

Association for Language Awareness (ALA): [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48) (eingesehen am 29. 5. 2018)

COUNCIL OF EUROPE: From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: 2007. [Link: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc)] (Zugriff am 10. 4. 2018)

Hauptschule trifft Hochschule: <https://www.pfz.at/aktivitaeten/hauptschule-trifft-hochschule/> (eingesehen am 2. 8. 2019)

„Herrn Kukas Empfehlungen“ von Radek Knapp: <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=1811> (eingesehen am 5. 8. 2019)

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!: [https://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p\\_title=5061&rn=118131](https://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=5061&rn=118131) (eingesehen am 2. 8. 2019),

Jura Soyfer Zentrum: <http://www.soyfer.at/at/jura-soyfer-zentrum-am-leberberg/> (eingesehen am 9. 7. 2019)

Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung: <https://kommm.phwien.ac.at/> (eingesehen am 2. 8. 2019).

Kooperative Freiraumklasse: <https://reformklasse.weebly.com/> (eingesehen am 2. 8. 2019)

Leben Jury Soyfer: <https://gutenberg.spiegel.de/autor/jura-soyfer-1381> (eingesehen am 9. 7. 2019)

Online-Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur> (eingesehen am 16. 2. 2019)

Urban dictionary: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=poetry%20slam> (eingesehen am 18. 3. 2019)

Pri-Prax PH Wien: <https://komm.phwien.ac.at/angebot/pri-prax/> (eingesehen am 2. 8. 2019).

Projekt „Sage nein“: [http://www.soyfer.at/galerie/Projekt\\_SageNein/Projekt\\_SageNein.htm](http://www.soyfer.at/galerie/Projekt_SageNein/Projekt_SageNein.htm) (eingesehen am 5. 8. 2019)

Schelmisches Schattentheater „Nasreddin’sche Eulenspiegeleien“:  
<https://shadowtheater.wordpress.com/> (eingesehen am 2. 8. 2019)

Schülerzeitung „Die Box“: <http://www.schop79.at/index.php/unterricht/downloads> (eingesehen am 2. 8. 2019), <http://ungleichevielfalt.at/> (eingesehen am 2. 8. 2019)

Statistik Austria: Schulstatistik (eingesehen am 14. 12. 2017)

Tag der Sprachen: <http://www.feldgasse.at/bildungs-angebot/begabtenforderung/sprache> (eingesehen am 5. 8. 2019)

voXmi: <http://www.voxmi.at/voxmi/> (eingesehen am 5. 8. 2019).

WeBroadCast (Seed): <https://www.youtube.com/watch?v=JwAzwn--zbo>; veröffentlicht am 13. 9. 2018 (eingesehen am 11. 7. 2019)

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: BRANDL, Florian/VON BRAND, Tilman: Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 20.

## **Bibliographie:**

ABRAHAM, Ulf/LAUNER, Christoph (Hg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerübergreifenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2002.

ABRAHAM, Ulf/KEPSEK, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung. Berlin: Schmidt 2006.

ANDRESEN, Helga/FUNKE, Reinold: Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u.a. 2003, S. 438-451.

BELKE, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.

BOECKMANN, Klaus-Börge: Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht Deutsch – vom Deutschunterricht zum Sprachenunterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen, 29. Jahrgang, H.2 2013, S. 16-33.

BRÄUER, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i Br.: Fillibach 2000.

BUDDE, Monika: Sprachsensibilisierung. Eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums. Dissertation: Kassel 2000.

BUßMANN, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner. 2002.

CULLER, Jonathan: Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam 2002.

DIRIM, Inci/KNAPPIK, Magdalena (2014): Das „andere“ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: Österreichischen Zeitschriften für Sprachheilpädagogik, 2/2014, 5-23

DONMALL, Gillian: Language Awareness: NCLE Reports and Papers, 6th CILT. London: CILT 1985.

- DOOLY, Melinda: How Aware are They? Research into Teachers' Attitudes about Linguistic Diversity. In: Language Awareness 14, Heft 2/3 2005, S. 97-111.
- FAUSER, Markus: Einführung in die Kulturwissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2003.
- FROMMER, Harald: Lesen und inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Klett 1995.
- GRAF, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die Literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider. 2007.
- HAWKINS, Eric: Foreign Language Study and Language Awareness. In: Language Awareness 8, Heft 3-4 1999, S. 124-142.
- HINNEBERG, S.: Sprachbewusstheit und Aphasie. Hamburg 2005.
- HINTZ, Ingrid: Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2002.
- HOHM, Michael: Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller 2008.
- von HUMBOLDT, Wilhelm: Werke in fünf Bänden. Band IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964. (Hg. 1963-1981 von Andreas Flitner und Klaus Giel.)
- JENTGENS, Stephanie/BARTH, Suanne: Literatur zur sprachlich-literarischen Erziehung und zur Geschmacksbildung. In: BRUNKEN, Otto et al. (Hg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850. Stuttgart, Weimar: Metzler 1998, 713-720.
- KLOTZ, Peter: Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. In: Der Deutschunterricht 47, Heft 4, 1995, S. 3-13.
- KREFT, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer. 1977.
- LUCHTENBERG, Sigrid: Language Awareness. Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung,

- In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Bildung. Freiburg (Forschungsstelle Migration und Integration/PH Freiburg), Heft 3/4 1992, S. 64-87.
- LUCHTENBERG, Sigrid: Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache«. In: Der Deutschunterricht, H. 4, 1995, S. 93–108.
- LUCHTENBERG, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: KUHS, Katharina/STEINIG, Wolfgang (Hg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. – Freiburg: Fillibach 1998, S. 137-156.
- MITTINS, Bill: Language Awareness for Teachers. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press 1991.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel u.a. 2003, S. 452-463
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Der Sprachenfächer. Berlin (Hrsg. 2012).
- PERREGAUX, Christiane (Deutsche Bearbeitung: C. Nodari U.a.): Odyssea. Ansätze einer interkulturellen Pädagogik. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1998.
- SCHADER, Basil: Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich, 2012.
- SPINNER, Kaspar H.: Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 41 4, 1989, 19-23.
- TRACY, Rosemarie, KRIFKA Manfred (Hg. u.a.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin Heidelberg: Springer 2014
- WILKENS, Gabriela S./NEUMANN, Ursula: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Deutschunterricht. In: BOGDAL/KORTE (Hg.), 2002, 78-90.
- WILKENS, Gabriela S./NEUMANN, Ursula: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: BOGDAL, Klaus-Michael (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 2006, S. 78–90.

WOLFF, Dieter: Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: Die Neueren Sprachen, Heft 92 1993, S. 510-531.

## Interviewtranskripte

### 1. Interview Frau Furch PH Wien

**LT** = Lisa Taschek

**EF** = Elisabeth Furch

---

- 1 **LT**: Ja, ich fange einmal ganz Allgemein an. Also sie arbeiten an der PH an der Kompetenzsstelle für Mehrsprachigkeit und Migration.
- 2 **EF**: Und neuerdings Menschenrechtsbildung. Ab heuer heißen wir auch, mit einem dritten „M“ Menschenrechtsbildung, weil unsere PH-Leitung der Meinung ist, dass da ein ziemlich blinder Fleck immer noch ist. Und vor allem dieser Menschenrechtsbereich nicht in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer draußen verankert ist. Das sehen wir an Fortbildungen, die nicht gebucht werden, wenn sie irgendwas mit Menschenrechten zu tun haben.
- 3 **LT**: Ja nur ganz kurz. Erzählen Sie, was sind so Ihre Schwerpunkte in der Arbeit und inwiefern arbeiten Sie mit Mehrsprachigkeit?
- 4 **EF**: Mehrsprachigkeit ist bei uns eigentlich der Auslöser gewesen, dass dieses kleine Zentrum überhaupt errichtet wurde. 2010 waren wir in einer Diskussion, wie weit in Lehrerbildungseinrichtungen, vor allem in Ballungszentren wie Wien, ähnlich in Linz, ähnlich in Vorarlberg natürlich auch Feldkirch, immer wieder so eine Nachfrage zwar herrscht, auch von seiten der Studierenden. Was tu ich denn, wenn in einer Schule, in einer Klasse viele Kinder mit vielen Sprachen sitzen und beschult werden? Und diese

Frage ist meistens unbeantwortet geblieben, bis zum Ende des Studiums. Und das war auch der Grund, warum die damalige Rektorin relativ flott versucht hat für den Wiener Bereich, für die PH Wien dieses Zentrum zu initiieren. Es war auch interessant, dass auch österreichweit dann langsam auch andere Ballungszentren wie eben Linz, wie eben Feldkirch und so nachgezogen sind, im Sinne von: „Errichten wir doch ein Zentrum, um auch Bewusstsein zu schaffen, sowohl unter Lehrenden aber auch unter Studierenden.“ Dass dieser Bereich Mehrsprachigkeit nicht unbedingt jetzt heißt Fremdsprachenlernen, da grenzen wir uns deutlich ab und versuchen eben die migrationbedingten Sprachen in den Fokus zu nehmen.

5     **LT:** Ok.

6     **EF:** Nicht die schulischen typischen Fremdsprachen.

7     **LT:** Also, Schülerinnen und Schüler, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die Schule kommen?

8     **EF:** Genau.

9     **LT:** Und wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit Schulen aus?

10    **EF:** Wir haben einige Projekte laufen, auch Lehrgänge laufen in der weiteren Fortbildung, wo Schulen maßgeblich beteiligt sind in der Praxisausbildung. Wir haben in einem Deutsch als Zweitsprache - Lehrgang für die Primarstufe Schulen im Boot, wo die Studierenden hingehen und dort auch mit den Schulen zusammenarbeiten. Im Moment allerdings, ganz aktuell, kriegen wir kaum eine Bewilligung in diese Schulen zu gehen, was bis jetzt überhaupt kein Problem war. Wir haben auch eine Praxisschiene initiiert, die direkt von der PH ausgeht, wo mehrsprachige Studierende im Projekt, „PRIPRAX“ heißt das, Primarstufenpraxis, im 5. Semester und dann weiter in der Folge der höheren Semester freiwillig in einem Wahlpflichtfach - in „Brennpunktschulen“ heißen sie, obwohl ich überhaupt nicht einverstanden bin mit diesem Wort - in drei ausgewählten Brennpunktschulen in der studienfreien Zeit ihre Praktika machen und dort aber in einer anderen Rolle auftreten. Sprich nicht jetzt als die, die unterrichten, sondern die, die die Brücken bauen sprachlicherseits, die psychisch die Kinder unterstützen, die als Vertrauenspersonen schnell von den Kindern angenommen werden, weil sie merken

„Ah, da ist eine Person, die spricht meine Sprache, die versteht mich auch, wenn ich Bedürfnisse habe, sei es kultureller Art oder familiärer Art, ganz egal“. Und was auch sehr interessant für diese betroffenen Studierenden ist, die Eltern kommen dann eigentlich fast plötzlich ins Boot. Bei Elternabenden, wo KlassenlehrerInnen, die Studierenden, die mehrsprachig sind, einbinden, passiert für die KlassenlehrerInnen dann diese große Erleichterung, endlich ist jemand da, der auch Albanisch mit albanischen Eltern sprechen kann und das, was ich vermitteln will, rüberbringt. Was natürlich für die Eltern schwierig ist, für die Kinder schwierig ist und für die, natürlich, klassenführenden Lehrer genauso schwierig ist.

11 **LT:** Wie viele Stunden dauert dieses Praktikum?

12 **EF:** Dieses Praktikum hat insgesamt einen Creditpoint und die Studierenden sind von uns angehalten mindestens 20 Stunden den Schülerinnen und Schülern der Schule zur Verfügung zu stehen. Sie schreiben auch Tagebuchberichte über ihre Erlebnisse, über ihre auch teilweise Aha-Erlebnisse, dürfen dort natürlich auch alles hineinschreiben, was sie bewegt. Wir kriegen dann eine Zusammenfassung des Tagebuchs und wir haben es jetzt gerade evaluiert so die ersten Begegnungen der Studierenden mit Schulen. Und merken, dass bei den meisten Lehrpersonen ein, eine Unterstützung da gesehen wird. Eine absolute Erleichterung, aber natürlich gibt es auch Lehrende in den Schulen, die sagen: „Naja, aber die Kinder sollen ja alalong mit Deutsch, und nicht wieder in den Erstsprachen sprechen“. Also dieses Verständnis ist zwar bei diesen ausgewählten Direktoren da, wird aber noch immer nicht für alle Lehrpersonen als normal, üblich und eigentlich menschlich wertschätzend gesehen.

13 **LT:** Also ist die Möglichkeit für Muttersprachenunterricht nicht in allen Schulen gegeben?

14 **EF:** Nein. Nein und der Muttersprachenunterricht wird jetzt aktuell gerade reduziert. 30 Stellen sind weggenommen worden in Wien. Der Muttersprachenunterricht wird auch nicht mehr erweitert im Sinne von Vielfalt an Sprachen, sondern das, was es gibt, wird sehr genau angeschaut und was also immer wieder auch zu beachten ist, dass plötzlich die Schülergruppennzahl einfach vergrößert wird. Was natürlich Ressourcen spart, aber die Posten reduziert. Das heißt die betroffenen

Muttersprachenlehrpersonen, die auch hier an der PH ausgebildet werden jetzt – wir haben 5 Kurse mit ca 30 Personen bereits.

15 **LT:** In welchen Sprachen?

16 **EF:** Eh, die Muttersprachenlehrpersonen kriegen eine allgemeine Ausbildung Linguistik. Also schon auch von unserer Seite in Deutsch. Haben aber in der Methodik, Didaktik vor allem Kontakt mit dozierenden türkischsprechenden, romanessprechend, darisprechend, also alle möglichen Sprachen, die wir dann als Vortragende aus diesen Kreisen lukreieren, anbieten für die nächste Lehrgangsgruppe in ihren Erstsprachen quasi auch verschiedene Dinge zu referieren oder auch weiterzugeben, Materialien zum Beispiel auch weiterzugeben. Kinderbücher werden analysiert, wo also viele LehrgangsteilnehmerInnen, die ja schon als Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer arbeiten, in ganz Österreich nämlich, aufmerksam werden: „Oh, da gibt es in der Sprache, die ich unterrichte auch andere Bücher“. Das heißt, der Austausch ist uns ganz wichtig, der österreichweit so ein riesen riesen Plus ist in diesem Lehrgang. Wo also wirklich von 27 beginnenden im ersten Jahr, im dritten Jahr 26 immer noch da sind. Wir haben jetzt gerade nämlich den Schluss und da sind wir immer ganz stolz und fragen auch nach und evaluieren auch, was ist denn das, was euch da so hält? Schön, ich meine es gibt nichts schöneres als Lehrgangsleiterin, dass man dann das Echo kriegt: „Eigentlich, können wir nicht noch einen Lehrgang machen? Egal im Prinzip welchen, weil es hat uns wahnsinnig gut gefallen“. Das heißt es geht auch bei diesen Personen eindeutig, so wie bei den Kindern, um dieses Standing, um dieses Selbstbewusstsein: „Ich kann was, ich habe jetzt einen ganzen Lehrgang durchgehalten, ich habe Hausübungen auf Deutsch teilweise geschrieben, ich hab Vieles dazugelernt, ich habe einen Austausch gehabt, ich kenne jetzt in Tirol jemanden, der zum Beispiel ähnlich arbeitet wie ich, wir bleiben in Kontakt und so weiter“. Also es sind viele viele Facetten bei so einem Lehrgang entstanden, wo ich sage: „Und auf das müssen wir noch genauer draufschauen“.

17 **LT:** Ich habe gelesen in ihrer Kompetenzstelle ist der Language Awareness-Ansatz auch ein Schwerpunkt. Wie kann man den Ihrer Meinung nach in der Schule auch einbringen? Was sind die Vorteile oder Nachteile?

- 18 **EF:** Also wir haben im Lehrplan der Schule immer wieder stehen, Sprachen erkennen, Sprachen bearbeiten unter den höheren Schulen dann Grammatik und so weiter. Und ich denke, dieses aufmerksame Umgehen mit einer Sprache sollte in der heutigen Zeit globaler gesehen werden und dieses, wo wir uns draufsetzen, dieser Language Awareness, bei allen Kindern, egal ob Arabisch Erstsprache oder Türkisch oder Englisch oder ich weiß nicht welche Sprache. Den Kindern wird vollkommen schnell klar, wenn ich jetzt zum Beispiel Englisch als Erstsprache habe, welche kontrastiven Unterschiede gibt es denn in der (...) im Vergleich vor allem zu einer deutschen Sprachen, die ich ja selbstverständlich lernen müsste, wenn ich da leben will. Das steht außer Frage. Das heißt man wird, auch ich werde manchmal missverstanden, indem ich sage: „Deutsch ist nicht wichtig“. Deutsch ist natürlich wichtig, klar. Das ist unser aller Ziel, dass diese Kinder und Jugendlichen und Erwachsenen fit gemacht werden. Aber wie komme ich dort hin und ich glaube es ist auch in der politischen Diskussion dieser Weg nicht in Diskussion. Wie kommen Kinder dort hin? Da geht's nicht nur um Grammatik, da geht's einfach um Erkennen von Strukturen in der Erstsprache, zuerst nämlich und dann im Vergleich zur Zweitsprache Deutsch. Und wenn ich diesen Teil ausschalte, oder nicht beachte, werden auch diese Sprachkurse, die jetzt in den Schulen angeboten werden, von klein an nicht funktionieren. Vor allem das Sprachbad, wo sie also der Minister sehr, ja eher sarkastisch geäußert hat, wie dumm das ist, denke ich mir eh (...) Wenn das nicht stattfindet, was jetzt initiiert wird, wird es nicht funktionieren. Also ich bin da sehr gelassen, und sag mir: „Du, die Kinder tun mir zwar wahnsinnig leid.“ Weil es geht immer um Kinder, Jugendliche, in dem Fall sogar um kleine Kinder. Wenn das auf die Seite geschoben wird, dann wird Deutsch nicht funktionieren, weil ich kann nicht im Hirn einen Schalter umdrehen, das wissen wir. Und daher denke ich, wär es sinnvoll, die Gehirnforscher einmal herzunehmen und dazuzusetzen und nicht Leute, die ich jetzt nicht nenne.
- 19 **LT:** Wie können jetzt konkret die Lehrer oder die Lehrpersonen mit dieser Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht umgehen? Und dann folglich im Literaturunterricht?
- 20 **EF:** Es gibt gerade eine Initiative, die neue Wege sucht, Sprachbücher zu (...) herauszugeben. Und ich glaube, dass die Kommunikation innerhalb der Klasse auch bei deutschsprechenden Lehrpersonen sehr sehr unterschätzt wird, viel zu geringgeschätzt wird und die Kommunikation innerhalb von Kleinkindergruppen, und

ich rede hier eher von Kleinkindlernen, sprich erste Klasse von Beginn weg. Wenn ich mit der Kommunikation bewusst umgehe als Klassenlehrerin, dann kann ich und soll ich auch viele Sprachen einmal erstens zulassen, wissen, welche Sprachen ich da vor mir habe und vor allem dann einmal den Kindern auch zeigen, dass sie in ihren Sprachen ganz normal umgehen müssen oder sollen, auch miteinander umgehen sollen. Und es kommt automatisch bei Kindern, genauso wie bei uns, bei Erwachsenen, wenn ich merke: „Aha, es versteht mich jemand nicht in der Gruppe, dann switze ich automatisch dort hin, wo wahrscheinlich alle im Boot sind und das ist sowieso Deutsch“. Und diese Erkenntnis muss ich den Kindern einmal machen lassen. Wenn ich dieses Gefühl nicht bei den Kindern wecken kann, wir haben eine Verkehrssprache, die ist halt jetzt einmal Deutsch und du kannst aber, wenn du schnell einmal etwas fragst, du wirst in kurzer Zeit drauf kommen, wer noch deine Sprache spricht in der Klasse, dann red ich halt von den großflächig vertretenen Sprachen wie BKS-Sprachen oder Türkisch, immer noch dominant in Wien, dann werde ich mir jemanden suchen. Und wenn das niemand da in der Klasse ist, dann sollte auch die Lehrperson so frei sein und schauen, ob in der Schule halt irgendein Kind ist, das dem Kind, das gar nicht Deutsch versteht, ein bisschen auf die Sprünge hilft. Kinder lernen aber sehr schnell. Das heißt, ich seh da null Probleme, selbst weil ich 18 Jahre in einer hundertprozentigen Migrantenschule.

21 **LT:** Welche Erfahrungen haben Sie dort gemacht?

22 **EF:** Dass Kinder im Prinzip über Bilder, über Singen, über Rhythmik, über Muttersprachenlehrer, die ich in die Klasse geholt hab, was damals nicht so üblich war, den Zugang zum Deutschen leichter finden. Nämlich verständlicher finden und nicht ein abgeschotteter Türkischlehrer geht mit seiner Gruppe, die sind meistens 10 Leute, aus der Klasse hinaus. Und der Klassenlehrer oder Lehrerin steht da und denkt sich: „Super, jetzt muss ich nachdenken, was darf ich ja nicht vergessen, dass diese Kinder auch mitkriegen.“ Das heißt, wenn ich diese Muttersprachenlehrer in die Klasse hole, ins Team-teaching, da gehört natürlich vieles dazu, an Umstellung. Nur trotzdem, es geht um Kinder. Ich muss den besten Weg finden, dass Kinder eben dann einmal über die Muttersprache Deutsch lernen, es hilft nichts. Das heißt die Erstsprache ist die Basis, wir wissen aber natürlich auch in der Zwischenzeit und da sind sich alle auch Germanisten und Linguisten einig, wenn ein Kind von der Basissprache oder den Basissprachen, gibt es ja auch, keine Basis hat, werde ich mir

wahrscheinlich sehr schwer tun, diese Basis auch noch von Null aufzubauen. Dann werde ich wahrscheinlich aus Not sag ich jetzt einmal, dieses Kind in Richtung Deutsch alphabetisieren müssen. Und es ist eine circa 10 – 15 Jahre alte Tradition, (unv.) zweisprachig alphabetisiert wurde. Diese Schiene ist leider stecken geblieben irgendwo und es wird kaum mehr davon gesprochen. Und das war aus meiner Sicht die einzige auch psychisch für die Kinder tragbare Zugangsweise zum Deutschen. Wo eben die Muttersprachenlehrer drinnen in der Klasse waren, es doch relativ viele Grundschulen vor allem gab, die zweisprachig parallel alphabetisiert haben. Und das geht natürlich nur mit Natives, das muss uns auch klar sein. Also jemand, der Türkisch gut kann, ist trotzdem kein Native. Da muss ich schon sehr aufpassen. Und das leisten wir uns in Österreich nicht, diese Schiene. Und ich weiß schon, dass ist natürlich dann mit 15 Sprachen, 20 Sprachen in der Klasse ein Ding fast der Unmöglichkeit. Nur ich darf nicht vom Absoluten ausgehen, sondern von der großen Menge. Dass ich jetzt jemand, der Twi spricht aus Ghana nicht adäquat beschulen kann, das ist leider wahr, aber ok. Was soll ich tun? Aber wenn ich jetzt die große Anzahl der Kinder im Türkischen oder BKS-Sprachen habe, warum kann ich dort nicht ansetzen? Wir haben Beispiele genug, wenn ich gehe in die Privatschulen, dort funktioniert's. Ich brauche gar nicht weit gehen. Die Frage, wie es funktioniert, bin ich auch nicht einverstanden, meistens sag ich jetzt einmal. Diese privaten Schulen, die also da teilweise, sag ich jetzt einmal, nach den nicht sehr konservativ gehenden Konzepten unterrichten, aber das ist Methodik, Didaktik, wieder was anderes. Aber ich denke, warum sind diese Kinder alle fähig, zweisprachig zu agieren.

23 **LT:** Haben Sie in Ihrer Unterrichtszeit in der Schule auch mit mehrsprachiger Literatur gearbeitet?

24 **EF:** Ja. Wir haben also wie gesagt im Team in BKS und Türkisch in der Klasse gearbeitet und das 5, 6, 7 Stunden in der Woche. Und da wurden genauso, wenn es also Bücher gab zum Bearbeiten, wurde versucht in der Kinderliteratur, und da gibt es jede Menge vielsprachige, Bücher entweder anzukaufen. Die Eltern haben da über den Elternverein mitgearbeitet und wir haben also dann sogar in einem Projekt selbst uns das Recht der Übersetzung geholt vom Verlag und haben „Alexander und die Aufziehmaus“ von Leo Lionni in 15 Sprachen übersetzt.

25 **LT:** Wow.

- 26 EF: Mit Natives. Und zwar haben wir immer den Originaltext stehen gelassen und haben dazu eingeklebt, kopiert natürlich, abkopiert vorher, dass wir das Buch nicht ruinieren. Aber sehr vorsichtig. Aber klar mit Chinesisch, mit Arabisch, mit allen Sprachen, die in den Klassen, wo dieses Projekt gelaufen ist, haben wir für jedes Kind eine Übersetzung gemacht.
- 27 LT: Und wurde dann im Plenum auch, wurden da Sprachvergleiche durchgeführt?
- 28 EF: Ja. Wo also Kinder selber oft und das ist ja eigentlich die Chance, die ich sehe, die Kinder selber, wenn sie von Beginn an diese Mehrsprachigkeit tatsächlich leben, selber kommen: „Schau, das ist so ähnlich wie..“. Und die vergleichen dann nicht nur Deutsch mit ihrer Erstsprache, sondern sie kommen dann weiter auf Englisch, sie kommen mitunter dann untereinander auf bestimmte Überschneidungen, wo ich glaube, dass das ein echtes Interlanguagelernen sein wird, hoffe ich. Nur dazu gehört eine Ausbildung der Lehrer her. Also ich seh das immer wieder, dass da einfach Unsicherheit herrscht. Und eine Tracy – Rosemarie Tracy – wird Ihnen wahrscheinlich was sagen.
- 29 LT: Nein.
- 30 EF: Gibt es ein wunderbares Buch: „Das mehrsprachige Klassenzimmer“. Und da sind glaub ich an die 25 Sprachen sehr gut deutlich aufgelistet, was da alles wo linguistischerseits passiert oder anders ist oder neu ist oder eben ist. Und mit sowas müsste man eigentlich die Studierenden konfrontieren, damit sie dann die Angst verlieren. Das weiß ich schon, dass das eine gewisse (...) „Ja, ich kenn mich nicht aus, wie soll ich damit umgehen.“ (...) Dass sie dann die Kinder zumindest auch in ihren Erstsprachen zumindest motivieren. Frage ist immer gleich vom LehrerInnen-Gruppen meistens dann in der Fortbildung, Weiterbildung, Lehrgang: „Ja, da muss ich die Sprache können?“ Sag ich, Nein.
- 31 LT: Das ist ja nicht möglich.
- 32 EF: Eben. Also das ist irgendwo diese Diskrepanz, wenn ich die Sprache Türkisch nicht kann, weiß ich gar nichts drüber, oder ich kümmer mich schon drum. Also ich bin eher die, die sagt, Mehrsprachigkeit kann ich nur zulassen, wenn ich zumindest eine Grundidee hab. Grundahnung.

- 33 **LT:** Vom Sprachsystem her? Wie es aufgebaut aus?
- 34 **EF:** Sprachsystem, welche Sprachgruppe das ist, dass diese Sprachgruppe mit der oder jener nichts zu tun oder schon zu tun hat. Allein dieses linguistische Wissen fehlt. So Basics, nicht mehr. Und wenn ich mich interessiere, natürlich super. Aber das wird es bei 20 Sprachen nicht geben.
- 35 **LT:** Also da gibt es schon Hemmungen auch bei den (...) Können sich auch Schwierigkeiten ergeben für die Schüler in der Klasse, wenn so viele Sprachen vorkommen? Zum Beispiel auch für Deutsch als ErstsprachlerInnen?
- 36 **EF:** Also aus meiner Sicht ist das eine riesige Horizonterweiterung, sonst gar nichts.
- 37 **LT:** Also keine Nachteile?
- 38 **EF:** Nein. Also wäre ja absurd, wenn wir es annehmen würden, dass Sprachenlernen nachteilig ist, würde wahrscheinlich keiner sagen, das ist nachteilig. Und wenn jemand, und auch bei uns hier im Studium gibt es junge Menschen meistens, die 5, 6, 7 Sprachen sprechen. Natürlich beim Spracherwerb, ist mir schon klar, wenn also kleine Kinder zwei-, dreisprachig aufwachsen, gibt es, und das ist auch erwiesen, eine Phase, wo sie dann einfach mixen. Das ist aber ganz normal, ganz normal. Also da würde ich auch zum Beispiel dann spät erst generell, und das ist aus meiner Sicht viel zu früh was da oft passiert, in die Schriftlichkeit hineingehen. Viel zu früh. Weil dort werden die Kinder sowieso verunsichert, egal welche Kinder, ob Deutsch native oder sonst wer. Und durch die Schriftlichkeit werden Hemmungen erzeugt, die unnötig sind, vollkommen unnötig. Natürlich muss ich da aufpassen, dass auch dort, wo Kinder mehrsprachig sind, diese Schriftlichkeit anders laufen wird. Wir haben uns zum Beispiel geholfen mit: „Immer wenn du etwas nicht weiß, mach ein kleines Bildchen oder schau einmal, ob du da zum Beispiel ein Bild machen kannst, zeichnen kannst, oder sag jemand, der übersetzt und ich schreibe.“
- 39 **LT:** Wann ist dann der richtige Zeitpunkt, um in die Schriftlichkeit überzugehen?
- 40 **EF:** Also ich würde sagen so wie es im Lehrplan steht, Ende 2. Volksschulklasse, 3. Klasse. Natürlich werden Kinder, die es können, von Beginn an ganz quirkig sein, verschiedene Dinge zu schreiben, das ist keine Frage. Aber es ist, aus meiner Sicht,

ganz ein wichtiger Punkt, in dieser grundsätzlichen pädagogischen Frage, wie gehe ich mit einer ganz heterogenen Klasse, und die hat es aus meiner Sicht immer schon gegeben, um? Zwingen ich Kinder in ein Korsett, wo sie damit nichts anfangen können und die Lust verlieren? Weil dann sind sie nicht motiviert, weiterzulernen. Oder lass ich Kinder sich entwickeln und versuche, und da brauche ich ein riesiges Know-how, versuche dann die Kinder hinzuführen, wann es passt? Und diesen Zeitpunkt muss ich als PädagogIn, wenn ich gut ausgebildet bin, wissen oder sehen.

41 **LT:** Kann man sich da trotzdem noch an den Lehrplan halten?

42 **EF:** Also ich bin der Meinung, unser Lehrplan ist relativ offen. Es steht auch zum Beispiel drinnen, dass Lesen und Schreiben ein Kind erst Ende der 2. Klasse Volksschule können muss. Ich weiß nicht, warum die Lehrpersonen so wahnsinnig schnell alle da (...) bis Weihnachten müssen alle lesen und schreiben können. Ja einige werden es schon schaffen, die haben aber meistens schon vorher lesen und schreiben können. Also diese Streuung ist aus meiner Sicht so weit wie noch nie. Und heißt aber auch, dass wir uns wohl oder übel an diese Streuung halten müssen. Nur wie gehen wir um damit?

43 **LT:** Was ist für Sie der optimale Umgang damit?

44 **EF:** Der optimale Umgang ist, indem ich den Unterricht komplett individualisiere.

45 **LT:** Wie?

46 **EF:** Das heißt, wenn ich zum Beispiel Buchstabenlernen nicht für alle Kinder im Gleichschritt mache, sondern Material zur Verfügung stelle, mir natürlich einen Überblick verschaffen muss, welche Buchstaben kann jetzt ein Kind tatsächlich. Die kann ich in Wirklichkeit auf einer Liste abhaken und das Kind greift zu dem Buchstaben, wo es gerade zum Beispiel Interesse hat. Das kann der eigene Name sein: „Ah da fehlt mir noch das R, das kann ich eigentlich nicht.“ Und das kriegt das Kind und wird es üben. Und da gehört aus meiner Sicht innerhalb eines zum Beispiel Buchstabenlernprozesses geeignetes Material, und das gibt es.

47 **LT:** Und wie funktioniert das in höheren Schulen?

- 48 **EF:** In höheren Schulen wird es garantiert insofern schwieriger sein, weil ich dort wahrscheinlich eine andere, ein anderes Verständnis von Fächern geben müsste. Sprich nicht mehr eine Stunde Deutsch, eine Stunde Mathe, eine Stunde Geschichte (...) geht nicht aus meiner Sicht. Sondern es muss in Wirklichkeit Schwerpunkttage geben, wo wiederum diese Individualisierung möglich ist. Das manche zum Beispiel, und das kann man nachlesen im Daltonplan von der Helen Parkhurst, die schon um die Jahrhundertwende so ungefähr Montessori-Zeit ein Konzept für höhere Schulen geschrieben hat, wo es keine Klassen mehr gibt, sondern Lerngruppen gibt. Und wenn ein Viertklassler AHS sagt: „Mich interessiert aber jetzt etwas, was die in Mathematik in der 7. machen und ich kann alles davor schon.“ Na dann bitte, mach. Das klingt utopisch, ist aber nicht utopisch und es gibt solche Schulen auch in Wien. Ich hab einen im Zentrum. Der hat die ganze Mittelstufe umstrukturiert, der hat nur mehr Fachräume in der Schule, da gibt es eben den Raum Geographie, den Raum Mathematik und so weiter. Die Fachlehrer sitzen in diesen Räumen und die Kinder haben ein Programm. Und jedes Kind ein anderes.
- 49 **LT:** Und auch keine Klassen mehr?
- 50 **EF:** Nein. Lerngruppe heißt 60 Kinder. Das ist sogar billiger.
- 51 **LT:** Wie heißt diese Schule.
- 52 **EF:** Die Schule ist die NMS Steingasse im 23. Bezirk und diese Gruppe heißt „Freiraum-Klasse“.
- 53 **LT:** Da funktioniert das wahrscheinlich mit der Mehrsprachigkeit auch besser?
- 54 **EF:** Sogar mit Kindern, die offiziell Sonderschulkinder sind, Integrationsklasse, die auch Behinderungen haben, wo der Lehrer, der bei mir arbeitet, einfach sagt: „Wenn ich das nicht tun würde, wären die Kinder nicht lernfreudig, würden keine Experimente machen und hätten nicht diesen Anreiz, den sie ja brauchen.“ Gerade Kinder mit Behinderungen brauchen gewisse (...) und da kann ich nicht sagen, und das Kind ist in der zweiten Klasse dort und dort.

- 55 **LT:** Noch eine Frage: Wo sehen Sie oder welche Konsequenzen hat diese Mehrsprachigkeit in der Schule außerhalb vom schulischen Kontext für die Schülerinnen und Schüler?
- 56 **EF:** Also ich glaube, dass das Weltwissen dieser Kinder generell größer ist. Ob positiv oder negativ sei dahingestellt. Das heißt wir ahnen, sag ich jetzt einmal, dass viele Kinder, die einen wirklich ganz ganz schlimmen Leidensweg hinter sich haben, natürlich als Persönlichkeit anders auch ihr Leben wahrscheinlich weitergehen werden, als jemand, der gut behütet, so wie wir das im Klischee kennen, aufwächst. Das ist überhaupt keine Frage. Auch Familien, die durch diese Wanderung verschiedene ökonomische Probleme rund um dauernd zu bewältigen haben, auch klar. Kinder, Familien, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, vielleicht einen ganz anderen Kontext kennen, bis sich die orientieren, das dauert. Da kann ich nicht sagen: „So Kind kommt und ist jetzt sofort da so wie halt alle anderen.“ Und da denke ich mir, ist auch das Umfeld außerhalb schon auch wichtig, nämlich wo also wir zum Beispiel jedes Jahr 600-700 Personen für die Freizeitpädagogik ausbilden, die genau erstens oft selber mehrsprachig sind und diese Kinder dann Nachmittag beobachten oder bei sich haben. Nur es geht die Tendenz dieser Nachmittagsbetreuung von den Anmeldungen eher hinunter, weil die Eltern, die teilweise sehr sehr arm sind und auch grob das Geld nicht haben, die geringen Kosten dieser Nachmittagsbetreuung nicht zahlen können. Und da denke ich mir, das hakt, das hinkt.
- 57 **LT:** Ja, da hinkt das ganze System.
- 58 **EF:** Und ich denke mir, diese Mehrsprachigkeit auch in dieser Freizeitpädagogen-Ausbildung, das ist die nächste Baustelle, die wir orten, dort passiert nichts in Richtung Mehrsprachigkeit. Da gab es von der Gemeinde Wien, also sprich in der MA 17 glaub ich, die Order, die Kinder sollten am Nachmittag nur Deutsch sprechen. Und wenn dann die Person, die dort sitzt und die Kinder betreut mehrsprachig ist, also ...
- 59 **LT:** Ja irgendwie passt das nicht.
- 60 **EF:** Pervers oder?
- 61 **LT:** Ja schon. Noch irgendetwas, was Sie, was Ihnen wichtig ist zu erzählen, zu sagen?

- 62 EF: Ja also ich denke, dass viele Dinge, die schon irgendwo im Bewusstsein auch der Studierenden gelandet sind, jetzt weiterausgebaut gehören mit den neuen, mit der neuen Ausbildung. Auch mit der Masterweiterausbildung. Und ich denke, dass auch an der Uni Wien die Schulrealität irgendwo noch sehr getrennt ist von außen. So sehe ich das, weil bei euch war ich ja jahrelang Dozierende.
- 63 LT: Ja ein Seminar hab ich glaub ich bei Ihnen gemacht.
- 64 EF: Ah ja. Aber wie gesagt, ich denke mir, dass diese Verknüpfung eine ganz wichtige ist. Und da ist auch jetzt das Curriculum bei uns eher weniger mit Schulkompakt und drum schaue ich, dass ich genau da ein bisschen bei uns gegensteuer in dem ich eben dieses Wahlpflichtfach PriPrax da installiert hab, das an sich gut läuft, nur auch wiederum in der studienfreien Zeit. Ist natürlich ein Manko für Studierende, die zum Beispiel im September irgendwo sein wollen, nicht machbar. Oder arbeiten. Also ich sag das jetzt nicht einmal, dass sie irgendwo vom Animo das nicht wollen. Also ich denke, man kann schon ein bisschen gegensteuern in der Ausbildung, aber man merkt auch, dass auch da im Haus, auch auf Professorenebene diese Ohnmacht teilweise da ist.
- 65 LT: Die Studierenden gehören auch einfach viel mehr in die Schulen oder?
- 66 EF: Wenn sie nur so wie in diesem Priprax einfach dieses Schulklima erleben in solchen Brennpunktschulen, wo sie sagen: „Da geht es nicht um Unterrichten, da geht es einfach um Da-sein und einfach Augen und Ohren aufmachen.“ Wir hätten relativ viele Kontakte, nur wie gesagt, irgendwas ist momentan nicht so ganz klar, auch unsere Studierende, da muss ich sehr aufpassen, dürfen natürlich als schulfremde Personen nicht in Schulen einfach so hineinspazieren. Da gibt es schon einen gewissen Schutz, der gut ist für die Kinder, dass eben nicht jede Person hineindarf.
- 67 LT: Ja aber von der Ausbildung?
- 68 EF: Eben. Das heißt also, da hakt es ein bisschen. Auch bei der Schulaufsicht ist jetzt in der Bildungsdirektion im Stadtschulrat eine riesen Umstellung der Zuständigkeiten. Und da wird nicht gerne, was ich auch versteh, dieses „Ok“ gegeben. Was früher relativ gut und schnell war, wo sie sagen: „Schreib mir eine Liste der Schulen, dort wo du weißt, dort sind viele Kinder mit anderen Erstsprachen, ich schau dass das passt,

ich ruf die Direktoren an, die haben mein Ok und das geht.“ Das geht im Moment nicht. Also da haben wir momentan ein bisschen gröbere Barrieren. Naja vor allem schade für die wirklich interessierten LehrgangsteilnehmerInnen, weil wir müssen uns jetzt eigentlich ein unspannendes Konzept überlegen, dass die nämlich dann wahrscheinlich in ihren eigenen Schulen verschiedene Dinge erledigen. Nur eigene Schule ist nicht das Gleiche. Das kenn ich eh. Also werden wir schauen. Ich versuche jetzt noch alle Hebel noch geschwind in Bewegung zu setzen, aber wenn es nicht ist, ist nicht, also.

69     **LT:** Viel Glück dafür.

70     **EF:** Danke.

71     **LT:** Und ich sag danke für das Interview, es war sehr erkenntnisreich.

## 2. Interview Margot Graf NMS Bruno Kreisky Schule

LT = Lisa Taschek

MG = Margot Graf

---

1     **LT:** Ok, also noch einmal ganz kurz zu meiner Fragestellung, Forschungsfrage. Bei mir geht es um die sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht und insbesondere im Literaturunterricht und ich verfolge die Frage, welches Potenzial diese sprachliche Heterogenität hat und welche Vorteile sich daraus ergeben können. Sie arbeiten in einer NMS, wo sehr viele mehrsprachige Kinder zur Schule gehen. Welche Erfahrungen machen Sie mit dieser sprachlichen Heterogenität im Unterricht, wie geht es Ihnen mit dieser Mehrsprachigkeit?

2     **MG:** Ich glaube, ich muss vor ganz langer Zeit anfangen. Es war ja nicht immer so Thema, die Mehrsprachigkeit im Unterricht, bestenfalls das Englische noch mit herein nehmen. Aber was mir dann schon immer aufgefallen ist, ist dass die Kinder die mehrsprachig aufgewachsen sind, wenn man in der 4. Klasse Bewerbungsschreiben oder Lebenslauf geschrieben haben, sie die Muttersprache nie als ihre Stärke angeführt haben, als eine zusätzliche Qualifikation. Wissen wir mittlerweile, es gibt Sprachen, die nicht das tolle Image haben und die man gerne verschweigt. Es hat sich aber die Zeit so verändert, es hat sich die Wirtschaft so verändert, dass (...) vor allem mit dem neuen Europa, dass diese Sprachen alle gefragt sind. Und die Kinder haben das scheinbar während der Schulzeit so erlebt, dass sie mit ihrer Muttersprache nicht punkten können. Sie erleben die Muttersprache als Markel.

3     **LT:** Immer noch?

4     **MG:** Zum Teil, ja. Zum Teil weigern sie sich, sie genieren sich. Es ist gar nicht so einfach sie in der Muttersprache zum Sprechen zu bringen.

5     **LT:** Gibt es Unterschiede in den Sprachen?

6     **MG:** Gibt es, ja. Witzigerweise habe ich die Erfahrung gemacht, dass türkische junge Männer, die jetzt ja in aller Munde sind und für die sich ganz Österreich plötzlich interessiert, dass die sich sehr zurückgehalten haben. In der Peer-Group nur türkisch und wenn man sie dann aufgefordert hat, dass sie sich auch in den Unterricht

miteinbringen und uns auch ein bisschen an den Vokabeln teilhaben zu lassen, dann war ihnen das unangenehm. Und es war für mich eben ein Wahnsinn immer wieder Lebensläufe und Bewerbungsschreiben in der Hand zu haben, wo die Muttersprache gar kein Thema war. Damals hab ich mir schon gedacht, nein, das muss anders werden. Das müssen wir irgendwie in den Unterricht hereinholen. Seinerzeit waren diese Multikulti-Feste, auf die man ganz stolz war. Mittlerweile wirft man uns das vor, dass wir das so gemacht haben, weil wir die Schülerpopulation so in einzelne Grüppchen einteilen, ich habs immer total positiv erlebt. Es hat jeder was dazu beigetragen und es war sehr sehr vielen Kindern – also manche wollten es nicht, aber die hat man eh nicht gezwungen dazu und die sind dann vielleicht auf den Wagen aufgesprungen. Andere haben mit einer riesen Freude ihre Trachten, die afghanischen Trachten den Schülern mitgebracht. Der Status hat sich im Moment verändert. Ganz was anderes, ganz was Neues ist hereingekommen. Also gerade über diese mehrsprachige Literatur, wobei man sich diese nicht so vorstellen kann, dass wir Bücher lesen in verschiedenen Sprachen, es ist auch oft so, dass ich nur Teile aus Büchern hereinhole, die übersetzt sind. Einfach um über die Kultur etwas zu erfahren. Über diese Bücher kommt man schon sehr gut an die Kinder heran. Und auch über Lyrik zum Beispiel. Also ich habe junge Männer zum Schreiben gebracht, über Lyrik, über tschetschenische, ganz dramatische Kriegs- und Heimatlyrik, ja. (unv.), das war das einzige Buch, was wir damals gefunden haben auf tschetschenisch und deutsch und da sind die tschetschenischen Burschen total darauf eingestiegen und haben plötzlich zu erzählen begonnen. Du bekommst aus den Kindern so wenig heraus.

7 **LT:** Also es lockert so irgendwie die Hemmung?

8 **MG:** Ja, und um Gottes Willen, wie viele Wörter brauchst du, dass du über Gefühle reden kannst. Was ist für ein Kind der Heimatbegriff?

9 **LT:** Heimat gibt es sowieso.. das ist ein österreichisch, deutsches...

10 **MG:** Heimat ist dort, wo mein Wlan ist mittlerweile (*lacht*). Ja und es wechselt die Heimat irgendwie in einem Menschenleben. Also die Erfahrung habe ich gemacht, dass wenn sie darauf einsteigen, es sehr lustvoll sein kann und das kennenlernen total.

11 **LT:** Auch für deutschsprachige Kinder, Schülerinnen und Schüler?

- 12 **MG:** Für deutschsprachige Kinder insofern, als sie, wenn man zum Beispiel so Wortschatz-Geschichten machen und wir versuchen die Sprache des Anderen zu sprechen, sie merken, wie schwierig das ist. Es ist bei unseren Kindern nicht möglich über türkische Grammatik zu reden, aber es gibt doch gute SchülerInnen, die uns ein bisserl einen Einblick geben, wie kompliziert das türkische Regelwerk ist im Vergleich zu unserem.
- 13 **LT:** Und was bringt das für den Deutschunterricht.
- 14 **MG:** Was bringt das dem Deutschunterricht? Einfach das Bewusstsein, das Sprachen Regeln haben, das die Regeln für Muttersprachige oft gar nicht so ins Gewicht fallen, weil man damit aufwächst (...) wenn man damit aufwächst. Mittlerweile haben wir Sprachprobleme nicht nur bei Kindern mit fremden Muttersprachen. Die Spracharmut unserer deutschsprechenden Kinder ist derartig dramatisch.
- 15 **LT:** An was liegt das in ihren Augen?
- 16 **MG:** Kommunikationsarmut.
- 17 **LT:** Siehe neue Medien?
- 18 **MG:** Ja, aber ich glaube es liegt auch am Stress der Zeit. Die Eltern haben keine Zeit mehr für ihre Kinder. Die Kinder rennen irgendwie nebenher. Es wird nicht viel gesprochen, es wird nicht zusammen gegessen. Die türkischen Väter, die mehrheitlich Deutsch sprechen, glauben ihre Kinder sprechen Deutsch, sehen die Kinder aber kaum, weil die sehr viel arbeiten. Wir haben bei Gott Eltern, die sehr viel Zeit hätten für die Kinder, weil beide nicht arbeitstätig sind. Aber da sind andere Dinge wichtig. Da ist der Druck vom AMS so groß, oder überhaupt der finanzielle Druck in der Familie ist so groß, da ist sehr viel Aggression da. Und eben, wahrscheinlich vor lauter Probleme auch keine Zeit für die Kinder. Es wird sehr wenig gesprochen in den Familien.
- 19 **LT:** Welche Sprachen kommen bei Ihnen in der Klasse vor?
- 20 **MG:** Puh, da muss ich jetzt nachdenken, ich habe sie erst so kurz. (unv.), Serbisch, Tschechisch, Arabisch, Türkisch, Mandarin, Deutsch.

- 21 **LT:** Haben Sie vielleicht ein paar konkrete Beispiele, wie diese Sprachen im Unterricht miteinbezogen werden oder wie sie mit diesen Sprachen arbeiten?
- 22 **MG:** Also jetzt konkret in der Gruppe, die ich im Deutschkurs hab, da geht es momentan ums Kennenlernen. Die Schule hat erst begonnen, die außerordentlichen Kinder sind alle neu da. Um einmal abzutasten, also für mich ist zuerst einmal wichtig, gerade bei den Kindern, die aus dem arabischen Raum kommen, wie viel von der Familie sind da, ist die Familie komplett, sind die Kinder alleine, (...).
- 23 **LT:** Also sind es größtenteils Flüchtlinge?
- 24 **MG:** Jetzt sind es größtenteils Flüchtlinge, ja. Und (...) Ja wir haben auch ein amerikanisches Mädchen.
- 25 **LT:** Aha.
- 26 **MG:** Und da geht es sehr stark um Wortschatz erarbeiten, schauen, welche Wörter sind denn schon da, weil die meisten waren vorher schon in einer anderen Schule. Also die Schüler, die ich jetzt bekommen hab, die sind alle nicht im Moment nach Wien gekommen. Und da ist es natürlich hilfreich, wenn ich die Kärtchen auflege. Heute haben wir Schulsachen gemacht, die Schulsachen dazulegen, und wenn es ihnen hilft, dann schreiben sie in ihrer Muttersprache die Wörter dazu. Da stellt man dann fest, dass sie die Muttersprache wenig beherrschen, weil die syrischen Kinder, klar, weil der Großteil kaum Schule besucht hat. Ich hab jetzt eine, die kann Türkisch besser als Arabisch, weil sie in der Türkei zur Schule gegangen ist, wohl in eine arabische Schule behauptet sie, aber wir haben dann halt in den verschiedensten Sprachen die Wörter draufstehen und ich wiederhol das dann. Dann dürfen sie lachen, wenn ich sie nicht aussprechen kann. Es ist total schwer mit Kindern, also so gut vorbereitet bin ich nicht, das schaff ich nicht, dass ich von jedem Teil immer ein Kärtchen dazu hab, dass ich alle Gegenstände da irgendwie abgebildet herein holen kann, weil da würde ich den ganzen Tag nur sitzen und vorbereiten. Wenn sie nicht lesen und schreiben können, dann wird es schwierig, dieses Teil zu benennen. Also machen solche Sachen schon Sinn, beziehungsweise wenn sie sich gegenseitig helfen können. Es ist halt dann auch immer total schlimm, wenn in so einer Gruppe herauskommt, er kann nicht schreiben oder sie kann nicht schreiben. Sie sind alle minimum 10 Jahre alt und dann kommt die Frage: „Warum kannst du nicht lesen und warum kannst du nicht

schreiben?“ Aber auch das ist spannend, ich denke mir, das macht sehr viel aus in einer Gruppe.

27 **LT:** Wie kommunizieren die Schülerinnen und Schüler untereinander?

28 **MG:** Das ist ja überhaupt total witzig. Das klappt immer. Das klappt immer. Aber wahrscheinlich auch in dieser Unterbringung in der Zimmergasse. Ich glaube, dass das ein Kaudawelsch an Sprachen ist, und dass es offensichtlich in diversen Sprachen doch immer wieder Anknüpfungspunkte gibt. Der Somali kommuniziert mit dem Araber ganz klar, die verstehen einander besser, als der Somali mich und die Araber mich. Also irgendwie verständigen die sich mit einer sehr reduzierten Anzahl an Wörtern.

29 **LT:** Deutsch können sie noch nicht?

30 **MG:** Ein bisschen.

31 **LT:** Und Englisch?

32 **MG:** Englisch können manche, also die Kinder weniger, die Väter ja. Aber es ist irgendwie so ein Sprachcode, ein Zimmergassen-Sprachcode. Es kommen zwischendurch immer wieder deutsche Wörter, wo sie wahrscheinlich in den anderen Sprachen kein Wort haben dafür, aber die kommunizieren, das ist unwahrscheinlich.

33 **LT:** Und in den Klassen? Wenn es da mehrere Sprachen gibt?

34 **MG:** In den Klassen ist es so, dass die Sprachgruppen schon sehr in der Pause aufeinander fixiert sind.

35 **LT:** Das ist dann schon eher separiert?

36 **MG:** Es gibt auch binnen kürzester Zeit so Hierarchien. Die syrischen Kinder, ich hab 2, da hat der eine beschlossen, er ist der Chef, er ist der bessere, er muss dem anderen helfen. Ich hätte gerne, das ein deutschsprechendes Kind und ein arabisches Kind gemeinsam arbeiten, oder dass sie vielleicht mit mir arbeiten, wenn Zeit ist dafür. Aber die Hierarchie ist sofort da. Sie helfen einander gerne. Wie zielführend ist halt die Frage. Wenn es darum geht, welche Seite, welche Aufgabe, ja. Aber um an der Sprache weiterzukommen, wäre es schon gut, mit einem Muttersprachler zu reden.

- 37 **LT:** Haben sie da Hemmungen davor mit deutschsprachigen MuttersprachlerInnen zu reden?
- 38 **MG:** Ich glaube schon. Ich glaube schon. Es braucht das Kennenlernen zwischen den Kulturen schon sehr lange. Wir haben eine Stunde in der Woche Soziales Lernen. Da versuche ich es immer wieder, die Kinder aufzumischen, sich gegenseitig Fragen zu stellen. Wir nehmen uns eine Frage her, z.B. Lieblingsspeise oder so. Dann müssen sie sich durch die Klasse bewegen und möglichst viele Informationen von möglichst vielen Kindern. Da sind sie gezwungen dazu, da haben sie einen konkreten Auftrag, und weil ich das gesagt hab, passiert das auch. In der Pause mischen sie sich nicht so gern. Da mischen sie sich noch lieber klassenübergreifend oder schulstufenübergreifend unter ihres Gleichen. Was auch logisch ist irgendwie. Wenn wir im Urlaub sind, wo uns keiner versteht und wir treffen ein paar Deutschsprechende sind wir zwischendurch auch froh, weil in einer Fremdsprache kommunizieren ist mächtig anstrengend.
- 39 **LT:** Und wie schaut das zum Beispiel mit Sprachvergleichen aus? Machen sie das im Unterricht? Machen die Schülerinnen, die Schüler das?
- 40 **MG:** Ja, aber da müssen sie schon ein höheres Grammatikverständnis haben. So ähnlich klingende Worte, das klappt bald einmal, aber wenn es um grammatikalische Strukturen geht, da brauchen sie schon ein fundierteres Grammatikwissen. Also, was ja immer Thema ist, das sind unsere blödsinnigen Artikel: Warum ist der Tisch kein Mann und ist trotzdem ein Der und die Lampe ist keine Frau und trotzdem eine Die. Das sind die Dinge, die wir da diskutieren. Also das können wir dann auch in der Klasse kommunizieren, dass man dann nachfragt: „Wie ist das bei dir?“. Aber die Erklärung reicht dann oft nicht aus. Aber wenn sie dann einmal ausreichend reden können und sich verständigen können, dann ist das schon immer spannend: „Wie ist denn das da oder wie ist es im Englischen?“
- 41 **LT:** Welche Vorteile/Nachteile hat das in Ihren Augen? Diese Mehrsprachigkeit. Also in Klassen, nicht im Deutschkurs, sondern in regulären Klassen.
- 42 **MG:** Die Mehrsprachigkeit? Also die Mehrsprachigkeit in den Unterricht hineinzuholen meinst du, oder dass so viele Sprachen da sind?

43 **LT:** Welche Vorteile hat es für die mehrsprachigen Kinder und für die einsprachigen Kinder und auch welche Nachteile im Unterricht?

44 **MG:** Ok. Na ich denke mir, in unserer multikulturellen Gesellschaft ist es prinzipiell ein Vorteil, wenn man sich mit den Anderen auseinandersetzt. Und überhaupt da in Simmering ist es nicht so üblich, da geht man den Ausländern mehr aus dem Weg. Also bei den Kindern ein bisschen die Mauern abzubauen, das finde ich sehr wichtig. Und wenn ich ein paar Wörter der anderen Sprache kann und wenn ich ein bisschen was über die andere Kultur weiß, wenn ich denen zuhöre, warum er da ist, und (...) das macht schon was in Richtung Weltfrieden. Das ist das, wo ich meine kulturelle Arbeit sehe. Wenn ich mit den Kindern in ein Museum geh, oder Literatur auswähle, geht's mir letztendlich darum, dass die Welt eine bessere wird dadurch. Und man hat nach so einem Literaturprojekt wirklich das Gefühl man hat es erreicht, es ist ein Stück besser geworden.

45 **LT:** Welches Literaturprojekt haben sie zum Beispiel schon gemacht?

46 **MG:** Ich hab zum Beispiel gemacht „Aus den Kulturen“, das haben wir damals gemacht mit dritten Klassen. Da hat mir die Universität Klagenfurt geholfen, Literatur auszuwählen - Deutsch übersetzte – aber eben aus der Heimat der Kinder und das war sensationell. Wir haben dann die Eltern gebraucht, dort wo wir die fremdsprachigen Texte gehabt haben, da haben die Kinder die Eltern gebraucht, um das zu übersetzen. Hier sind sowohl Eltern als auch ihre Kinder an ihre Grenzen gestoßen und das war irgendwie so (...) ich kann mich noch erinnern, da hat der Professor in Klagenfurt so gelacht, ich hab auch lachen müssen – ein Schüler hat mir geschrieben. Ich habe damals Nazim Hikmet Gedichte hereingebracht, es waren kurze, da haben wir realtiv viel darüber geredet. Und den türkischen Vätern war Nazim Hikmet ein Begriff. Die haben es gar nicht fassen können, dass ihre Kinder da bei mir am Leberberg Nazim Hikmet lesen. Das war aber das Jahr, wo Orhan Pamuk Literaturnobelpreisträger geworden ist. Und ich habe es dann nicht fassen können, dass die Väter nicht wissen, dass wir einen türkischen Literaturnobelpreisträger haben. Und das hat mir der Schüler in das Feedback hineingeschrieben: „Mein Vater konnte es nicht fassen, und meine Lehrerin konnte das nicht fassen.“ Es war für die Väter irgendwie (...) und irgendwie habe ich das Gefühl gehabt, die Kinder sind mit den Vätern, also jetzt wirklich nur mit

den Vätern, die Mütter haben sich nur ganz wenig eingemischt, mit den Vätern ins Reden gekommen über diese Zeit früher.

47 **LT:** Super, ja.

48 **MG:** Das ist sowieso genial finde ich. Die tschetschenischen Mädchen haben mit ihren Müttern Liebesgedichte übersetzt. Wir sind dann wirklich hineingekippt. Wir sind auf so no-name Lyrikplattformen gestoßen. Das war schon eine dritte Klasse, mit denen hat man schon reden können, da ist schon bisschen Diskussion möglich gewesen und sie wissen ja, dass ich da so rigoros bin und ein Gedicht braucht ja das und das und wenn man die Regeln kennt, darf man sie auch brechen und manche Gedichte schauen halt ganz anders aus. Und dann haben wir diskutiert und haben Kunstgedichte hochgeladen auf diese Lyrikplattform. Ob das Literatur ist oder ob das keine Literatur ist? Wenn ich da jetzt ein Gedicht hochlade, ist das dann Literatur? Wo beginnt denn das, das ich das zulasse? Dann haben sie von sich aus Strategien entwickelt. Den Mädels war es schon lieber, wenn es sich am Ende reimt zum Beispiel. Aber ein Liebesgedicht, wo viele schöne Wörter vorkommen, hat auch wenn es sich nicht reimt noch ihre Berechtigung. Also es hat irrsinnig viel in Gang gesetzt.

49 **LT:** Da haben sie sich intensiv damit auseinandergesetzt.

50 **MG:** Total, ja. Wir haben 3 Wochen (...) also wir haben eine Projektwoche gemacht, wo wir zu den einzelnen Ländern die Informationen zusammengetragen haben, in Geschichte die historischen Hintergründe, in Mathematik irgendwelche Bevölkerungsvergleiche und Bruttosozial-Dinge und die Lehrer haben sich meinetwegen auf dieses Projekt eingelassen. Wollten sie eigentlich nicht. Das war aber dann auch so schön, weil sie dann immer wieder gemerkt haben, dass Literatur mit den Kindern etwas macht. Das man einen anderen Zugang bekommt, wie wenn man nur addiert und subtrahiert und dividiert. Und sie haben es dann irgendwie am Schluss total genossen, weil sie gesagt haben, eigentlich wollten wir es gar nicht machen. Sie haben nicht gewusst, welchen Sinn das haben kann, dass es einen Mehrwert hat für sie und ihr Fach. Aber es hat auf der sozialen Ebene zwischen Lehrern und Schülern einen Mehrwert gehabt. Dann haben wir zum Beispiel am Leberberg das Jura Soyfer Zentrum.

51 **LT:** Welches Zentrum?

- 52 | **MG:** Jura Soyfer. Ein Schriftsteller, der im 3. Bezirk in die Schule gekommen ist und letztendlich im Konzentrationslager gestorben ist. Und von dem gibt es eine ganze Menge an Werken und unter anderem ein Vagabundenlied, das in, glaub ich 33 Sprachen mittlerweile übersetzt ist.
- 53 | **LT:** Das eignet sich super.
- 54 | **MG:** Ja, und da haben wir uns dann das Vagabundenlied hergenommen. Es ist halt ein schwerer Tobak. Jura Soyfer ist halt an sich in der neuen Mittelschule nicht unbedingt was sich propagiert, was man mit den Schülern machen soll. Aber in Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und Menschen in Widerstand und (...) hat das schon irgendwo (...) das Vagabundenlied, das berichtet so von dieser Sehnsucht und so. Das haben wir dann so vorgetragen am Leberberg im Einkaufszentrum bei einer Veranstaltung, dass alle Sprachen, die die Kinder sprechen können - ich hab dann noch meine allerletzten Italienischkenntnisse aufgebracht und hab auch noch mitgemacht - dass wir möglichst alle Sprachen teilweise aufgeteilt haben und jeweils beim Vortragen die Karte mit der Sprache. Das hat den Kindern auch Spaß gemacht und das macht auch Spaß, wenn man eine fremde Sprache versucht nachzusprechen und überhaupt nicht versteht, was man da spricht. Also Liedtexte bitte: Was hab ich griechische Liedtexte mitgesungen, den Wortlaut so aufgenommen und das hat mein Sohn mit fünf Jahren schon gemacht. Und es macht Spaß und irgendwann kommt dann vielleicht die Neugier, dass man sagt, ja jetzt möchte ich wissen, was das heißt.
- 55 | **LT:** Ja, das wäre meine nächste Frage gewesen: „Welche Konsequenzen oder Auswirkungen hat diese Mehrsprachigkeit in der Schule außerhalb vom schulischen Kontext für die Schüler und Schülerinnen?
- 56 | **MG:** Puh, das ist eine gemeine Frage. Ja, oh ja. Doch, es ist immer so der Grundtenor, wenn man sich mit anderen Sprachen, anderen Kulturen beschäftigt, dass man es tut, wenn man in den Urlaub fährt, wenn man irgendwo hin fährt, setzt man sich zum Computer, schaut sich das Land vorher an, schaut sich an, wie muss man dort gekleidet sein. Hier in Österreich machen wir es nicht. Also, es war dann schon so, dass man, um besser miteinander leben zu können, muss man eine Zeit lang in den Schuhen des anderen gehen, muss man sich damit auseinandersetzen. Und irgendwo war es so der Tenor, ja jetzt versteh ich meinen Nachbarn besser. Oder im Urlaub

kenne ich mich jetzt auch besser aus oder auch die Religionsunterschiede. Wir wissen ganz genau das ist ein Christ, das ist ein Moslem, das ist ein Buddhist, das wissen wir ganz genau, aber was ist das wirklich. Und wenn man dann drüber reden kann, über diese mehrsprachige Schiene, über die Religion, wenn die Kinder dann von sich aus auf die Idee kommen, ja wir holen das jetzt herein. Ja, es ist einer bereit, das zu zeigen, wie er am Gebetsteppich betet, das bekommt ein bisschen (...) ich weiß jetzt was davon, es ist nicht mehr das Graue, die machen da irgendwas ganz Komisches.

57 **LT:** Also hat die Mehrsprachigkeit immer etwas mit den kulutrellen Unterschieden zu tun?

58 **MG:** Für mich ist es das immer, ja. Ich habe meine Fremdsprachen auch in der Verbindung mit der Kultur gelernt und ich brauch sie jetzt nur mehr in Verbindung mit der Kultur. Ich glaube schon, es ist einfach, wenn man sich mit der Sprache auseinandersetzt, wenn man sich mit Literatur auseinandersetzt, ist man automatisch in der Kultur. Und das, was wir bis jetzt an Texten gehabt haben, vielleicht liegt es einfach an der Auswahl. Das hat sehr viel mit den kulturellen Unterschieden zu tun.

59 **LT:** Welche Texte eignen sich denn eben auch am besten für diese Arbeit?

60 **MG:** An literarischen Texten fast alles: Kurze Gedichte auf jeden Fall, Ausschnitte aus beletristischen Werken, die ins Deutsche übersetzt sind. Radek Knapp, ich weiß nicht, ob du das Buch kennst: „Herrn Kukas Empfehlungen“ heißt es. Handelt von einem Polen, der einmal nach Österreich fährt mit dem Autobus, weil er ist sein Nachbar, er fährt regelmäßig hin und her. Und sein Nachbar ist sein Experte für Wien, und der erklärt ihm alles so und der kommt nach Wien und erlebt alles so schräg. Erstens einmal hat der Nachbar nicht die Wahrheit erzählt, das Hotel, das er ihm empfohlen hat, das gabs gar nicht. Er hat im Park vom Belvedere schlafen müssen. Und er war so was von passierstaunt, als er nach Wien gekommen ist und für ihn war das so der totale Reichtum, ganze Häuserfassaden sind eingedeckt mit dem Staat, den Steinen, die der Großvater immer am Grab haben wollte und das war nicht leistbar und so sauber ist es. Und über diesen Text, wie dieser polnische junge Mann Wien erlebt beim ersten Mal, sind unsere Wiener Kinder ins Grübeln gekommen: „Wieso glaubt er, dass es in Wien so schön ist und dass wir alle so reich sind? Wo ist da der Unterschied, wie muss es in Polen ausschauen bitte? Da muss es ja ganz schön dreckig sein“. Und dann haben wir

im Internet geschaut, dann haben wir virtuelle Googlerundgänge gemacht, also es ist in Polen auch schön, aber wahrscheinlich nicht dort, wo der Herr Kuka hergekommen ist. Also ja und sie beschäftigen sich aber auch außerhalb der Medien, diese virtuellen Rundgänge: wir waren in Rom beim McDonalds über Google Earth machen sie auch in anderen Ländern, weil sie neugierig werden. Jetzt ist es nicht ein Eins zu Eins-Abbild, das kann man nicht vergleichen mit einem Urlaubstag dort, aber es ist das Interesse geweckt, es geht weiter. Es geht über den Tellerrand hinaus und bei uns, gerade bei den (unv.) Kindern, oft auch über diesem sehr rechten Tellerrand hinaus, weil von Zuhause bekommen sie die Message: „Du brauchst dir von einem Ausländer nichts gefallen lassen. Und mein Kind sitzt nicht neben so einem.“ Immer wieder haben wir solche Aufstände von den Hiesigen. Über das Kind habe ich dann aber vielleicht doch die Möglichkeit, ein Verständnis für den Anderen. Und letztendlich (...) aber die Menschenrechte und die Kinderrechte und das ist auch nicht nur plakativ etwas, wenn man jetzt sieht, jetzt ist ja die Pressefreiheit wieder ganz groß geschrieben in Österreich, es ist schon ein Grundwert. Das hinüber zu bringen, das ist mir in jedem Unterricht wichtig. Ganz egal, welchen Gegenstand ich unterrichte. Letztendlich geht es darum, dass wir einander respektieren und einander leben lassen und die, die jetzt zu uns kommen, die sind genau davor geflohen, weil man sie dort nicht leben lassen wollte. Und das einem Kind so zu transportieren! Und es war auch 2015, ich hab im Sommer 2015 am Campingplatz mitverfolgt was sich abspielt. Ich war in Podersdorf, also ich hab diese Menschen täglich in der Fürh gesehen, die da spazieren gegangen sind unter Anführungszeichen. Mir war klar, meine Kinder kommen mit hunderttausend Fragen im September zurück. Wir haben ein riesiges Projekt gemacht, ein wirklich tolles Projekt mit Film angeschaut im Votivkino und die Integrationsbotschaft da gemacht, was die Asyl (...) Also wirklich sehr (...) Damit man ein Gespür bekommt, damit man nicht nur die Meinung von Zuhause hat, sondern das große Ganze. Wir haben einen Pressespiegel gemacht, wir haben diese ganzen Benefiz-Geschichten, die Benefiz-Konzerte. Die Kinder selber haben dann selber anhand der Presse Artikel in manchen Zeitungen gemerkt, dass sich die Stimmung verändert. Was ist da los? Am Anfang sind wir alle am Westbahnhof gestanden und haben geholfen, geholfen, geholfen und dann plötzlich schlägt das ins Gegenteil um. Das ist schon wichtig glaub ich.

- 61 **LT:** Wie geht es den Schülern und Schülerinnen mit dieser Situation oder mit dieser mehrsprachigen Klasse? Wie ist die Bewusstheit darüber? Wissen die Schüler und Schülerinnen über die Sprachen der anderen Bescheid?
- 62 **MG:** Ja, sie wissen, welche Sprachen die anderen sprechen. Das schon. Das machen wir immer ganz zu Beginn, dass wir so mit der Weltkarte oder mit dem Globus, wo kommst du her, wo sind deine Wurzeln, wo sind die Wurzeln deiner Eltern und welche Sprachen sprichst du, nicht welche Sprache. Kann ja auch sein, dass ich irgendwann im Urlaub einmal eine andere Sprache dazunehme, auch wenn es nur ein bisschen ist. Also wir holen alle Sprachen herein, auch wenn es nur das Pizza bestellen in Italien ist oder so. Damit ist einmal viele Sprachen etwas ganz Normales. Und dann - habe ich aber noch nicht gemacht - irgendwann kommt dann die Situation in BE, wo wir uns auf den Boden legen und die Körperkonturen nachzeichnen und dann unsere Sprachenporträts, nicht nur das Sprachporträt sondern überhaupt, wie geht es mir mit der ganzen Welt, wo ist mein Herz, es muss ja jetzt nicht nur die Sprache sein. Ich esse zum Beispiel gerne Spaghetti und das ist halt da, oder Englischunterricht macht mir große Probleme, das sitzt halt auch wieder oben. Und alle Sprachen. Der Nachbar spricht Arabisch und ich helfe ihm, auf der linken Seite, also ist halt mein linker Arm der arabische Nachbar. Das man das so dauernd wieder aufgreift, dass das halt normal ist und nicht so wie damals. Ich war auch passierstaunt mit 4 Jahren oder 5 Jahren, wie ich das erste Mal auf der Mariahilferstraße meinen ersten Neger gesehen hab. Es ist (...) Für ein Kind ist das Poah. Das war noch so die Zeit: „Schau nicht hin, da schaut man nicht hin, man darf nicht gaffen.“ Musst du aber! Aber du musst nicht mehr gaffen, wenn es normal ist, wenn es kommuniziert ist. Und in Wien muss Multikulturelles einfach normal sein. Es ist der Urwiener nicht mehr normal, es gibt ihn nicht mehr.
- 63 **LT:** Ist es für die Schüler und Schülerinnen normal?
- 64 **MG:** Ich glaube, ja. In den Elternhäusern nicht immer, aber die (...)
- 65 **LT:** Auch für die Deutsch als MuttersprachlerInnen?
- 66 **MG:** Ja. Also ich hab da sehr sehr viel Berührungsängste. Wann Kinder wirklich so ausländerfeindlich sind und sie es so rigoros weigern, mit fremdsprachigen Kindern zu arbeiten, dann kommt das aus dem Elternhaus, dann ist da ein intensiver

Ausländerhass da, der vom Kind dann natürlich in die Schule transportiert wird. Aber ich glaube die Kinder prinzipiell haben von Natur aus überhaupt kein Problem damit. Die kennen sich zum Teil aus dem Kindergarten.

67 **LT:** Ja, eben.

68 **MG:** Also, ich frage mich ja immer, wann ist der Zeitpunkt, wann ein Kind für sowas empfänglich ist. Wie viel Angstmake muss da dahinter stecken oder was muss passiert sein, dass das dann plötzlich nicht mehr normal ist. Aber es sind ganz wenige eigentlich.

69 **LT:** Gott sei Dank. Sie haben es früher schon kurz erwähnt, vielleicht nocheinmal ganz konkret: Wenn Sie mit mehrsprachiger Literatur arbeiten oder mit Literatur, die mehrere Sprachen anspricht, welche Intentionen haben Sie da oder welche Ziele verfolgen Sie da?

70 **MG:** Ja einfach ein Bewusstmachen. Es ist gar nicht so sehr die literarischen Ansätze, da geht es um was ganz was anderes. Da geht es wirklich um das Eintauchen in eine andere Welt, in eine andere Kultur. Auch wenn es nicht eine Kultur ist, wo ein Kind in unserer Klasse sitzt, es ist total spannend. Also Literaturunterricht ist für mich immer so fächerübergreifend, da spielt immer Geschichte, da spielt immer BE rein. Da spielt immer Geographie herein, man kann sowas nicht lesen, ohne nicht im Atlas nachzuschauen. Oder Wikipedia zu befragen, wie viel Geld haben die Leute, die dort wohnen, warum schreibt der Mensch das, oder auch in der Malerei: Wie hat der Mensch gelebt, also diese Bilder gemalt, wie ist es dem gegangen, hat der zu Lebzeiten schon Geld verdient?

71 **LT:** Und wenn es bei einsprachigen Kindern, deutschsprachigen Kindern ist, werden da auch Dialekte miteinbezogen?

72 **MG:** Das ist eine spannende Geschichte. Also ich würde es gerne, ich bin selber mit dem Dialekt aufgewachsen, ich liebe den Urwiener Dialekt eigentlich, obwohl ich keine Wienerin bin. Es ist fast nicht mehr möglich, es gibt den Urwiener kaum mehr. Und nicht unter den Kindern. Die Kinder werden mehr jetzt wahrscheinlich vom Deutschen Privatfernsehen auf eine neues sprachliches Niveau gehoben. Also wir tragen ein (unv.) nicht mehr rauf in den ersten Stock, sondern wir tragen ihn hoch. Es

ist eine Schnitzelsemmel nicht gut, sondern lecker. Es sind sehr sehr viel deutsche Ausdrücke bei uns in der Wiener Sprache und ich mach es immer wieder. Sie glauben immer alle, sie sprechen Dialekt und wenn man so ein Nöstlinger Dialekt-Gedicht hereinholt, frag ich dann immer: Wer kann den Wiener Dialekt? Und alle Hände sind in der Höh‘ und sie scheitern dann kläglich, weil das, was sie sprechen, nicht Dialekt ist. Die Eltern versuchen dann mit einem seltsamen Standarddeutsch die Kinder irgendwie aufzuziehen. Wenn es dann emotional wird, fallen sie dann wieder ins ganz Tiefe hinein, aber da fehlen dann wieder ganz spezielle Altwiener Vokabeln, die ich vermisste. Aber die Dialekte in dem Sinn, also da bei uns am Leberberg, kaum mehr. Obwohl es witzig ist, wenn ich emotional bin, du merkst es ja auch jetzt, ich ver falle in den Dialekt und ich liebe den Dialekt und ich bin da immer wieder bereit, den Kindern das zu erklären. Wie sich zum Beispiel Wörter in meiner Geschichte verändert haben oder wenn mir so alte Ausdrücke von meiner Großmutter zum Beispiel wieder einfallen, dann erzähle ich ihnen das, weil es hat ja auch die deutsche Sprache sehr viele Facetten. Dann merken sie auch, wenn man ins Salzburg fahren auf Projektwoche, die reden ja ganz anders. Selbst im Burgenland reden sie anders.

73 **LT:** Überall, ja.

74 **MG:** Und wenn man das nicht in den Unterricht mithereinnimmt, dann nimmt man den Kindern die Flexibilität. Das größte Problem, das ich beim Deutsch unterrichten habe, ist, dass sie sich so daran gewöhnt haben, dass sie nicht alles verstehen. Ich sag immer, fragt, fragt doch, wenn die Passage nicht klar ist. Sie merken es nicht. Es sind alles Wörter, die sie kennen, die vorkommen, die sie aber nicht verstehen. Wir haben jetzt, ich war jetzt in der Biologiestunde drinnen, da kam das Wort „Lebewesen nehmen Stoffe auf, wandeln sie um und scheiden sie wieder aus“. „Lebewesen“, das geht gerade noch, aber das Wort „Stoffe“, das war in dem (...) Also sie wissen schon, was ein Stoff ist, also es gibt verschiedene Möglichkeiten. Aber erst wenn du den Denkanstoß gibst, dann fangen sie an zum Nachdenken und bevor mir nicht klar ist, was das Wort Stoff in dem Zusammenhang – was da jetzt alles Stoff sein kann, was ein Lebewesen aufnimmt, habe ich diesen Satz nicht verstanden und es ist so ein bekanntes Wort und trotzdem verstehe ich den Satz nicht. Sie schwimmen in einem Sprachbad voller Wörter, die sie nicht verstehen. Sie fragen sich nicht mehr, weil es normal geworden ist. Ich meine, wir fragen nach, wenn wir wissen wollen, was gesagt worden ist. Ich hab es nicht verstanden, dann muss ich nachfragen. Dann muss sich der

Gesprächspartnern entweder darum bemühen ein anderes Wort zu verwenden oder mir das zu erklären, oder ich hab es einfach akkustisch nicht verstanden. Aber das tun sie nicht. Und deswegen ist es mir auch wichtig, auch immer wieder so viele verschiedene Ausdrücke und auch alte Ausdrücke hereinzuholen, wo wir dann auch oft lachen darüber. Was könnte das denn heißen? Oder unsere DaZ-Kinder, unsere fürchterlichen Komposita in der Deutschen Sprache. Das haben wir gestern gehabt in der Lernzeit: Was ist eine Pendeluhr? Komposita, das mach ich in 3 Wochen 7 mal: Grundwort, Bestimmungswort. Wenn du das Wort nicht verstehst, aber das Wort Uhr kennst du ja. Also Pendeluhr ist auf jeden Fall einmal eine Uhr und damit bin ich ja schon dem Verständnis viel näher. Aber es fällt oft: „Ich versteh das nicht und deshalb les‘ ich nicht weiter, ich kenn mich nicht aus.“ Über den Tellerrand hinaus, da auch wieder: Lies weiter, nicht wie ein Kaninchen vor der Schlange erstarren, weil du ein Wort nicht verstehst. Vielleicht erschließt es sich ja mit den nächsten Wörtern.

75 **LT:** Ja ist auch eine Kompetenz, die man lernen kann daraus.

76 **MG:** Wann ich englische oder französische Texte lese, ich kann mich nur so drüberhandeln. Bei Harry Potter steige ich aus. Das lese ich Daumen mal Pi und weiß aber letztendlich auch, was passiert ist. Aber wie seine Zaubersprüche heißen auf Englisch, das weiß ich nicht und ewig nachschauen im dictionary ist nicht lustvoll.

77 **LT:** Das wird halt mühsam.

78 **MG:** Genauso geht es den Kindern, wenn sie die Flexibilität nicht mitbekommen. Überleg einmal, im Dialekt gibt es ja so viele lautmalende Wörter, wo man sich schon allein aus dem Klang des Wortes eine Erklärung zusammenzimmern kann. Aber das muss man ihnen halt erst anerkennen, dass sie sich da Gedanken machen.

79 **LT:** Sehr spannend. Das war es schon von meiner Seite. Vielleicht noch ein Abschluss, den Sie gerne sagen würden oder etwas, das sie noch wichtig sehen, zu erwähnen?

80 **MG:** Ich werde nicht ablassen davon, die Mehrsprachigkeit hereinzuholen, eben weil ich es für sinnvoll finde und ich denke, es wäre in vielen Gegenständen notwendig. Und ich meine, die deutsche Sprache strotzt eh vor Fremdwörtern und da haben wir ja schon die Mehrsprachigkeit. Und mit diesen Fremdwörtern bin ich eh schon fast im Englischen, im Griechischen, im Lateinischen drinnen. Und das ist das, wo ich mir

denke, da können sie dann wieder anknüpfen oder das man ihnen sagt, schlägt das Fremdwörterbuch auf, es gibt viele Wörter, die dir etwas sagen werden. Aber da braucht es ganz viel Anregung und da gibt es viele Leute, die sagen, für das habe ich keine Zeit. Ja natürlich, ich fürchte mich auch vor der Bildungsstandardüberprüfung, aber letztendlich will ich denkende Kinder da hinaus schicken, und ob die jetzt die genauen Jahreszahlen von sämtlichen grauslichen Kriegen herunterbeten können, ist mir im Prinzip egal. Ich möchte, dass sie wissen, wo die Kontinente sind und wo die armen Länder sind und vielleicht Krieg und Frieden und wo die Reichen sind und dass sie wissen, dass wir eigentlich zu den Reichen gehören und glücklich sein müssen. Auch wenn der Papa die ganze Zeit schimpft auf Österreich. Und ihnen das zu zeigen, schau mal, mit so viel Geld kommt der gerade aus, oder unsere somalischen Kinder haben noch nie einen Laptop in der Hand gehabt. Und das muss man in einer Gruppe, wir sind eine Lerngruppe, wir sind eigentlich eine große Familie, da kann es nicht sein, dass ich mich für den anderen nicht interessiere, dass mir das egal ist, dass ich als Lehrer akzeptiere, dass die anderer Kultur sind. Ich muss sie stetig irgendwie aufmischen und ich lerne selber so viel dabei. Mit jeder größeren mehrsprachigen Geschichte habe ich persönlich für mich was dazugelernt

81 **LT:** Was zum Beispiel?

82 **MG:** Zum Beispiel hab ich mich mit der tschetschenischen Kultur nicht so auseinandergesetzt. Ich hab von diesen tschetschenischen Schülern erfahren, wie schön es dort ist, wie sauber dort die Natur ist. Da kannst du die Fische aus dem Wasser herausholen, die springen im Wasser hat man mir erklärt. Wie groß die Sehnsucht ist von diesen Kindern, wie armselig die dort gelebt haben. Tschetschenien ja, schauen wir ins Internet, dass viele ärmste Bauern waren auf ganz kleinen Bauernhöfen. Dass tschetschenische Eltern, denen die Erziehung der Kinder, die Bildung der Kinder wichtig ist, ihnen damit drohen, wenn sie sich komisch aufführen in der Schule, dass sie sie zwei Jahre zurückschicken nach Tschetschenien auf den Bauernhof, dass sie dort halt arbeiten müssen. Das hab ich nicht gewusst vorher.

83 **LT:** Man lernt wirklich auch sehr sehr viel von den Schülerinnen und Schülern.

84 **MG:** Ja, und auch zum Beispiel, was bosnische Begräbniszeremonien sind und wie bosnische Familien die Trauer ausleben. In einer Szene in seinem Buch, irgendwas mit

„Grammophon“, eine Sequenz, da beschreibt der Junge, das Wahnsinnsszenario, wie der Großvater gestorben ist. Da kann man wieder fragen: „Wie ist denn das bei uns?, Wie werden bei uns die Menschen bestattet? Wie reagieren die Menschen bei uns? Wie werden sie in Tschetschenien bestattet, wie in Somalia, wie bei den Indianern oder sonst irgendwo?“. Das ist zum Beispiel etwas, da kommt man in der normalen Unterrichtssituationen gar nicht auf die Idee, das aufzugreifen, interessiert aber die Kinder. Auf jeden Fall in dem Moment und das ist dann der Kick durch die Liteartur.

### 3. Interview Frau Gerda Reißner NMS Schopenhauerstraße

**LT** = Lisa Taschek

**GR** = Gerda Reißner

---

1 **LT:** Sie unterrichten in wieviel Deutschklassen?

2 **GR:** Ich hab‘ jetzt eine Deutschklasse, weil ich nur noch ausschließlich in einer Deutschklasse unterrichte und ich hab alle Gegenstände.

3 **LT:** Sind diese Klassen mehrsprachig?

4 **GR:** Ja, es gibt keine Kinder, kein einziges Kind, mit der Erstsprache Deutsch. Also alle haben eine andere Erstsprache als Deutsch.

5 **LT:** Wieviele unterschiedliche Sprachen kommen ungefähr in den Klassen vor?

6 **GR:** Das bitte zu erheben bei der Frau Kern, die hat die genaue Statistik. In meiner Klasse ist es Tschetschenisch, Dari, Farsi, Arabisch, BKS ist die Hauptgruppe – Bosnisch, Kroatisch, Serbisch – Türkisch geht zurück, da haben wir nur noch zwei. Und in Ghana Twi. Also die Sprache Twi.

7 **LT:** Ist das Deutschniveau einheitlich unter den Schülerinnen und Schülern oder variiert das sehr stark.

8 **GR:** Absolut nicht, weil besonders zwei Schülerinnen also zwei Schüler mit null Deutschkenntnisse in die fünfte Schulstufe, wir sind jetzt 8, also ich habe sie jetzt viele Jahre begleitet, es ist jetzt das vierte Jahr gekommen sind und auch von der Volksschule her zwar die Note genügend. Bei den meisten ist aber auch dieses Genügend, das nichts aussagt, im Grunde außer Differenzen in Sprachschwierigkeiten in verschiedensten Bereichen, aber eher schwach.

9 **LT:** Das heißt, es werden auch viele andere Sprachen im Unterricht gesprochen?

10 **GR:** Im Unterricht haben wir das System des sogenannten Trilianugalen Unterrichts entwickelt, das eine zeitlang sehr gut ging, weil ungefähr ein Drittel BKS, ein Drittel

Türkisch, ein Drittel andere Erstsprachen hatte. Dieses Konzept müssen wir jetzt neu denken, weil die türkischen Schüler zurückgehen, aber die Muttersprachenlehrer, von denen eine gerade da war, die BKS Lehrerin, die sind noch in der Klasse als Unterstützung und wir haben jetzt in Physik, in Geschichte, in Berufsorientierung Muttersprachenlehrer dabei. Die Hauptkonzeption zum Beispiel für Englisch macht noch der Türkischlehrer, und wir haben jetzt eine sehr engagierte Arabischlehrerin dazubekommen, die in der Berufsorientierung dabei ist, die aber erst mit uns das neue System mit Arabisch aufbauen muss.

11 **LT:** Ganz kurz (...) Ich muss kurz was umstellen. Gibt es aufgrund der Sprachen oder der unterschiedlichen Sprachen Ausgrenzungen in der Klasse?

12 **GR:** Nein.

13 **LT:** Nein, also es werden alle Sprachen akzeptiert gleichermaßen?

14 **GR:** Ja.

15 **LT:** Würden sie in Ihrer Klasse von einer sprachlichen Toleranz sprechen?

16 **GR:** Ja.

17 **LT:** Es werden alle Sprachen wertgeschätzt?

18 **GR:** Ja.

19 **LT:** Welche Erfahrungen haben Sie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht gemacht, haben Sie sehr positive Erfahrungen gemacht?

20 **GR:** Absolut. Die Mehrsprachigkeit ist auch im Schulleitbild verankert, die Mehrsprachigkeit wird als Schatz dargestellt. Ist sie auch und wir haben jetzt zwei große Konzepte. Zum Beispiel am 26. 9. am „Internationalen Tag der europäischen Sprachen“ und am 21. 2. am „Tag der Muttersprachen“, die wir ganz groß mit Lesungen, sogar eine Lesung, beide Lesungen im Buchcafe „Melange“ mit Interviews, mit Film, mit einer BKS Autorin Frau (unv.) und einer arabischen Literatin feiern.

21 **LT:** Wann ist das?

- 22 GR: 26. 9. von 10-13 Uhr im Buchcafé Melange in der Reindorfgasse und selber  
Termin am 21. / 22. 2. am „Tag der Muttersprachen“.
- 23 LT: Ok. Sie sind Deutschlehrerin?
- 24 GR: Ja.
- 25 LT: Beziehen Sie in Ihren Deutschunterricht auch die anderen Muttersprachen mit ein?
- 26 GR: Ja.
- 27 LT: Wie machen Sie das?
- 28 GR: Bei Gedichten. Wenn wir jetzt zum Beispiel Haikus machen, dann wird der Haiku  
auf Deutsch und dann auch in den Muttersprachen geschrieben oder in anderen  
Sprachen. Die Kinder dürfen beim sogenannten Free Writing, wo sie einfach ihre  
Gedanken schreiben, das ist 15 Minuten lang, einfach schreiben, auch switchen. Das  
heißt, wenn jetzt in ihrem Kopf in diesen 15 Minuten einfach ein serbisches Lied  
kommt, dann kann das aufgeschrieben werden. Wir haben Wörterhefte führen wir, wo  
sich die Schüler auch in verschiedenen Sprachen Wörter, die sie kennenlernen im  
Unterricht, einschreiben. Wir haben Fachsprachenzettel, also Arbeitsblätter auch  
besonders in den Gegenständen, wo die Muttersprachenlehrer dabei sind. Jetzt wird  
die neue Herausforderung Physik sein. Wir haben schon ein sehr gutes Konzept. Da  
war zweite Lehrerin die Anna Schieger in Biologie, wo es auch ganz viel Materialien  
gibt. Die Herausforderung ist natürlich, dass die Materialien selbst erstellt werden  
müssen von den Muttersprachenlehrern und das sehr viel Engagement erfordert. Und  
ein Theater hatten wir, ein mehrsprachiges. Da haben wir, das haben wir selber  
geschrieben, das heißt „Nasreddin Eulenspiegel“ und da haben wir die Figuren,  
den Nasreddin und den Eulenspiegel, die Schelmen, zusammengebracht. Der Herr  
Jenemas hat auf Türkisch geschrieben, wir haben auf Google Drive  
zusammengearbeitet. Die Frau Jurcic auf BKS, ich auf Deutsch und wir haben eine  
Geschichte, einen Faden, den Esel als verbindendes Glied zwischen den Geschichten.  
Und da wurden auch Sequenzen in der Muttersprache geschrieben. Ferner haben wir  
gemacht von Hoce Naschrit Schattentheater „Der Topf ist gestorben“, und immer  
wieder solche Theaterprojekte. Und das (unv.) von Peter Hebel haben wir auch. Zwei  
türkische Menschen reisen nach Wien und das gibt es auch bitte als (...)

- 29 | **LT:** Wurden die auch aufgeführt diese Theaterstücke?
- 30 | **GR:** Ja, wir haben sogar einmal einen Preis bekommen. Ja also ja sie wurden aufgeführt und auch im Ministerium einmal bei einer Präsentation. Wir hatten sehr fein immer „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, eine Chance“. Dieses Projekt wurde aber leider eingestellt, im Rahmen dieses Projektes haben wir oft teilgenommen. Dialogveranstaltungen, wo du dir Schriftsteller holen kannst, Künstler holen kannst in allen Bereichen, die werden dann mit Wertschecks abgegolten, also drei Künstlerstunden kosten 310Euro. Dann gab es aber auch eine große Ausschreibung damals, ich muss das Jahr nachschauen, für Oberstufen. Und ich hab mich mit einer Kollegin vom Gymnasium, weil damals ein anderes Projekt auch noch lief „Hauptschule trifft Hochschule“, zusammengetan, wir haben eingereicht. Und dann war es so, dass eine Klasse 8, also eine Maturaklasse mit einer Klasse, glaube 4. Klasse von uns, wurden Partner zusammengesucht. Und das lief mehrsprachig ab und dann haben die, gemeinsam nach einem Startworkshop, einen sehr schrägen mit Michael Stavaric, auch Gedichte produziert. Also er war an der Schule, er hat diesen Startworkshop gemacht, es sind Gedichte entstanden und dann haben wir noch Bilder noch dazu gemacht mit Fotos und das wurde dann in den Rahmen gesetzt. Wo die jetzt hinverschwunden sind, es müssen noch Files existieren. Ich hab es irgendwo gespeichert, und es hingen bis jetzt, bis wir es abgehängt haben auch noch Produkte. Ganz genial.
- 31 | **LT:** Und waren das auch mehrsprachige Gedichte?
- 32 | **GR:** Ja, also unsere Kinder haben die Mehrsprachigkeit eingebracht und haben den Kindern im Gymnasium, die einsprachig waren, nicht alle, haben dann in Interaktion auch, zwar mit Sprachen switchen, also mehrsprachig zu den Gedicht (...) Michael Stavaric ist ja tschechischer Autor und sein Startbuch – ich erinnere mich noch gut „Gaggalagu – So kräht der Hahn in Island“ haben wir bis heute. Also wo ich immer wieder bis heute mit diesem Gargelagau – niederschwellig kannst machen die Tierstimmen mehrsprachig, die Gefühle mehrsprachig oder Ausrufe.
- 33 | **LT:** Ok. Also ich hab es so rausgehört, Sie sehen schon große Vorteile auch darin, die anderen Sprachen in den Deutschunterricht einzubringen?
- 34 | **GR:** Absolut. Sprachvergleiche sind an der Tagesordnung.

- 35 | **LT:** Sprachvergleiche, wie finden die statt?
- 36 | **GR:** Du kommst auf ein Wort und ich bin gerade mit Muttersprachenlehrerinnen in der Klasse und es ist zum Beispiel „Reißverschluss“, „Zippverschluss“ und die BKS Lehrerin bringt dann ein, dass es auch in BKS „rajsfešlus“ heißt. Dann kommen wir an andere Sprachen. Also es ist eigentlich jede Stunde ein Anlass, wo man Sprachvergleiche anstellen kann. Und da der Türkischlehrer auch die anderen Sprachen – weil es gibt ja türkische Connection zum Ungarischen und auch zu den arabischen Sprachen – und da kommt dann immer: „Wie heißt das bei euch?“. Und dann rennen die Kinder auf die Tafel. Zur Tafel, nicht auf die Tafel, und schreiben oft ihre Wörter auch auf und wir sagen dann: „Oh, wir schaffen es in kürzester Zeit dieses Wort in so viel Sprachen, ist das nicht toll?“. Und das findet immer statt.
- 37 | **LT:** Findet das dann auch im Literaturunterricht statt? Also wenn sie Bücher lesen, dass hier Sprachvergleiche stattfinden?
- 38 | **GR:** Das Bücher lesen (lacht). Texte, ich spreche jetzt nicht von Büchern, wir greifen nicht so hoch. Wir versuchen es jetzt wieder, wir reden von Texten. Und ja, da weiter zu denken, jetzt nach dieser Lesewoche, wir sammeln jetzt Texte. Das ist in diesem You-start-Projekt auch drinnen, diese Idee. Also du sammelst Texte in Stehordnern, egal jetzt in welchen Sprachen, kurz, lang, aus der Literatur, nicht aus der Literatur, Alltagstexte. Und dann gibt es Anweisungen dazu, die hängen, die allgemeingültig sind. Und dann nummerier ich die Texte, es baut gerade meine Klasse auf mit mir. Nimm den Text 13, oder wir geben den Text her, Anweisung 12: Schlüsselwörter herausuchen, Suche dir ein Wort aus und übersetze in andere Sprachen, unterstreiche die Zeitwörter in diesem Text, fasse den Text in Kurzfassung zusammen (...) und das erleichtert natürlich und es gibt es. Also diese Anweisungen gibt es und jeder Lehrer kann Texte suchen. Und ja, hier die Literatur einzuspielen. Es sind jetzt sehr viele Bücher weggeworfen worden und ich hab sie wieder rausgefischt in der Bücherei von der Dame, die gerade da war. Wir haben eine Schulbücherei, die aber kaum mehr genutzt wird. Das wäre ein Extraiterview mit der Frau Martina Höfner. Und da (...) Ich habe die Bücher wieder rausgefischt, weil Bücher weggekommen sind und habe mit dem Federmesser Texte heraus und in Klarsichtfolie.
- 39 | **LT:** Ok. Haben Sie auch Erfahrung mit einsprachigen Klassen?

40 GR: Nein.

41 LT: Hatten Sie nie?

42 GR: Ich hatte nie, oje (...). Ja vielleicht. Einsprachig waren sie aber damals auch nicht. Ich unterrichte seit 1979 hier an dieser Schule. Hab da einen Herrn, der Herbert Huema, der die in den ersten Leistungsgruppen damals unterrichtet hat, da war ich damals praktisch dabei als blutjunge Lehrerin. Ob es ganz einsprachig war damals, weiß ich nicht. Aber sehr in der Richtung. Und wenn Sie weitere Interviews haben wollen, ein Herr, mit dem wir jetzt noch verbunden sind im Berufsorientierung und Gewerbeverein, der Herr Karl Heinz Fedler, der auch damals hier Lehrer war, jetzt schon in Pension, der hat Literatur zelebriert und der kann Ihnen sicher ganz ganz viel sagen über die Entwicklung. Ich habe von ihm die Schülerzeitung übernommen, die damals noch mit der Schreibmaschine geschrieben wurde, sie heißt „Die Box“, sie existiert noch. Wir schaffen jetzt nur noch eine im Jahr mit Schwerpunkt, wir haben Schwerpunkt „Heimat“. Das war auch mehrsprachig. Wir haben eine Zeitung übergreifend mit einer Partnerschule gestaltet in Serbien, mit der wir ein Projekt hatten. Da wurden dann die Texte hin- und hergeschickt. War relativ mühsam, haben wir aber geschafft. Die Zeitung existiert. Und eine mehrsprachige Zeitung haben wir auch. Jetzt bin ich fast nur mehr der Meinung, dass man online Zeitungen machen soll, oder Wandzeitung. Da war immer wieder die Idee, aber die Umsetzung ist dann natürlich sehr mühsam.

43 LT: Das dauert, so ein Prozess.

44 GR: Obwohl damals die erste Zeitung im Layout, das hat sich verschoben und, ach Gott, das war ein Wahsinn.

45 LT: Wie am Anfang schon erwähnt, geht es in meiner Arbeit sehr stark um den Language Awareness-Ansatz und in dem geht es genau um Sprachvergleiche und Sprachbewusstheit. Also genau das, was Sie in Ihrem Unterricht machen. Haben Sie das Gefühl, dass dadurch, dass viele Sprachvergleiche stattfinden, die Schülerinnen und Schüler die Sprachstrukturen besser verstehen?

46 GR: Ja.

- 47 **LT:** Können Sie die Grammatiken dann besser anwenden oder verstehen sie das dann einfach besser?
- 48 **GR:** Ja. Und zwar gibt es da ein sehr schönes Beispiel, es ist eh auf der Schulhomepage. Wir machen jedes Jahr einen Radiobeitrag mit Walter Kreuz und Eveleyn Blumenau für Radio Orange und da haben wir das Sprachenstudio, einen Sprachkurs. Und da erklärt der Herr Jilmers in der türkischen Sprache, ich weiß jetzt nicht welches Kapitel, die Frau Jurcic „Wie verkleinert man?“, also den Minoritiv, und das ist sehr lustvoll anzuhören. Also das ist wirklich ein sehr tolles Beispiel. Man findet es noch online. Das Sprachenstudio. Und die arabischen Kinder haben gemacht: „Welche Wörter aus dem Arabischen sind in die deutsche Sprache gekommen?“ Also da hast du sowohl Grammatik als auch awareness dabei. Also das haben die Kinder, die kommen wirklich hin zu diesen Beiträgen, sie setzen sich selber in Gruppen zusammen, sie überlegen, was sie tun wollen. Ich hab natürlich immer die Muttersprachenlehrer mit und am Ende steht das Produkt. Und das ist sehr fein. Rot, röter, am Röttesten kannst du sowohl in Serbisch sagen, das geht in BKS, da kann etwas rot, röter, am Röttesten sein. Und dann (...) das gibt es aber in der deutschen Sprache nicht. Da kommt dann ganz viel Ungeplantes, aber Interessantes.
- 49 **LT:** Sehr spannend. Da lernt man selber als Lehrer auch sehr viel.
- 50 **GR:** Ich genieße es jedes Mal, wenn die Muttersprachenlehrer dabei sind und wir dann auf solche Themen kommen.
- 51 **LT:** Also eignen sich Ihrer Meinung nach alle Texte und Textsorten für mehrsprachigen Literaturunterricht? Eignen sich manche Texte besser als andere?
- 52 **GR:** Gedichte. Also ich bin ein Gedichtefreak. Also absolut Haikus, Elfchen und ich liebe Parallelgedichte, die sich hier anbieten, dass man die dann übersetzen kann. Und dann kommt noch etwas: Die Kinder sind sich ja gar nicht bewusst, was da für ein Schatz drinnen steckt. Denn es ist auch das Berufsbild - ich bin auch Schülerberater - des Übersetzers gefragt. Meine Schwester zum Beispiel, die hat Dolmetsch studiert, auch da kann ich den Kindern viel sagen. Es ist in Krankenhäusern jetzt immer mehr gefragt. Ich weiß nicht, ob es den Beruf gibt, aber dass sie übersetzen, den Angehörigen, die nicht Deutschsprachen sprechen, was da jetzt passiert. Es ist (...) Die Kinder werden von den Eltern mitgenommen auf Ämter, das heißt, sie müssen ja

übersetzen. Und ich will gleich einmal vorwegnehmen, dass wir aus irgendeinem Grund Englisch zu dritt unterrichten, und ich unterrichte schon seit 4 Jahren Englisch mit Muttersprachenlehrern, was ja eigentlich ein bisschen schräg ist. Aber dadurch, dass wir drei Gruppen haben und natürlich da sehr viel passiert, haben die Schüler jetzt beim letzten Test 70% in Englisch und 40% – 32% in Deutsch. Über die Ergebnisse der Deutschtestung fragen sie bitte die Frau Heidi Rochnja. Die Kinder kapitulieren teilweise vor zu langen Texten und drücken weiter. Und das ist noch die Krux, die Lesefähigkeit. Auch bei Textbeispielen in Mathematik. Also da das herzuzaubern, das ist nicht so leicht.

53 **LT:** Haben Sie in Ihrem Unterricht immer Muttersprachenlehrer mit dabei?

54 **GR:** Nein, bei unserem Konzept hab ich sie mit dabei in Englisch, ich hab sie mit dabei in Geschichte. In anderen Klassen sind sie mit dabei in Biologie, auch in meiner Klasse eine Stunde, aber es sind nicht mehr alle drei jetzt, das hat sich nicht aufrechterhalten lassen.

55 **LT:** Welche Muttersprachenlehrer gibt es?

56 **GR:** BKS und Türkisch wie gesagt. Es ist jetzt (...) Die Frau Haller muss noch schauen, die hat sich in Berufsorientierung - was ich ganz wichtig finde - jetzt dazugeschrieben. Die können sich selber einteilen. Warum Geschichte? Es hat mit Geschichte gestartet mit den türkischen Muttersprachenlehrer, weil er Politikwissenschaftler ist und er in meiner Klasse halt Kinder begleitet hat. Und ich hab gesagt: „Das ist sinnlos, machen wir gemeinsam den Unterricht.“ Und so ist eigentlich das Konzept entstanden. Und wie dann die Maja dazu gekommen ist, zuerst die Frau Schieger, die auch hier unterrichtet, die aber, die ist Muttersprache BKS, hat aber als eine der wenigen hier die Lehrerausbildung. Und sie hat dann gesagt, sie sieht sich nicht als Muttersprachenlehrerin. Kann aber sehr wohl im Unterricht als normale Lehrerin auch ihre Sprache einbringen. Und dann ist die Frau Majucic dazugekommen, die Art und Economy studiert im künstlerischen Bereich und natürlich ist die dann in Zeichnen dabei, in Englisch dabei und ich hab sie jetzt in Physik dabei. Sie ist ganz verzweifelt, aber ich sag: „Wart ab, ich hab auch nicht Physik, wir werden das schon gut machen.“ Wir fangen an mit den Metallen und was gibt es? Es gibt Silber, Gold, Aurum. Wie heißt Gold? Wie heißen die Metalle in den

verschiedenen Sprachen und gibt es Sprichwörter: „Es ist nicht alles Gold was glänzt.“  
Ach ja Sprichwörterprojekte haben wir mehrsprachig gehabt. Ist dokumentiert, wo wir  
sogar Lesezeichen gemacht haben mit QR-Codes, Taschen. Wir haben gesucht ein  
Sprichwort, das es in allen Sprachen gibt, was schwer ist. Wir hatten „Keine Rosen  
ohne Dornen“, wir hatten, die Sackerl existieren noch. Aber es war gar nicht so leicht.

57 LT: Das kenne ich gar nicht das Sprichwort..

58 GR: Keine Rose ohne Dornen?

59 LT: Nein, keine,... was „Die Sackerl existieren noch?“

60 GR: Ja, da wo wir die Sprichwörter drauf gedruckt haben mehrsprachig.

61 LT: Achso.

62 GR: Da haben wir Sackerl gemacht.

63 LT: Ich hab gedacht das ist ein Sprichwort.

64 GR: Nein, wir haben Sackerl und Lesezeichen. Und wir hatten „Der Apfel fällt nicht  
weit vom Stamm“. Das ist auf Türkisch „Die Birne fällt nicht weit vom Stamm“. Und  
das war sehr lustig. Wir haben dann welche gesucht, die es eins zu eins gibt. Gibt's  
„Der frühe Vogel fängt den Wurm“ und da war schon die Diskussion: „Wie heißt das  
bei euch, wie heißt das hier?“ Und gestern hab ich von meiner Nichte - meine Nichte  
ist, hat eine österreichische Mutter, einen bayrischen Vater, ist in Amerika Englisch  
aufgewachsen und kann zusätzlich Französisch und Spanisch. Das ist auch ein sehr  
gutes Feld und die hab ich gesagt „Der frühe Vogel fängt den Wurm“. Und sie hat  
gesagt „And the second mouse gets the cheese.“ Das heißt also, die erste Maus geht in  
die Mausefalle und das finde ich schon wieder lustig, weil das vom Englischen eine  
Erweiterung war von meiner Nichte gestern.

65 LT: Ja, das ist super. Und bedeutet das gleiche.

66 GR: Heißt aber im Endeffekt, nicht so schnell vordrängen, weil du bist in der  
Mausefalle.

67 LT: Ja und der frühe Vogel fängt den Wurm ist eigentlich genau umgekehrt.

- 68 **GR:** Weil wir schon um acht Uhr vor der Votivkirche gesessen sind, um Eintritt zu bekommen für die Ausstellung. Und wir waren wirklich auch die ersten dann vorm Tor. Und dann hat sie gesagt, „and the second mouse gets the cheese.“ Ich selber und jetzt ist dieser Schwerpunkt - ich hab drei Jahre in Amerika gelebt und ich habe eigentlich das ISL-Konzept, das ich mit meinen eigenen Kindern erlebt hab, die damals in Volksschule beziehungsweise Mittelschule beziehungsweise Highschool gegangen sind - und hab da, wie ich 2004 zurück gekommen bin, meinen Deutschunterricht (...) hab ich gesagt: „Das muss radikal, der Deutschunterricht in unserer Schule Deutsch als Zweitsprache sein. Hab dann sehr viel Know-how mitgenommen aus dem Englischunterricht und mach auch jetzt, wenn ich Kapitel in Englisch hab, wo wir nicht flexibel sind, mach ich dann auch das Kapitel Deutsch. Sprich, wenn die prepositions kommen, mach ich die Präpositionen in Deutsch. Ich bin ja auch Deutsch- und Englischlehrerin, mir kann keiner was reinreden. Aber das Bewusstsein, dass man von der englischen Sprache, dass das nichts anderes ist, „Was prepositions, Präpositionen“. Es tun manche Klassen dann so, oder manche Schüler, als wär, im Englischen lernens das und in Deutsch sagens sie dann „Aha“.
- 69 **LT:** Also Sie meinen, es sollte da mehr Kooperationen zwischen den Lehrern geben?
- 70 **GR:** Natürlich. Und da hab ich viel gelernt, diese drei Jahre in Amerika, wo ich eben in Begleitung meines Gatten war und die Kinder in den Schulen waren, in der deutschen Schule in New York. Und wo ich's geschafft hab, meine eigene Tochter dann schon auf Muttersprachenniveau reinzubringen und wo meine kleine Tochter in der Volksschule in einem halben Jahr in Englisch gelernt hat, zu kommunizieren.
- 71 **LT:** Das ist sehr gut, ja.
- 72 **GR:** Also in einem halben Jahr hat sie es können, obwohl sie eigentlich in der (...) Und sie war auch dann English second language und beide Kinder, alle Kinder eigentlich, haben wahnsinnig profitiert. Der Markus ist Englischlehrer geworden, ist native. Also wenn der spricht, du hörst keinen Unterschied, er war natürlich schon älter. Die Sabine ist native und die Julia, die kleiner war, spricht perfekt, das Schreiben ist aber nicht so.
- 73 **LT:** Hat in der Schule aber schon geschrieben, oder?

74

**GR:** Da war die komplette Verwirrung. Beim ersten Aufenthalt war sie, ein gutes Beispiel, da war sie 6 Monate bis zwei Jahre, ihr erstes Wort war Englisch. Und auf den alten Filmen, wie man's sieht, spielens Doktor und es geht „open wide“ und wenn sie ein Buch zuschlagt, sagt sie „finished“. Dann ist sie das zweite Mal wie wir wieder in Amerika waren, war sie in der zweiten Volksschule, und musste nach dem Lehrplan von Hessen die Schulschrift lernen. Also da kann ich ganz viel erzählen, das führt jetzt zu weit. Auch der Markus, die haben ihm dann die Schrift dann aufs Auge gedrückt und da war dann die Verwirrung, auch der Wortschatz. Der Aufsatz war unterwelt, „Ich stelle das Geschirr in die Abwasch“ und natürlich der deutsche Lehrer dort hat es unterwelt und mit „Spüle“ überschrieben. Also da war es zwischen Österreichisch und Deutsch. Und ich selber war in einer Community mit Frauen, Schweizer, Österreicher und Deutschen und wir haben schon beim Einkaufen wirklich den Spaß gehabt: „Die Rübli“ und da war natürlich dann das ganze wie „Wie heißt das bei euch?“, „Rübli? Haha“ ja, wo ich mich dann vielleicht mehr gefunden hab bei der Schweizerin als bei der Deutschen. Und klar ist es auch aus der KuK-Monarchie, dass ich besonders mit den Ostblockdamen, da haben wir ganz anders geredet, weil das natürlich auch aus der Monarchie „die Grumpirn, Grundbirne“, ist der Erdäpfel. Und „Grumpi“ und „Grundbirne“ wie es ja ganz früher bei uns heißt, ist nahe. Da kann ein Deutscher nichts damit anfangen. Das zeigt wieder die Sprachen aus der KuK-Zeit, die ja noch bei den Älteren auch eingeflossen sind beziehungsweise sich erhalten haben. Das liebe ich besonders. Bis hin zum Computerunterricht, klickts den „Eimer“ an und die Schweizer sagt „Was ist bitte ein Eimer?“. „Das Kübli“, wo wir wieder beim Kübel sind. Die hat nicht gewusst, was sie anklicken soll, weil es gibt keinen Eimer. Und meine liebe Nichte hat sich jetzt in Zürich angemeldet zum Studium, good luck. Gestern war sie noch da und jetzt wird sie in Zürich studieren.

75

**LT:** Machen Sie diese deutschen Varietäten im Unterricht auch, oder werden diese auch thematisiert?

76

**GR:** Jaaa.

77

**LT:** Viel? Deutsch, österreichisch??

78

**GR:** Ja, sie lieben das. Und wir haben in einer Klasse, der hat sich dann aber abgemeldet, der sehr frustriert war, wo ich immer gesagt hab, er war aber auch immer

verhaltensauffällig aus der Volksschule. Er hat einen leichten Verfolgungswahn gehabt, der immer Wienerisch reden wollte. Wir haben das zugelassen. Wienerisch, er durfte dann auf Wienerisch sprechen. Und er war ganz frustriert, weil er nur eine Sprache hatte.

79 **LT:** Also sehen das die einsprachigen Schüler das dann auch oft als Nachteil, wenn sie nur eine Sprache sprechen können.

80 **GR:** In dieser Klasse schon. Im Gymnasium war es dann auch so. „Poooah, ich kann nur Deutsch, Engelsich“. Aber da wird es dann schon gesehen.

81 **LT:** Also, würden Sie auch sagen, dass dadurch die Diskriminierungen ein bisschen weniger werden oder überhaupt gar nicht vorkommen?

82 **GR:** Nein, weil es gute und schlechte Sprachen gibt und Türkisch ist eben keine Sprache in Österreich, die als gut anerkannt hat. Das ist jetzt vom Mainstream her wieder das Bashing. Während Englisch und Französisch die guten Sprachen sind.

83 **LT:** Auch in den mehrsprachigen Klassen ist das so?

84 **GR:** Nein.

85 **LT:** Da sind alle Sprachen gleichwertig?

86 **GR:** Gleich und sie haben so Feuer gefangen für Sprachen lernen. Die A. möchte jetzt unbedingt, die hat sich jetzt einen Text in Chinesisch oder Japanisch herausgesucht und auch das Bewusstsein hier noch Sprachen zu lernen und das Feuer für Sprachen ist da sicher gesäht in der Klasse.

87 **LT:** Also das Sprachen lernen interessiert die SchülerInnen jetzt extrem?

88 **GR:** Total, ja.

89 **LT:** Und dadurch werden sie auch offener, kulturoffener und weltoffener?

90 **GR:** Ja, das kann ich schon sagen.

- 91     **LT:** Bringen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen selbst in den Unterricht mit ein oder kommt es von den Lehrern oder von Ihnen?
- 92     **GR:** 50/50.
- 93     **LT:** Also sie machen das auch ganz selbstständig?
- 94     **GR:** Ja. Also es gibt sicher Situationen wo nachgefragt wird.
- 95     **LT:** Wie sprechen die Schüler untereinander, miteinander?
- 96     **GR:** Deutsch, beziehungsweise, da wir eine große BKS-Gruppe haben, können die ruhig auch in BKS sprechen, beziehungsweise ich weiß jetzt gar nicht ob auch Arabisch gesprochen wird. Dadurch, dass so eine Vielfalt ist, Tschetschenisch, Arabisch, ist die Hauptsprache Deutsch.
- 97     **LT:** Englisch sprechen sie nicht miteinander?
- 98     **GR:** Nein. Wobei ich aber meinen Ghanesischen Schüler deswegen in Deutsch so weit gebracht hab, weil ich ihm den Super-Service gab, immer auch in Englisch zu übersetzen, was er weitaus besser verstand. Der wurde dann ein bisschen verwöhnt, aber er hat es dann auch sehr schnell geschafft, weil der einfach in Englisch nachgefragt hat, ich hab geantwortet und die Kinder dann: „Wow, cool“. Und der lernt Englisch, in Englisch hat er Deutsch gelernt, also der hat die Vokabel rückübersetzt. Wenn die praktisch die Vokabeln hatten, hat er sich – das Englische kannte er – fürs Deutsche interessiert und dann hier in der Richtung in Englisch nachgefragt. Also der hat es umgekehrt gelernt.
- 99     **LT:** Spannende Methode.
- 100    **GR:** War auf der Hand, weil die Vokabeln kannte er.
- 101    **LT:** Stimmt, ja. Und, die österreichischen Dialekte, werden die thematisiert?
- 102    **GR:** Die Kinder interessieren sich dafür. Sie wollen das wissen und sie lachen sich schief, wenn ich ihnen – meine Wurzeln sind in der Steiermark – auch wenn ich ihnen das Steirische, wie das klingt, sie interessieren sich wahnsinnig dafür. Das Österreichisch und Deutsch nicht Deutsch ist, das wissen sie. Und ich hab auch in

einer Community mit militärischen Frauen gearbeitet, und auch in der Stiftskaserne, haben die auch immer Sprachkurse gehabt. Da hab ich zusammen gearbeitet, das ist vielleicht zum Aufschreiben, da gibt's in der Stiftskaserne den Herren xy, mit dem hab ich Projekte gemacht, das findet man sogar im Internet. Und die haben dort Sprachkurse. Und dann haben sie erzählt, dass sie auf einen Skikurs fahren, voll, also sie können Deutsch, in die Steiermark. Und sie wollten in den Bus einsteigen und der steirische Fahrer hat dann: „(unv.)“. Und dann hat der Holländer, der ist dann vorgegangen und er sagt: „Entschuldigung, sprechen Sie auch Deutsch?“. Und ich erzähle ihnen auch das Nasale, weil in Hietzing spricht man bisserl so, ja, das ist ja urlieb. Aber in Ottakring und in dem und dem Hieb da redet man anders und in Meidling gibt es das Meidlinger L. Also das man auch sehr wohl, das sag ich ihnen schon als Schülerberaterin, nach der Sprache gesprochen wird und das eine gute Ausdrucksweise dich auch hebt, dass man aber auch sehr wohl in meinem Fall auch im Stande sein muss am Wirtshaustisch hinsetzen, dann rede ich natürlich nicht Hochdeutsch. Da sitze ich am Wirtshaustisch, aber diese Anpassung, das ich aber wie gesagt die Sprachniveaus beherrschen muss und auch wissen, wo setze ich welche Sprache ein. Und ich werde nicht, wenn ich mich beim Schützenverein in Königsstädten dazusetze, beziehungsweise was bei mir sehr lustig ist, ich hab, ehm meine Tante in Duisburg, mein Cousin in Duisburg aufgewachsen, die Ferien immer bei mir verbracht und da kann ich auch mal ganz schnell und noch dazu mit den deutschen Damen in der deutschen Schule, musste ich mich ganz schnell in Richtung so bewegen, denn sonst wäre ich bei der Konversation einfach übergeblieben, da du als Österreicherin sehr langsam bist. Und wir mussten da, um dich da einfacher einzubringen, musst du da etwas schneller arbeiten. Und dann hab ich meine Sprachkenntnisse in diese Richtung eingesetzt.

103 LT: Sie können sehr gut switchen.

104 GR: Mensch, ja.

105 LT: Lehren Sie das auch den Schülerinnen und Schülern?

106 GR: Ja.

107 LT: Also situationsgemäß die Sprache einzusetzen.

- 108 **GR:** Ja das ist aber jetzt, mit der Frau Heidika Rochnja, ich hab das Privileg mit der Frau Rochnja zu unterrichten, die mit einem Perser verheiratet ist, die Farsi versteht und die die Ausbildung als DaF/DaZ Lehrerin hat und die im Burgenland aufgewachsen ist. Also das ist natürlich dann sehr lustig. Und wir spielen den Kindern auch oft vor. Und beim Theater spielen da mach ich switch, d.h. Situation: den Michi, Serbisch Muttersprache mit einem Kind, der nicht serbisch spricht und sie fangen eine Situation auf Deutsch an. Spricht: „Du bist der Direktor, du bist der Vater“ und du beschwerst (...) der Direktor den Vater vorgeladen und vielleicht ist noch das Kind dran. Und dann fangen sie auf Deutsch an und wenn ich sage „switch“ dann mus jeder, das kommt aus dem Theater, wie heißt das, nicht Spontantheater, hm (...)
- 109 **LT:** Improvisationstheater?
- 110 **GR:** Ja Impro. Und dann sag ich „switch“ und dann müssen die in ihrer Muttersprache switch und wenn ich switch, sofort wieder auf Deutsch. Und das können sie. Also sie können ein Improtheaterstück zu einem fremden Thema, was wir ihnen geben, in Deutsch beginnen und bei switch gehen sie in die Muttersprache und bei switch auf Deutsch wieder weiter.
- 111 **LT:** Das sind wahnsinnige Kompetenzen.
- 112 **GR:** Ja.
- 113 **LT:** Das können zum Beispiel einsprachige Schülerinnen und Schüler glaub ich nicht.
- 114 **GR:** Nein. Und dann auch auch mit dem Ausdruck und die Anderen, die die Sprache nicht verstehen: „Was könnte der jetzt gesagt haben?“ und dann hauen sich die, dann lachen die BKS Schüler, weil sie den Witz verstanden haben und die anderen wollen wissen, was der jetzt gesagt hat. Und dann fragen sie „Was war das jetzt für ein Wort?“ . Also so lustvoll.
- 115 **LT:** Und es ist trotzdem kein Gefühl der Ausgrenzung?
- 116 **GR:** Nein, nein, nein.
- 117 **LT:** Sehr spannend. Ich habe jetzt ein paar Aussagen, die Sie bitte auf einer Skala von 1 – 10 werten ok? Die Einstellungen zu den Sprachen, ist die..-

- 118 GR: 10, tschuldigung ist höchste Zustimmung?
- 119 LT: Ja, genau positiv. Also eine positive Einstellung zu Sprache?
- 120 GR: Bei mir?
- 121 LT: In der Klasse.
- 122 GR: 10.
- 123 LT: Freude am Umgang mit Sprachen?
- 124 GR: 10.
- 125 LT: Ein kritischer Sprachgebrauch?
- 126 GR: 5. Das ist super, weil das müssen wir noch fördern.
- 127 LT: Der bewusste Umgang mit Sprachstrukturen oder Regeln beziehungsweise mit Mustern von Sprachen?
- 128 GR: 8.
- 129 LT: Die Einsichten in die Möglichkeiten des Sprachgebrauchs?
- 130 GR: 10.
- 131 LT: Die Einsichten in die Möglichkeiten der Sprachmanipulation?
- 132 GR: Eeeeeeh, noch abzuklären.
- 133 LT: Und die Einsichten in Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben?
- 134 GR: Noch abzuklären, als dass die zwei Themen nämlich jetzt für mich als Aufgabe. Ich kann es noch nicht einschätzen, weil ich es nicht umgesetzt habe, demnächst werde ich es umsetzen und dann werde ich es beantworten.
- 135 LT: Wie geht es Ihnen damit, wenn Kinder in Ihrer Muttersprache sprechen und Sie das nicht verstehen?

136 GR: Kein Problem.

137 LT: Mhm.Und auch bei den Texten?

138 GR: Ich kenne alle Schimpfwörter in allen Sprachen.

139 LT: Ok.

140 GR: Und das wissen sie. Und wenn sie normale Konversation haben, dann hab ich kein Problem. Die Schimpfwörter kenne ich.

141 LT: Viele Sprachen gibt es ja mit einem anderem Schriftsystem. Wie schaut es da aus? Ist es dann in mehrsprachigen Texten immer wortwörtlich übersetzt oder?

142 GR: Bitte diese Frage an die Frau Rochnja.

143 LT: Und kritischer Sprachgebrauch war mit 5. Wie ist das zu erklären?

144 GR: Weil ich es von Ihnen von definiert werden, eh, haben möchte.

145 LT: Wie der (...) was mit kritischem Sprachgebrauch?

146 GR: Was Sie da darunter verstehen?

147 LT: Eeehm, dass sie über ihren Sprachgebrauch reflektieren auch? Dass sie eeehem (...).

148 GR: Bleibt bei 5. Einige ja, manche gar nicht. Aber das Bewusstsein eben im Sprachgebrauch, jetzt für die Bewerbungstrainings wird's ein Thema sein.

150 LT: Eeehm, und wie eben schon erwähnt, situationsabhängig die Sprache zu verwenden?

151 GR: Ja, also bei manchen könnte ich es mit 10, bei manchen mit 0, und dazwischen ist 5.

152 LT: Ok, sehr gut. Das metasprachliche Bewusstsein von Sprache ist dann natürlich auch höher als bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern, nehme ich an?

- 153 GR: Ja, absolut.
- 154 LT: Also grammatische Regeln, können sie die besser erklären?
- 155 GR: Ja.
- 156 LT: Nicht nur die Deutschsprachigen, sondern auch die Muttersprachigen?
- 157 GR: Wenn eine Muttersprachenlehrer dabei sind oder wenn die Schüler sagen selber: „Bei uns ist das so und wir haben das einfach nicht“. Ich hab ein größeres Verständnis durch den Göcksl Hilmas, der auch so, da würd ich unbedingt mit ihm sprechen, der das auch bei Vorträgen oft sehr lustig erzählt: „Was gibt es im Türkischen einfach nicht? Warum verteht ein Türke dieses und jenes? Warum sagt er: Ich...? Wie sie sagen alle, wir heiraten untereinander, wie sagen sie beim heiraten? Sie heiraten sich oder (...) da gibt es (...) Ich weiß es jetzt nicht, aber er hat da sehr viele Beispiele, wo er erklären kann, warum das jetzt für ein türkisches Kind jetzt schwerer ist. Natürlich ist es so, wenn man die romanischen Sprachen hat und das hab ich gesehen bei einem rumänischen Kind, wo es wirklich g'schmeidig geht, weil ja die grammatischen Strukturen gleich sind. Und dadurch dass die Leute eingelernt hat, hat eine Tochter meine mittlere, spielend Spanisch gelernt. Darauf können sie natürlich nicht zurückgreifen, wenn sie im Türkischen behaftet sind. Sehr wohl aber, der Mario Bonetta, erinner ich mich noch sehr gut, der Rumänisch hat, der hat dann natürlich sehr sehr gut weitergehen können mit diesen Grundstock. Und bei den Serbischen Kindern ist es so, dass eigentlich kein Problem ist, dass sie einen Vorteil haben von mir, weil ich hab Russisch gelernt, dass ich da auch ein bisschen sagen kann: „Ja, das ist ja im Russischen auch so.“ Und meine Expertise da ein bisschen einbringen kann.
- 158 LT: Noch ein paar persönliche Fragen. Eeeehm (...) Die Frage hatten wir schon einmal aber ich wiederhole es trotzdem. Wie geht es Ihnen in mehrsprachigen Klassen?
- 159 GR: Super, das ist mein Element, da schwimme ich wie der Fisch im Wasser.
- 160 LT: Was ist so der größte Vorteil für Sie?
- 161 GR: Die Erweiterung des Horizontes, das jedes Mal neu lernen, auch jetzt neu durchdenken. Es gibt (...) Es ist ja so vielschichtig, weil Sprache drückt ja aus, es

beginnt schon im Sprichwort, drückt die Lebenswelt aus. Warum ist es hier auf Wasser bezogen oder auf Schafe, sowie in der Bibel ja auch die Sprachbilder, im Umkreis mit Fischen und Schafen und Weinbergen zu tun haben. Die Erweiterung, wie ist es jetzt in einem Land, das ja auch ganz anders von der Landschaft und von den Interessen da ist. Heißt Muttersprache Muttersprache (unv.), heißt Vatersprache, manchmal Sprache „Zunge“. Also da beginnt es ja mit (unv.), mother tongue, Muttersprache. Also es ist ganz viel, dass du dann im Gelegenheitsunterricht plötzlich aufgreifen kannst und dann sagst: „Dann mach ich aber jetzt auch ein Lernnetz draus“. Also ich unterrichte in Lernnetzen, das heißt, wir haben ein Thema, das wir dann in alle Gegenstände einspielen, was mir natürlich leicht fällt, weil ich Unterrichte Deutsch, Englisch, Physik, Geographie, Berufsorientierung, und irgendwas hab ich vergessen, und Geschichte wo man natürlich auch jetzt (...) Wir haben vierte Klasse, Drittes Reich und die Macht der Sprache, die sehr stark war, die Manipulation. Das wird sicher ein großes Thema. Und wir haben es jetzt gleich live laufen. Ich engagiere mich da auch sehr in politischer Bildung und bin auch in zwei Richtungen unterwegs: Erstenseinmal Interviews mit älteren, wir haben „Oma erzähl mal“ laufen, das wir in der Art Week im Museumsquartier dann präsentieren, wo Menschen interviewt werden und vielleicht gibt es da auch gleich wieder Wörter, die die Schüler nicht verstehen. Und jetzt machen wir Interviews zu den Lieblingsgeschichten und Lieblingshelden der Kindheit und ich habe heute zum Beispiel mit den Anton Bruckner [Anmerkung von mir: Heißt Karl Bruckner, nicht Anton Bruckner]. Was hab ich heute mitgenommen? Ja natürlich „Die Strolche von Neapel“. Ich werde das heute anlesen. Ich hab heute vor Bücher anzulesen, (...), das ist Englisch (...) Das bekommt der Mike (...) Ja, da werden natürlich auch Wörter dabei sein, wo sie dann fragen: „Was?“ Das sind ja Schornsteinfegerkinder soweit ich mich erinnere, also da hab ich jetzt schon die Harmonika. Also ich bin mir sicher, Harmonika finden wir sie, eeeh, bei den, ich hab sie für Roma-Kinder, also Romanes ist auch dabei. Und wir haben einen Romaneslehrer, hat auch schon da Sprachprojekte gemacht. Also die Harmonika, find ich schon immer sehr interessant. Ich weiß, dass keiner was mit einer Ziegelsäule anfangen kann, schon beim Ziegel werden wir Probleme haben.

161 **LT:** Sie lesen dann daraus Ausschnitte?

162 **GR:** Ja. Ich werde es heute anlesen, weil das eines mei (...) der Bücher sind, die mich geprägt haben. Ich bin ja auch eeeh Lieblingsbücher der Kindheit, also das ist Jugend.

- Da les' ich heute an und die Schüler das nicht kennen, aber das ist ein sehr bekanntes Buch, vielleicht kann ich jemanden dadurch zum Lesen animieren, dann können sie auf die „Warrior Cats“ zugreifen.
- 163 **LT:** Das ist schon sehr anspruchsvoll, oder?
- 164 **GR:** Der Mike könnt zugreifen, aber vielleicht? Aber vielleicht auch nur, weil ich es anlese, dass sie wissen wollen, wie es weiter geht. Ich hab es selber nicht gelesen, das sind die Bücher meiner Kinder. Und dann hab ich mit (...)
- 165 **LT:** Der Mike ist englischsprachig?
- 166 **GR:** Ja, aber der interessiert sich sehr für alles, also der könnt voll abfahren auf das. Ich hab nämlich die auch in Englisch. Und was haben wir noch mitgenommen? „Kiki Strike“. Das haben meine Kinder sehr gerne gelesen, das ist eher aus dem Englischen übersetzt. Und ja (...) Und auch (...) Da, also ich weiß schon, dass einer bei dem Buchprojek „Karl May“ (...) Wir werden auf Karl May kommen. Also Lesepaten.
- 167 **LT:** Wie schaut das mit den Lesepartnerschaften aus? Oder Lesepaten?
- 168 **GR:** Wir haben schon seit Jahren übers Nachbarschaftszentrum, das ist die Frau Bertelan, Nachbarschaftszentrum 17, Hernalser Hauptstraße, die bilden die Lesepaten aus und schicken sie an unsere Schule. Wir haben jetzt, leider, der hat jetzt seit 5 Jahren uns begleitet, aber der kann viel dazu sagen, das ist der Herr Werner, der hat für sich jetzt beschlossen: „Es ist genug“. Aber er ist sicher noch im Nachbarschaftszentrum aktiv. Dann gibt es vom Stadtschulrat welche, die haben das dann später aufgegriffen, hat bei uns nicht gut geklappt, also da ist ein Herr gekommen, das hat nicht gepasst.
- 169 **LT:** Die kommen an die Schule?
- 170 **GR:** Ja, wie das über den Stadtschulrat läuft, wir haben es nicht vom Stadtschulrat. Da haben wir einmal einen gehabt, die kommen an Schulen, die haben ein eigenes Programm von Lesepatenausbildung und wir haben jetzt seit Jahren schon die ASEP über Herrn Glattauer an die Schule gekommen, über den Kontakt, der ja bei uns Lehrer war. Die als Lese- und Lernpaten hier sind, die sind morgen um 14 Uhr da und haben sich gewünscht jeden Dienstag um 14 Uhr da zu sein, da triffst du sie am

besten. Und sie haben gewünscht eine Ausbildung, weil sie, während der Reflexionsrunde, wir machen immer ein Essen für sie, da war auch die Frau Teufl dabei und da haben wir gesagt: „Morgen gibt es eine Einschulung in das Lernen Lernen Programm“, dass sie auch Materialien haben.

171 **LT:** Und diese Lesepatzen arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern?

172 **GR:** Ja.

173 **LT:** Also, und was machen die genau?

174 **GR:** Lesen.

175 **LT:** Ok. In Deutsch?

176 **GR:** Da sprechen Sie mit der Frau Kern, eine Lesepatin hat sie selber, die ist aus einem ganz anderen Umfeld. Wo die her kommt, weiß ich nicht. Ich würde auf alle Fälle noch einmal mit ihr darüber reden. Die habe ich morgen nicht dabei, aber glaub ich hab' sie eingeladen. Und alle externen Leute bei uns, es gibt manche auch die Lesepatzen, die lerncoaches, sind in einer Lesepatzenliste eingetragen.

177 **LT:** Also die kommen nicht in den Deutschunterricht oder Unterricht, sondern extern quasi?

178 **GR:** Extern. Ich kann aber (...) da wir die Leseförderung auch, aber, es gibt Leseförderstunden auch von Lehrern. Da müssen wir das Konzept jetzt so entwickeln, dass wir uns da nicht in die Quere kommen. Jetzt haben wir gesagt fünfte, sechste Schulstufe intern. Der Herr Widenski zum Beispiel wird dieses Jahr Leseförderstunden dazu haben, auch die Frau Kern hat die schon selber gemacht. Aber dritte, vierte machen wir, die spielen wir extern.

179 **LT:** Melden sich die SchülerInnen für diese Lesepatenschaften, oder ist das für alle verpflichtend?

180 **GR:** Nein.

181 **LT:** Nein.

- 182 GR: Der Lehrer wählt aus in den Unterstufen.
- 183 LT: Der Lehrer wählt aus?
- 184 GR: Ja, da gibt es einen Lesetest und nach dem. In den fünften, sechsten da mach ich ein Casting. Die interessierten Schüler, zu den Lesekarten und dann schauen wir, wo die Chemie passt.
- 185 LT: Wie wirkt sich diese Teilnahme dann im Unterricht aus?
- 186 GR: Das ist freiwillig am Nachmittag von 14 bis 16 Uhr.
- 187 LT: Aber wie wirkt sich (...) also das, was sie in den Lesepatenschaften machen, im Literaturunterricht oder im Deutschunterricht im Generellen aus? Gibt's da (...)
- 188 GR: Bitte nachzufragen bei den Klassen, die diese Betreuung hatten. Ich habe es gehabt vor 4 Jahren eine 1:1 Betreuung von den drei Herren. Einer davon kann nicht mehr kommen, aber zwei kommen wieder. Da hab ich dazugegeben Etscher Fuller, einen afghanischen Schüler, der gekommen ist mit 0 überhaupt Schulbesuch, noch einen ganz schwachen und noch einen in eine 1:1 Betreuung und das war fantastisch. Alle 3 haben es geschafft. Was die jetzt lesen, was die machen, ob der erzählt, (...) ist mir sowas von egal.
- 189 LT: Ich meinte eher, ob sie merken, dass es da einen größeren Lernzugewinn dann gibt oder ob es Vorteile für Sie hat, wenn SchülerInnen aus Ihrer Klasse bei diesen Lernpatenschaften dann mitmachen.
- 190 GR: Das kann ja nur gutgehen.
- 191 LT: Also da merken Sie schon, dass da (...) dass sie schneller lernen auch vielleicht, oder?
- 192 GR: Sie können dort nachfragen, ich kann sagen (...) messbar (...) Man müsste jetzt wirklich reden mit den Lehrern, die jetzt diese Leseförderung durch die Lesepaten, die Flüchtlingsklasse ist jetzt draußen. Die haben voriges Jahr die Lesepaten jetzt gehabt. Aber das auch mit der Frau Kern besprechen, weil die hat ja in ihrer eigenen Klasse diese Dame gehabt, die jetzt wieder kommt und die kann das wahrscheinlich

beantworten, wie für das konkrete Kind, was ich auch nicht weiß, ich hab‘ in dieser Klasse nicht den Einblick. Das ist die jetzige 2a. Was sich da getan hat, kann sie beantworten.

193 **LT:** Also aus Ihrer Klasse ist da jetzt zurzeit niemand dabei?

194 **GR:** Ich hab gehabt (...) Da gibt es die Förderung „Web 2.0“ und wir haben da Förderkurse in Deutsch gehabt, die aber am Nachmittag nicht so gut gelaufen sind, weil die Kinder disziplinar sich nicht so eingestellt haben auf die Studenten und ich nicht im Haus war. Wie ich im Haus war ist es gut gelaufen, weil da konnte ich immer sagen, hab ich aufgeschrieben: „Und bitte da aber am Nachmittag weitermachen.“ Oder bereiten sie vor zu diesem oder jenem Thema, oder schreibt einen Text. Aber wenn man nicht im Haus ist.

195 **LT:** Ja, ist schwierig.

196 **GR:** Und das nicht korrigiert ist.

197 **LT:** Ja also dankeschön, das war es mit meinen Fragen. Was hätten (...) Hätten Sie noch etwas zu erzählen?

198 **GR:** Viel, aber ich brauch ein Stichwort.

199 **LT:** Ok.

200 **GR:** Also ich komme jetzt erst drauf, weil es zu viel war. Wir haben auch Preise gewonnen mit „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit eine Chance“. Auf der Homepage ist die dokumentiert. Seit Jahren den „Tag der Sprachen“. Ich hab etwas dazugeschrieben, das wird demnächst herauskommen, best practice Schopenhauer Straße im Dorner Verlag. SOS – Schule mit Sicherheit oder Schule ohne (...) Ich weiß nicht wie es im Titel jetzt heißen wird. Das kann ich zur Verfügung stellen, mein Kapitel. Da hab ich sehr drüber geschrieben, auch über den Tag der Sprachen und genau über das Theam. Stelle ich gern zur Verfügung, wenn du mich erinnerst. Und es geht auch im Weißbuch Migration gelungene Beispiele, die dokumentiert sind, wo wir drinnen sind mit 5 Projekten. Das hat sogar ISBN Nummer. Was mir jetzt ein bisserl abgibt, eeeh abgeht, ist dieses, weil (...) lustvolle, gemeinsam mehrsprachige Projekte machen. Weil es jetzt so war, dass es immer geheißen hat: „Ihr habt eh so

eine Ressource und da können bei dem Projekt nicht alle dabei sein.“ Und die Identifikation, die wir bei diesem Schattentheater gehabt haben, was wirklich genial war. Jetzt haben wir ein Kunstprojekt wieder mit dem Theaterstück, es wird heißen: „Die Hertzformel oder die scheinbare Welt“. Und da versuch ich natürlich wieder in die Module, es gibt das Rahmenkonzept, den Text von der Silke von (unv.), die hat uns 4 Jahre in Kunstprojekten begleitet. Und da bauen wir jetzt Module hinein. Die Rahmenhandlung ist von einem Schüler, der Angst hat vor der Mathematikschularbeit, die Hertzformel nicht kennt, einschläft und dann in einer virtuellen Welt irgendwelche Aufgaben bewältigen muss, um dann ins Level zu kommen, beziehungsweise die Freunde auch noch zu befreien, was weiß ich (lacht). Ich hab das Konzept von der Silke, aber das schreiben wir natürlich um und das ist natürlich auch ein großes Projekt in der Klasse. Wir haben 3 Projektstage, nach Pfingsten, wo schon wirklich das Stück dann in Rach am Semmering in die Generalprobe kommt. Und ich möchte ein bisschen schauen, dass wir eben in diese Module auch verschiedene Thematiken wie eben die Mehrsprachigkeit, ich arbeite auch zusammen mit einer Kindergruppe, die Kleinen bringen den Großen was bei, verkehrte Welt, whatever miteinbringe. Und dass man auch ein Modul machen „Zeitreise“, wo wir in die 50er Jahre, wir haben jetzt gearbeitet in einem Projekt, wo wir uns mit der Dasey-Tasse beschäftigt haben, aus dem Jahr 1959, meinem Geburtsjahr. War natürlich eine Synagoge, weil wir ein Porzellan-Projekt gehabt haben: 3 Tage in Wilhelmsburg in der ehemaligen Lilienthal-Manufaktur waren. Und da kam natürlich sehr stark auch zeitgeschichtliches Thema. Der Besitzer ist enteignet worden, kam als GI zurück, hat dann ein modernens amerikanisches Konzept eingeführt, hat das Lilienthal promotet, sodass es in jedem Haushalt war. Also egal (...) Ich arbeite sehr viel mit Objekten, das habe ich gelernt. Ich habe sehr viel in der Museumspädagogik gemacht und mit dem jüdischen Museum. Ich habe in Holocaust Education gearbeitet auch mit Biographien von Menschen. Da war auch die Sprache sicher dabei. Also ganz viel, was ich jetzt gar nicht alles mich erinnere. Und wo diesmal ist mein Schwerpunkt eben Storytelling, Debattieren, aber natürlich auch Zeitgeschichte und es wird immer eingebracht.

201 **LT:** Was genau kann man unter Storytelling verstehen?

202 **GR:** Das frag ich mich selber. So wie ich es jetzt verstanden habe, ich hab den Kindern vorgelesen eine Geschichte vom Papagei, der alles wusste und nichts konnte. Und zwar geht's darum, dass man eine Geschichte exemplarisch erkennt und die Geschichte

handelt von einem Mann, der erzieht seine Papageien als gebildete gelehrte Tiere. Die können die ganze Philosophie, sie können Arithmetik, sie sind im Käfig. Und haben das Wissen. Und dann stirbt der Besitzer und die Papageien entfliehen aus dem Käfig auf den nächstgelegenen Baum, wo ein Papagei sitzt, der Basic-Papagei, der halt im Leben steht. Und dann entspinnt sich eine Debatte und der ist vollkommen beeindruckt, was die zwei gelehrten Papageien alles wissen, die auch dementsprechend von oben herab sprechen. Und dann kommt eine Katze, klettert den Stamm hinauf und der Basic-Papagei sagt: „Na, ich hab eine kurze Frage: Könnt’s ihr fliegen?“ Und sie sagen: „Ja, wenn der Unterdruck unter den Flügeln, der Luftdruck (...) wir wissen alles übers fliegen.“ Und der Papagei sagt: „Na, könnt’s ihr fliegen?“. Und dann, sie philosophieren noch d’rüber, Papagei fliegt weg und ja (...) Wie wird es ausgehen? Und an dieser Geschichte, wo dann auch, ich hab das Buch sogar da, dann die Kinder mal überlegen, was war die message, sie haben es nicht ganz verstanden und dann wird die message noch einmal nachgereicht. Genauso ist aber Storytelling an Fabel, oder wie wir es machen, ich möchte jetzt „Orte erzählen“ machen mit dem Storytelling. Aber ich mach in Futurelearning jetzt auch eine Session, wo wir machen, eeeehm das heißt „Doppel Persi“, der ist aus dem Diskriminierungszentrum, und wir sagen jetzt „Wo sind ihre Geschichten?“, „Wo brauch ich Vokabel?“ und das ist auch Storytelling beziehungsweise auch, wenn bei Oma erzählt die Biographie „Oma erzähl mal“ eeeeh, da kombiniert dann auch die Schichten. Ein großer Fokus wird jetzt sein am 26. am Tag der Sprachen ist am Abend im Literaturhaus die Eröffnung, wo es geht um Geschichten zum Essen, Verbindung. Ich mach auch Kriegsküche, aber hier ist auch etwas, das man wahnsinnig interssiert, nämlich über das Essen, Mangelüberfluss, was erzählt uns der eigene Kaffee, ich weiß nicht. Die Ausstellung schau ich mir auf alle Fälle an und hab jetzt zufällig auch am Flohmarkt ein Buch gefunden, wo Speisen in Beziehung gebracht werden in Geschichten. Also, warum hab‘ ich einen Ekel jetzt vor dem und warum liebe ich heiß dieses und jenes? Das geht auch sehr stark um die Sinne, weil bei Gluster ist auch die Achtsamkeit dabei und ich bin auch für Achtsamkeit jetzt an der Katholischen Pädagogischen Hochschule, Eeeeehm auch da, dass ich das weiterbringe in die Lehrerfortbildung und da geht es sehr stark nach dem Rad der Achtsamkeit von Jean Siegel, das die Ingrid Teufel erweitert hat. Und da bist du bei den Sinnen. Und weil wir beim Gedichte machen sind, das erzähl ich noch, also wir versuchen im Achtsamkeitsprogramm, dass die Schüler im Augenblick sind: „One moment meditation“ zum Beispiel, wo wir sitzen, jetzt also hier live. Klassenzimmer

im Türkenschanzpark oder irgendwo. Ich sag zu den Kindern: Aufrechte, würdevolle Haltung, atmen (Stille, Atmung ist zu hören) und ich leite an: Jetzt sehe ich, die orange Farbe. Sie denken sich das nur, sie sprechen das nicht. Also während ich spreche, sollen sie sich das im Kopf vorstellen, Kopfkino. Jetzt höre ich (...) Jetzt rieche ich (...) Jetzt schmecke ich (...) Jetzt fühle ich auf mir (...) Jetzt fühle ich in mir (...) Jetzt denke ich (...) Dann gehen wir aus der Meditation, sie haben ihr Jetzt-Gedicht, da haben wir die (...) Sie fragen oft (...) Ich habe die Mehrsprachigkeit, ich hab Beispiele, ob ich sie jetzt dahab weiß ich nicht, aber ich habe sie in einem Ordner gesammelt. Und sehr gerne macht die Frau Teufel auch noch Kunert-Gedichte, weil das ist so, bei Kunertgedichte: zwischen zwei Grashalme sitzen dadada, sagst nur eben, zwischen zwei was weiß ich sitzen, das heißt, du kannst, und das kannst auch mehrsprachig machen. Also dieses Kunert-Gedicht.

203 **LT:** Und noch ganz kurz Storytelling zurück: Wird das auch mehrsprachig gemacht?

204 **GR:** Ja.

205 **LT:** Ja?

206 **GR:** Weil wenn sie die Geschichte in einer Muttersprache schreiben.

207 **LT:** Ok.

208 **GR:** Den Text.

209 **LT:** Ja.

210 **GR:** Aber natürlich kann man auch die Angaben übersetzen lassen. Also es ist ganz Vieles ist jetzt da das Material. Und wenn ich sag, Maja bitte, oder für den Deutschkursunterricht, machts das auch die Anweisungen, ist das ein leichtes, weil es sind immer kurze Anweisungen: „Du hast die Möglichkeit, 3 Bilder sind dabei: eine Kuh, eine Kuh zu bekommen, eine Henne, die aufgezeichnet ist oder ein Pferd. Was wählst du und warum?“ Da haben wir jetzt schon einmal die drei Tiere und dann musst du begründen, warum nimmst du die Kuh, warum nimmst du die Henne und oder warum? Und sehr groß, wir haben auch das sogenannte Philosophiekisterl, das ist bei Storytelling dabei und da gibt es auch Ziel 2 (...) also jetzt (...) ok. Du hast jetzt zum Beispiel eine, irgendeine Box mit (...) ist schon 10?

211 | **LT:** Ja in 6 Minuten.

212 | **GR:** Ui, wenn ich jetzt in meine Klasse und da haben wir Lesewoche, macht nichts, du kannst gerne mitkommen. Eeeehm. Du hast ein Kasterl, da sind 6 Fächer und du schreibst in jedes Fach Begriffe: Bleistift, Politiker, was dir einfällt. Und dann ist die Anweisung, das gibt es in der Storytelling, ziehe zwei Begriffe, was haben sie gemeinsam, ziehe einen Begriff, versetz dich in diesen Gegenstand hinein, erzähle wie's ihm geht, eeeeehm ziehe zwei Begriffe und dann (...) Und das geht ja genauso, dass du das dann mehrsprachig umsetzt. Und wie gesagt, jetzt haben wir Lesewoche, ich weiß noch nicht ganz wie ich sie (...) da ist auch die Heidi Rochjna dabei.

213 | **LT:** Ok.

214 | **GR:** Du bist herzlich eingeladen.

215 | **LT:** Sehr gerne.

216 | **GR:** Dass du uns da in Aktion siehst und auch die Kinder kannst gleich dazu befragen, was sie mehrsprachig denken.

#### 4. Interview Susana Landgrebe RG Feldgasse

LT = Lisa Taschek

SL = Susana Landgrebe

---

1 | LT: Ok, dann starten wir. Sie arbeiten als Lehrerin in einer Neuen Mittelschule. Nein, Gymnasium ist das. Gymnasium genau. In einem Gymnasium mit sehr vielen SchülerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. Welche Erfahrungen haben Sie so allgemein mit der Mehrsprachigkeit in der Schule, im Unterricht?

2 | SL: Also ich würde jetzt einmal auf jeden Fall unterscheiden zu den Kindern, die in der, die eine Familiensprache haben und die, die es wirklich als Muttersprache haben. Wir haben tatsächlich Kinder, die zu uns kommen, die noch gar nicht Deutsch können, weil sie ihre Kindheit weiß ich nicht wo verbracht haben, oder so. Aber die, die hier aufgewachsen sind, da bin ich mir gar nicht so sicher, dass die jetzt genau wissen, was ihre Muttersprache ist. Die haben schon ein stark vertretenes Deutsch, das aber immer wieder auch durchwachsen ist. Oder haben sie eben gewisse Bereiche, wo sie die Backgroundsprachen, sag ich immer, also die Hintergrundsprachen, oder Familiensprachen anwenden. Also das mal auf jeden Fall. Was war noch die Frage? Sie haben gesagt, wie ich damit umgehe?

3 | LT: Genau, welche (...) Haben Sie positive Erfahrungen oder negative Erfahrungen?

4 | SL: Also beides. Es gibt Kinder (...) Also ich muntere alle Kinder auf, dazu auf, wirklich ihre Sprachen in die Klassen mitzubringen, also auch als Deutschlehrer kann man das. Man muss halt schauen, wann man dem Raum gibt und wie. Aber an sich ist es etwas, das manche Kinder sehr sehr gerne machen und andere Kinder wollen das gar nicht. Die wollen gar nicht damit konfrontiert werden, dass sie eigentlich noch ein anderes Kasterl im Kopf haben.

5 | LT: Sind das dann Kinder, die Deutsch schon sehr gut sprechen?

6 | SL: Meistens, ja schon.

- 7 **LT:** Welche Sprachen kommen vor?
- 8 **SL:** Also, in meiner 1c hab ich Tamil, Igbo, Tagalog, Russisch, Polnisch, Englisch natürlich, Spanisch, Griechisch, (...) In einer Klasse ja, und ich bin noch nicht fertig mit dem Aufzählen. Eeehm. Polnisch hab ich schon gesagt, ja jetzt verlier ich den Faden ein bisserl, aber da gibt – Kroatisch natürlich und und und.
- 9 **LT:** Und werden diese Sprachen dann auch von den Anderen dann irgendwie wertgeschätzt?
- 10 **SL:** Also ich glaube, dass es an der Feldgasse zu 99% sehr wertfrei abgeht bei den Sprachen, ja. Wir haben immer wieder beim Tag der Sprachen oder so Plakate, und da sind die Kinder (...) Plakate oder andere Aktionen, und die sind schon sehr neugierig auf alle Sprachen, die da kommen. Ob das Armenisch ist, Bulgarisch oder Albanisch, es wird alles (...)
- 11 **LT:** Es gibt nicht gute Sprachen, schlechte Sprachen?
- 12 **SL:** Ich traue mich das nicht sagen, dass es das gar nicht gibt, weil ich glaube schon, dass hier auch Englisch als die coolste Sprache angesehen wird. Und ich glaube schon, dass Italienisch eine Spur mehr Lässigkeitsverhältnis oder Coolness vermittelt, als wenn man sagt, ich spreche Weißrussisch. Aber ich glaube, dass die Kinder, das weiß ich auch, zum Beispiel bei Igbo oder so, genauso gesagt haben, wir wollen das lernen und jetzt machen wir noch einen Spruch und so weiter und sich gegenseitig auch erzählen, wie das Lied in der und der Sprach wär, also das tun sie schon.
- 13 **LT:** Das machen sie dann von sich aus?
- 14 **SL:** Ja, also ja. Aber ich glaub auch, weil auch viele Lehrer an der Schule eher das herausfordern oder wiederholen. Ich weiß nicht.
- 15 **LT:** Aber es gibt doch Kinder mit Deutsch als Muttersprache, die keine weitere Sprache sprechen?

- 16 SL: Ja, die gibt es auch.
- 17 LT: Wie gehen dann die mit dieser sprachlichen Vielfalt um? Wollen die dann auch andere Sprachen lernen oder geht das bei ihnen mehr so vorbei?
- 18 SL: Bin ich jetzt nicht sicher, dass ich die Antwort richtig sag, aber ich hab eher das Gefühl, dass sie nicht so offen sind dafür. Aber da weiß ich jetzt nicht, ob ich für alle sprechen kann. Aber ich würd eher sagen, dass es jetzt für die Erste auf jeden Fall so stimmt. Aber da weiß ich nicht, ob das der Charakter der Kinder ist, oder ob sie keine andere Sprache wollen.
- 19 LT: Und in der ersten Klasse ist halt man doch noch ein bisschen zurückhaltend.
- 20 SL: Ja, aber auch noch in der Fünften. Es ist eher so, dass die, die nur eine Sprache haben, eigentlich sich damit auch eher zufrieden geben.
- 21 LT: Bilden sich da so Grüppchen?
- 22 SL: Nein. Bei uns nicht.
- 23 LT: Trotzdem ist es komplett gemischt?
- 24 SL: Komplette gemischt. Entweder Englisch miteinander oder Deutsch, weil wir eine bilinguale Schule sind. Das also (...) Keine Gruppe aufgrund der Sprache oder einer Nation. Nein, hätte ich nicht beobachtet in keiner Klasse.
- 25 LT: Und Sie haben schon erwähnt, Sie beziehen die Sprachen in Ihren Unterricht mit ein? Wie zum Beispiel?
- 26 SL: Also zum Beispiel, dass sie mir Witze in verschiedenen Sprachen mitbringen sollen. Oder die kleine Klara hat mich gefragt, ob sie jetzt beim Referat, wenn sie ein Tier beschreiben soll, auch aus einem polnischen Buch das Tier beschreiben darf. Hab ich gesagt: „Sicher“. Und hat sie gesagt: „Ja, aber wie mach ich das mit dem

Vorlesen.“ Hab ich gesagt: „Ja, dann liest es halt auf Oolnisch vor.“ „Echt?“ „Ja sicher“. Ja, also solche Sachen. Oder, dass man, wenn man über Werbungen spricht, dass man sagt, ok, wir machen die Red Bull Werbung mit allen Ding. Wie klingt das auf Türkisch und dann wissen es ein paar oder wie ist es woanders. Das kommt dann rein, und (...) Oder wenn wir einen Zaubertrank mischen, da haben wir den „Wunschpunsch“ gelesen. Dann sollen sie einen Zauberspruch formulieren, da darf jetzt jede Sprache in den Wunschpunsch hinein, die ihr wollt. Solche Sachen.

27 **LT:** Und werden diese Sachen dann auch übersetzt oder bleibt es dann bei dieser Sprache?

28 **SL:** Mal so, mal so. Manchmal ist es in Gruppenarbeit, dann machen sie es eh untereinander, manches lös‘ ich nicht unbedingt auf. Bei den Witzen haben wir es natürlich schon aufgelöst, weil jeder wollte wissen, wie der Witz geht, das ist eh klar. Dann auch spannend war der Innere Monolog, wo ich gesagt hab: „Ok, jetzt schreibt’s einmal einfach wirklich auf, was ihr denkt’s, egal in welcher Sprache.“ Das war auch spannend.

29 **LT:** Macht das den Schülern Spaß?

30 **SL:** Ja. Also, eben wieder nur manchen. Also es ist zum Beispiel eine Koreanerin in der Fünften, die schreibt irrsinnig gerne Koreanisch. Und ich hab fast den Eindruck, dass sie selber auch übt, während sie schreibt. Und dann gibt es wieder Andere, die gar nicht trankieren wollen, dass sie eigentlich (...)

31 **LT:** Aber die werden dann auch nicht gezwungen?

32 **SL:** Nein, das würde ich nicht machen.

33 **LT:** Also die können wirklich in dieser Sprache schreiben, in der sie wollen.

34 **SL:** Wir haben vor 3 Jahren oder so, hab ich bei einem Adventfest geagt, jeder soll einen Scatch in einer Sprache mitmachen. Und da haben wir dann gewählt in der Klasse welche Sprachgruppen, weil wir konnten nicht für jede Sprache einen Scatch

ausarbeiten. Da mussten wir eben mit Redewendung usw. war das damals, musste in Sprachgruppen machen. Und dann haben wir gewählt und dann sind tatsächlich Kinder, die eigentlich Türkisch als Background haben in die Lateingruppe gegangen oder Kinder, die Polnisch als Background haben, plötzlich in der Italienischgruppe gegessen, usw. Und das war, ja, war ok, warum nicht.

35 **LT:** Ja, klar. Und die Deutschniveaus. Unterscheiden die sich stark voneinander?

36 **SL:** Ja, also grundsätzlich die Tendenz ist schon so, dass jemand, der eine Sprache im Background hat, de facto Schwierigkeiten hat im Deutschen. Kann man schon sagen, aber die Ausnahmen gibt es enorm. Also, es gibt ganz viele, die eigentlich sprachbegabt sind und dann fast die anderen auch wieder überflügeln. Also auch rein Österreichisch sprechend, oder Deutsch sprechende wieder überrunden. Das gibt es auch. Und gar nicht so wenig. Also es ist durchaus da. Wo man einfach das Gefühl hat, die haben so eine Sprachbegabung. Die sind aber auch dann meistens sehr sehr gut in ihrer Sprache.

37 **LT:** Also merkt man, dass wenn Kinder mit Deutsch nicht als Erstsprache, wenn sie ihre Erstsprache sehr sehr gut beherrschen, dann Deutsch leichter lernen, als wenn es nicht so ist?

38 **SL:** Ich kann natürlich den Grad der Erstsprache her schwer feststellen. Ich weiß ja nicht, wie gut der jetzt eine Sprache spricht. Aber ich hab zum Beispiel mit meinem kleinen indischen Buben, das letzte Mal hab ich ihn gefragt: „Was ist jetzt deine Sprache, ist es Tamil oder ist es Deutsch?“ Weil ich wollte eigentlich ursprünglich das erreichen, dass er den Aufsatz, den er in Deutsch nicht so gut geschrieben hat, einmal auf Tamil schreibt und sich das überlegt. Und er hat mir spontan gesagt: „Nein, Deutsch“. Und sein Deutsch ist wirklich rudimentär. Und da denke ich mir, könnte sein, dass da so ein Fall ist, wo er eben (...) Ich hab dann die Mutter einmal in der Sprechstunde gefragt: „Lesen sie Bücher in Tamil?“ Also nein, das machen sie weniger. Gar nicht. Das weiß ich aber nicht. Ich kann in eine Familie ja nicht hineinschauen.

- 39 **LT:** Das kann man natürlich nicht. Fungieren dann manchmal SchülerInnen als Experten, wenn sie eine Sprache sehr gut beherrschen? Oder die Deutsch als Muttersprachler zum Beispiel, die dann die Expertenrolle übernehmen?
- 40 **SL:** Das mache ich nicht, nein. Weil dafür können auch viel zu viele gutes Deutsch. Das ist so kreuz und quer, wie die Kinder sich da verhalten. Ich mach schon so miteinander, tauscht's euch jetzt aus usw. Aber so richtige Experten nein. Experten für eine Sprache könnte ich mir schon vorstellen, hab ich jetzt konkret (...) außer (...) oh ja hab ich schon, eben bei diesen Sprachgruppen war das dann schon ein bisschen so. Doch doch ich würde schon, wenn ich jetzt einen brauch', hab ich auch gemacht, den frag ich dann: „Du wie heißt das?“ usw. Das passiert schon. Aber dass so die Kinder einander, das hatte ich noch (...)
- 41 **LT:** Es ist eher so Sprachvergleiche?
- 42 **SL:** Genau, genau. Dass man sagt: „Du wie heißt das? Oder ist das eigentlich in deiner Sprache auch so, dass es keine Artikel gibt?“, oder so. Oder heute, wenn ich in Italienisch irgendwas vergleichen will, oder die Artikel. Dann sag ich: „Das ist in anderen romanischen Sprachen auch der und der und so.“
- 43 **LT:** Da geht es dann viel um grammatische Strukturen.
- 44 **SL:** Genau. Aber nicht jetzt, dass sie (...)
- 45 **LT:** Kommt das manchmal auch von den Schülern selbst, oder geht das meistens von Ihnen aus?
- 46 **SL:** Das geht meistens von mir aus. Es gibt Fälle, wo die Schüler was sagen, aber es kommt meistens von mir. Also so aktiv, dass sie jetzt das in ihrem Kopf haben, (...) Ich glaub die sind es zu gewohnt, dass sie nur in Deutsch denken. Die sind ja hier in der Schule komplett in diesen Sprachseifenblasen drinnen. Der Ort ist der Ort, wo Deutsch und Englisch gesprochen wird und nicht der Ort, wo Tamil gesprochen wird, ja. Also ich glaube, das ist so zu erklären.

- 47 | **LT:** Haben Sie auch das Gefühl, dass es außerhalb der Schule Auswirkungen auf die Schüler hat, dass so viele Sprachen in der Schule vorkommen? Also in Bezug zum Beispiel auf die Einstellung, auf die Neugier, außerschulische Konsequenzen quasi?
- 48 | **SL:** Auf die Neugier und auf die Einstellung hat das ganz sicher Auswirkungen. Aber das ist glaub ich generell so, also das ist auch für die österreichischen Kinder so.
- 49 | **LT:** Aber wegen den Sprachen?
- 50 | **SL:** Ja, ich glaube schon.
- 51 | **LT:** Kommt es nie zu Ausgrenzungen oder Diskriminierungen?
- 52 | **SL:** Die gibt es, aber ich würde nicht sagen, dass es wegen der Sprache ist. Hätte ich noch nicht erlebt, nein. Aber Ausgrenzungen gibt es schon. Die können schon grausam sein, die kids. Aber das ist eigentlich glaub ich nicht wegen Sprachen, hätt ich nicht beobachtet. Auch nicht wegen Nicht-Sprachen-Können. Also das ist eigentlich normalerweise eher ein Grund, wenn jemand (...) Ich hab auch Kinder drinnen sitzen, wie gesagt, die es noch gar nicht können, weil sie bis vor Kurzem noch woanders waren. Denen hilft die ganze Klasse so, dass sie fast kein Deutsch lernen, weil sie die dauernd Englisch mit ihnen reden.
- 53 | **LT:** Und die SchülerInnen sind glücklich mit dieser Situation?
- 54 | **SL:** Mit welcher Situation?
- 55 | **LT:** Mit der Mehrsprachigkeit.
- 56 | **SL:** Selber die Schüler oder die ganze Klasse quasi?
- 57 | **LT:** Beides?
- 58 | **SL:** Ja, also ich glaube die kennen es nicht anders, sonst (...) Ja, ich glaube das ist kein Problemthema, nein.

- 59 | **LT:** Arbeiten sie auch mit mehrsprachiger Literatur?
- 60 | **SL:** Eeeeehm, nein. Das hab ich noch nicht gemacht. So, dass ich ein mehrsprachiges Buch bringe?
- 61 | **LT:** Genau.
- 62 | **SL:** Nein, weil ich ja viel zu – Welche Sprache sollte ich dann als Zweitsprache nehmen? Es ist einfach zu viel verschiedene Sprachen da.
- 63 | **LT:** Also es sieht dann so aus, dass sie einen deutschen Text haben, und dann eventuell die anderen Sprachen da in Bezug dazu (...)
- 64 | **SL:** Bei der Literatur kann ich jetzt nur sagen, wenn wir das lesen, da frag ich dann zum Beispiel, keine Ahnung, wenn man Eulenspiegel-Geschichten schreibt, was kennt ihr so von euren Familien her auch. Und dann kommt die eine oder andere Anekdote und dann kommt bei den Türken meistens der Herr (...),den ich jetzt schon vergessen hab, wie er heißt, da gibt es auch einen ähnlichen Eulenspiegel. Und ja.
- 65 | **LT:** Ja, weiß ich jetzt auch nicht.
- 66 | **SL:** Ich hab es schon gewusst. Jetzt weiß ich es gerade.
- 67 | **LT:** Ja, ich habe es auch schon gewusst.
- 68 | **SL:** Der kommt natürlich. Oder wenn ich sage, wenn wir etwas Kurzgeschichten lesen oder wie gesagt Witze, wie ist das bei euch, Redewendungen, wie ist das bei euch. Da kann man sehr viel lustige Sachen daraus machen, ja. Aber so, dass ich so (...) oder schon. Ich frag‘ schon auch, gibt es Jugendbücher in Igbo oder so. Das frag ich dann schon auch. Oft wissen es die Kinder dann gar nicht. Aber ich ermutige die Kinder auch dazu zu lesen. Im Lesepass sollen sie zum Beispiel alle Bücher reinschreiben, die sie gelesen haben, egal in welcher Sprache. Im Lesepass. Wir sammeln das so, die

Kinder dürfen immer wieder zeigen, wie fleißig sie lesen und dann tragen die Eltern das auch ein und hakeln das ab.

69 **LT:** Genau und die Einstellung der Eltern? Ist die dann auch sehr offen?

70 **SL:** Das ist komplett unterschiedlich.

71 **LT:** Ja.

72 **SL:** Das ist komplett unterschiedlich. Also da hat man schon wirklich (...) Hab ich auch von den Kollegen – mir ist es noch nicht passiert – aber von Kollegen hab‘ ich gehört, dass ein paar Eltern, wenn man jetzt gesagt hat: „Bitte reden sie das doch zu Hause kontinuierlich diese Sprache.“ Ich weiß jetzt nicht, um welche Sprache es gegangen ist. Und dass die Eltern dann sagen: „Nein, nein das Kind soll zuerst Deutsch lernen.“ Oder ich hab auch einen Schüler, der hat eine polnische Mutter, einen kroatischen Vater und er kann weder noch. Weder Polnisch, noch Kroatisch. Und beide Eltern sind bei mir eigentlich mit sagen wir einmal mit gutem Deutsch. Aber jetzt erkennbar nicht muttersprachlichem Deutsch.

73 **LT:** Schwierig. Und die Eltern der deutschsprachigen Schüler? Haben die das Gefühl, dass da Deutsch irgendwie zu kurz kommt?

74 **SL:** Das war glaub ich noch nie Gesprächsthema für mich, aber das hab ich nicht, nein. Das glaub ich nicht. Abe bei mir vielleicht nicht. Vielleicht gibt es schon Fälle. Ich weiß nicht, was die dazu sagen, aber so bei so Sprachenfesten, oder wenn wir Buffets haben, oder so, dann sind die voll dabei, also das machen sie gerne. Und würden auch nicht auf die Idee kommen, jetzt nicht internationale Sachen hinzulegen, oder – was ich weiß – beim Elternverein sind sie ganz durcheinander gewürfelt. Da gibt es BKS-Eltern und türkische Eltern und österreichische (...) Ob die damit ein Problem haben, kann ich jetzt nicht sagen, ich glaub nicht.

75 **LT:** Gestalten Sie den Unterricht unterschiedlich, je nach Niveau von Deutsch, oder machen Sie immer alles komplett in der Großgruppe?

- 76 | **SL:** Das muss man. Also ich versuch‘ es in der Großgruppe zu machen, aber da gibt es immer wieder Momente, wo man sieht, damit kommt man jetzt nicht durch. Also, keine Ahnung, es gibt schon einen, wenn ich jetzt eine Hörübung gemacht habe, wo sie eine Gruselgeschichte angehört haben, hat dann das griechische Kind...

*Unterbrechung durch Eintritt eines Lehrers in den Raum: Konversation auf Englisch und Deutsch.*

- 77 | **SL:** Das war eine klassische Situation in der Feldgasse, dass ich Deutsch rede, er Englisch antwortet. So geht es bei den Kindern auch zu. Und weil sie vorher gesagt, die deutschsprachigen Eltern haben deswegen ein bisschen Sorge ums Deutsch, weil sehr viel Englisch geredet wird in unseren Klassen. Und das beeinflusst unser Deutschniveau schon. Das ist nicht die Mehrsprachigkeit der Kinder, dass sie Türkisch, Russisch, Polnisch mitbringen, sondern dass in der Klasse dann sehr großen Raum einnimmt, das Englischsprachige lernen.

- 78 | **LT:** Aber das ist eine bilinguale Schule, das wussten die Eltern schon vorher.

- 79 | **SL:** So ist das, ja. Aber es wird immer wieder thematisiert. Und was mach‘ ich mit einem abgestuften Literaturunterricht. Ich mache verschiedene Dinge. Wenn ein Kind gar nichts versteht und wir lesen, dann sag ich dem Kind, das gar nichts versteht: „Such dir die Vokabeln raus, die dir bekannt vorkommen und mach ein schönes Mindmap-Bild“, zum Beispiel. Damit das Kind auch was zu tun hat, und sehr wohl aber in das Buch hinein schauen kann, wo alle reinschauen. Die wollen schon mitmachen. Dann hab ich eine Hörübung auf der Plattform gehabt zum Beispiel, wo die Kinder sich eine Gruselgeschichte angehört haben und das griechische Kind war schon leicht verzweifelt, weil er versteht sehr gut Deutsch, aber diese Gruselgeschichte hat er nicht verstanden. Und dann sind ihm schon die Tränen in den Augen gestanden: „Ich kann das nicht zeichnen“, weil dann mussten sie eine Zeichenaufgabe dazu machen und das hab ich halt erst zu spät mitgekriegt. Man weiß es halt auch nicht für jedes Kind, weil der versteht im Alltag alles und diese Geschichte hat er halt nicht verstanden. Und dann finde ich schnell eine andere Aufgabe für ihn und sag: „Na bitte, macht ja nichts, dann machst du jetzt deine Gruselgeschichte und zeichnest die. „Oder wenn wir jetzt zum Beispiel versuche ich mit dem einen Mädchen, dass sie sich „Die

kleine Hexe“ liest, während wir „Den Drachenreiter“ lesen, also da ein bisschen Unterschiede sind. Oder (...) Was mache ich noch? (...) Verschiedene Dinge. Man schaut halt jetzt. Gott sei Dank hab ich drei Stunden von vier eine Begleitlehrerin in der ersten Klasse und die geht dann mit einer Grüppchen Kinder dann auch raus und arbeitet dann ganz spezifisch mit denen. Eher wenige jetzt zu dem Buch, das wir lesen, als dass sie dann einfach an anderen Themen arbeiten mit den Kindern, eine Gruselgeschichte schreibt, oder Formulierungshilfen, oder was auch immer, Wörter sammeln.

80 **LT:** Wenn Sie die anderen Sprachen hereinholen in den Unterricht, welches Ziel verfolgen Sie damit?

81 **SL:** Eigentlich Spaß.

82 **LT:** Spaß.

83 **SL:** Ja. Eigentlich Spaß, und dass die Kinder auch stolz sein dürfen drauf. Ja eigentlich Spaß, weil es ist glaub ich für die Kinder auch ok, wenn man es nicht macht. Aber ich glaube sie fühlen sich, es ist bunter in der Klasse, es ist lustiger, und die anderen Kinder werden auch ein bisschen damit konfrontiert, dass es da noch Seiten gibt von dem Freund oder von den Kollegen, die aber dann auch relativ schnell selbstverständlich sind. Also in der fünften Klasse überlegt niemand mehr, dass sie ja eigentlich französischen Background hat oder koreanisch.

84 **LT:** Aber die Schüler wissen über die Sprachen der anderen Bescheid?

85 **SL:** Ja.

86 **LT:** Schon? Also das ist ganz offen?

87 **SL:** Also das würde ich meinen, ja. Vielleicht gibt es einen Verschlafenen, nein ich glaub (...) Doch, das wissen sie.

- 88 **LT:** Und können Sie einschätzen, ob das metasprachliche Wissen, also um diese grammatischen Strukturen herum, ob das Wissen bei mehrsprachigen besser ausgebildet ist oder ob sie dann mehr darüber nachdenken, als beispielsweise nur Deutsch als Erstsprachler?
- 89 **SL:** Also ich glaube, dass es definitiv so etwas geben muss wie ein Abstraktionsvermögen dafür. Weil wie gesagt, mein kleines indisches Kind hat das nicht. Der hat weder für Deutsch ein System, noch für Tamil offensichtlich. Weil wenn er mir sagt, Deutsch ist seine Sprache, oder wollte er es mir nur so sagen, ich kann es nicht kontrollieren. Mit der Mehrsprachigkeit im Metawissen kann ich ja mich als Experimentierhäschen nehmen, weil ich hab auch einen portugiesischen Vater und bin auch so aufgewachsen. Und natürlich glaub ich schon, dass man halt viel, wenn man sich auch damit beschäftigt, viel schneller ein Gespür dafür bekommt, was Systeme sind, und was, wie Regeln Ausnahmen haben oder wie sie zu nehmen sind. Ich glaub schon, man bekommt ein Bauchgefühl für eine Sprache, je mehr Sprachen man spricht, da bin ich ziemlich sicher. Also ich sprech 5.
- 90 **LT:** 5 Sprachen, welche?
- 91 **SL:** Ja, die sind mir nachgelaufen. Ja, lauter romanische Sprachen und da kann man schon recht gut vergleichen. Deswegen zum Beispiel, mein Sohn hat Spanisch gelernt und wenn der Probleme hat beim Lernen, konnte er zu mir kommen, weil ich habe ihm sagen können: „So stimmt das nicht, wie du das schreibst“, weil einfach mein Bauchgefühl (...) Obwohl ich nicht Spanisch gelernt hab.
- 92 **LT:** Aber, zum Beispiel Satzstellung?
- 93 **SL:** Ja genau, die Struktur, das ist nicht Romansich, das kann einfach nicht sein.
- 94 **LT:** Auch wenn man die Vokabel nicht kennt?
- 95 **SL:** Ging das, genau. Das ging wirklich. Aber ich sprech‘ auch eben wie gesagt Portugiesisch, Französisch, Italienisch, hab 6 Jahre Latein gehabt, also Romanisch bin

ich echt gut aufgestellt. Und dann geht das, aber gut, da hat man schon dieses Abstraktionsvermögen, das ist dann da.

96 **LT:** Und auch Dialekte gehören zur sprachlichen Heterogenität. Werden die in den Unterricht miteinbezogen?

97 **SL:** Oh, die Kinder bringen keine Dialekte mehr mit bei uns. So gut wie nicht. Ich wüsste wirklih nicht, ein Kind, oder hab ich da noch u wenig nachgehackt. Ich glaub wirklih, dass wir wenige Kinder haben, die Dialekt sprechen an der Schule.

98 **LT:** Und Wienerisch?

99 **SL:** Gut, in diesem Ausmaß, wie wir es alle machen, die wir hier aufgewachsen sind, das natürlich schon. Aber so, dass man wirklich also, ich bin manchmal beeindruckt, was sie für Ausdrücke nicht kennen. Die kennen wirklich, jetzt (...) Ein Beispiel. Aber da bin ich immer wieder erstaunt. Ich habe versucht „Leutnant Gustl“ zu lesen mit der fünften Klasse von Arthur Schnitzler. Und es waren wirklich pro Seite 10 Wörter zu klären. Das können die nicht mehr. Vor allen Dingen so diese, gut das ist natürlich auch am Alter gelegen der Dialekt, aber es ist nicht das Grundwissen, da weiß ich mehr.

100 **LT:** Und woher sind sie? Sind Sie aus Wien?

101 **SL:** Ich bin hier aufgewachsen, ja. Aber eben mit (...) Eben meine Mutter ist auch Deutsche, das heißt, meine Hauptsprache war immer Deutsch, das schon.

102 **LT:** Und Vergleich Österreichisch Deutsch?

103 **SL:** Österreichisches Deutsch und deutsches Deutsch, dass das stattfindet?

104 **LT:** Ja.

105 **SL:** Ich hab jetzt eine Mappe dort liegen, ich hab's bisher wenig bis gar nicht gemacht. Aber ich hab's mir vorgenommen. Ich habs liegen am Platz.

- 106 | **LT:** Das hängt wahrscheinlich auch vom Niveau dann ab?
- 107 | **SL:** Nein, ich glaube.. der Vergleich österreichisches Deutsch und deutsches Deutsch?
- 108 | **LT:** Ja.
- 109 | **SL:** Das kann man mit allen machen. Das ist sogar für Leute, die ganz frisch Deutsch lernen besonders interessant. Weil die jetzt in den Deutschbüchern oft noch immer Deutschrelikte drinnen stehen haben, also der Kasten und der Schrank und der Sessel und der Stuhl usw. Die sind ja ständig damit konfrontiert. Das sind schon die Fragen, die man am allermeisten hört. Ist es jetzt der Feber oder der Februar?
- 110 | **LT:** Der Jänner oder der Januar.
- 111 | **SL:** Ja, genau. Das heißt, da werden eigentlich die Kinder alle die, auch die österreichischen Kinder, von Anfang an damit konfrontiert. Oder wenn ich Audrucksfehler anzeichne in der Schularbeit, wo ich dann sag: „Ist das noch österreichisches Deutsch oder ist das jetzt schon Umgangssprache?“ Da diskutieren wir schon oft, deutsches Deutsch, das schon, das machen wir. Aber so, dass ich es programmatisch mit Übungen und so weiter mach‘, das hab ich erst vor, das hab ich bisher noch nicht gemacht.
- 112 | **LT:** Jetzt bin ich mit den Fragen eigentlich schon fertig, nur noch eine Frage: Wie sehen Sie das, persönliche Meinung, ist das für Sie ein Vorteil, dass es so viele Sprachen gibt oder eher ein Nachteil?
- 113 | **SL:** Ein absoluter Vorteil, aber ich liebe Deutsch zu sehr, als dass ich nicht auch sage, dass hat seine Stärken und schauen wir doch (...) oder anders. Ich möchte bei jeder Sprache, eigentlich stimmt das fürs Deutsche gar nicht, bei jeder Sprache möchte ich so gerne, dass man ein Sprachbewusstsein schafft. Dass die Kinder das schätzen lernen. Dass die Kinder die Schönheit einer Sprache entdecken lernen, dass sie in die Tiefe gehen und nicht so dieses: „Reich mal das Essen ume und kannst mir das Salz reichen.“ Also ich behaupte, dass ich im Portugiesischen wahrscheinlich nicht auf

diesem tollen Level bin, aber ich kann mir dessen bewusst sein, weil ich in Deutsch auf diesem Level bin. Und ich kann schon auch, ich wüsst schon, wie ich mich auch im Portugiesischen dem aussetze. Ist in Wien ein bisschen schwierig, aber ich mach' das schon auch ab und zu. Ich glaube, dass die Kinder, ich fänd's so schade, wenn Kinder nicht auf dieses tiefe Level einer Sprache stoßen können. Welche das ist, ist wahrscheinlich völlig egal.

114 **LT:** Das wäre dann doch auch ein Ziel ihrer mehrsprachigen Arbeit, Sprachbewusstsein.

115 **SL:** Ja, Sprachbewusstsein. Das ist auf jeden Fall ein Unterrichtsziel bei mir, das auf jeden Fall, generell. Aber es ist nicht möglich hier in Wien als Deutschlehrerin dem russischen Kind ein Sprachbewusstsein in Russisch zu ermöglichen. Das ist nicht möglich. Aber ich kann ja schon sagen: „Jetzt schau doch mal, es gibt sicher gute Bücher im Russischen.“ Also das hat mir tatsächlich auch ein Kind gesagt: „Da gibt es nichts“. Sage ich: „Du, das kann ich mir nicht vorstellen, ja. Das glaub ich dir jetzt einfach nicht. Setz dich mal ins Internet.“ Das zum Beispiel machen wir auch ein bisschen, dass wir sagen: „Recherchieren wir doch einmal in der anderen Sprache.“

116 **LT:** Unten habe ich gesehen dieses Plakat, oder mehrer Plakate vom „Tag der Sprache“. Was ist da passiert?

117 **SL:** Das ist eine Aktion, ich versuche immer zum Tag der Sprache auch die anderen Lehrer mit ins Boot zu holen. Und dann machen wir, da gibt es eine Klassenliste, jeder tragt sich ein und dann muss ich halt eine Aktion machen, die leicht realisierbar ist. Das sind also oft Plakate. Ich hab jetzt schon vor, einmal etwas anderes zu machen, zum Beispiel Interviews oder so etwas. Aber auf jeden Fall möchte ich gerne, dass da auch andere Klassen, andere Lehrer sich da beteiligen und in diesem Fall war es, dass wir gesagt haben, wir könnten ja das Wort „Feldgasse“, also den Namen unserer Schule, weil das bedeutet ja was, in andere Sprachen übersetzen und das haben ganz ganz viele gemacht. Manche haben dann kreativ, statt dem Wort übersetzen, haben sie ein Akronym daraus gemacht in irgendwelchen Sprachen. Also das ist der Hintergrund.

- 118 **LT:** Ich habe es nämlich total cool gefunden.
- 119 **SL:** Ja, manche haben sich wirklich reingelehnt. Und da sind dann österreichische Kinder dabei gesessen und haben im Internet gesucht: „Wie heißt das?“ Und allein das ist schon gewonnen. Und je schräger die Sprache war, desto besser. Und die Kinder, die es konnten, also so wie zum Beispiel das schöne Plakat das ich mag in Koreanisch, die haben sich dann auch hingesezt und gemalt. Griechinnen und Türkinnen gemeinsam ein Plakat gemacht. Also die haben zum Beispiel einen griechischen Vater oder eine türkische Mutter (...)
- 120 **LT:** Bezeichnen die sich auch als Österreicher?
- 121 **SL:** Also sie bezeichnen (...) Ich glaub nicht, dass die sich als irgendwas bezeichnen. Ich hab sie nie gefragt, dieser Ausdruck, ich weiß nicht, als was sie sich bezeichnen. Wahrscheinlich schon, dass sie sagen: „Ich bin Österreicher.“ Aber wenn man sie dann weiterfragt, sind sie schon stolz, dass die Mutter mongolische Wurzeln hat oder griechische oder so. Mich haben sie auch (...) Ich bin am Papier Portugiesin. Und es kostet viel diese Dinge zu ändern. Warum sollte jemand, der hier geboren ist und die österreichische Staatsbürgerschaft hat, diese auf Griechisch ändern, nur weil er gern Grieche wär oder warum soll ein Grieche andersrum, der hier lebt und eigentlich EU-Bürger ist und nichts vermisst, sich jetzt unbedingt als Österreicher nennen? Da muss man ja auf Ämter rennen, da muss man Wartefristen einhalten, man muss Geld bezahlen, Anträge abwarten. Das sind alles so Sachen. Ich könnte schon lang Österreicherin sein, aber ich bin noch nie in der Früh aufgewacht und hab gesagt: „So, heute hole ich mir einmal meinen österreichischen Pass.“ Das hab ich immer irgendwie verschlafen oder (...)
- 122 **LT:** Ja, und es macht ja keinen Unterschied.
- 123 **SL:** Gott sei Dank nicht. Als EU-Bürger hab ich's leichter. Und die anderen, ich weiß nicht, die Kinder sind glaub ich alle am Papier ÖsterreicherInnen. Nicht sicher, viele Deutsche haben wir auch, Amerikaner, (...) bin mir nicht sicher. Das möchte ich nicht, als Lehrerin in die Klasse gehen und sagen: „Bist du ÖsterreicherIn oder nicht?“. Das muss sich wirklich klar ergeben im Gespräch, dann ist es wieder etwas anderes.

124 **LT:** Dürfte ich die Plakate unten fotografieren?

125 **SL:** Ja, sicher. Sie sind sogar im Internet. Die hab ich sogar schon reingestellt. Die sind sowohl auf Voxmi.at als auch auf der Schulhomepage. (Erklärt, wie man zu den Bildern kommt). Da sind einige Plakate. Genau. Da hat jemand eben halt Feldgasse anders ein Akronym gemacht und nicht mit Sprachen, aber das ahnde ich dann auch nicht, das soll ja ein Spaß sein.

126 **LT:** Es sind aber alle Schüler, die herkommen alphabetisiert in Deutsch?

127 **SL:** Nein nein, nicht alle. Die Noah, sie ist aus Syrien gekommen, ist seit zwei Jahren da, die hat hier (...) Also es kommt drauf an. Alphabetisiert, die meisten (...) Nein, es waren nicht alle alphabetisiert. Die syrischen Mädels nicht.

128 **LT:** Aber es geschieht dann im Laufe der Schulzeit hier?

129 **SL:** Nicht von uns aus. Ich glaube, die müssen Kurse machen. Die kommen dann nach und nach. Wo haben denn die das gelernt eigentlich? Also wir haben keine Alphabetisierungskurse an der Schule. Ich glaube, dass die das dann auf privatem Wege sich holen.

130 **LT:** Aber die Matura am Ende ist für alle gleich oder?

131 **SL:** Mmh. Das ist beinhardt. Aber dadurch, dass das möglich ist, dass man sagt: „Ok, der Sprachrichtigkeitsbereich ist nicht allein entscheidend“, haben die schon Chancen im Deutschen nicht auf einen Einser, nicht auf einen Zweier, aber Drei, Vier können sie schon erreichen. Wenn man jetzt wirklich noch von einem Problemkind spricht in der Achten. Aber ich habe wirklich Kinder, die haben Background und schreiben großartige Aufsätze. Und dann sieht man so manchmal herausleuchten, wenn sie zum Beispiel englischsprachigen Background haben, wie die Marbel, kommt dann irgendwann einmal ein Fallfehler zwischen dritten und vierten Fall. Also jemand, der Österreicher ist und den Aufsatz liest: „Ok, ok, ok... Okay?“. Oder der falsche Artikel irgendwo drin, aber wegen sowas geht die Matura nicht krach. Die sind kompetent in

Deutsch, die sind absolut kompetent. Aber eben, wir kriegen auch immer wieder welche dazu, also jetzt habe ich gerade in der 5. einen dazu gekriegt, einen Koreaner, der hier ist seit September, immer noch nicht wirklich Deutsch spricht. Versucht einfach auch so wenig, weil er sich mit Englisch gut durchwurschtlt. Und da bin ich jetzt schon in Sorge, weil der hat jetzt, wenn er in der 5. kommt, der hat vier Jahre das Ganze auf ein Level zu heben, wo ich (...) Und er ist auch in Englisch auch nicht so überragend gut, das kann schon ein Problem werden. Und da bin sogar ich diejenige, die hingeht und sagt: „Du redest jetzt Deutsch, jetzt ist Schluss mit deiner Muttersprache.“

132 **LT:** Also es gibt auch Grenzen?

133 **SL:** Also ja, weil es unvernünftig ist. Er muss jetzt wirklich schauen, dass er Deutsch lernt.

134 **LT:** Da sind halt Hemmungen wahrscheinlich auch dabei.

135 **SL:** Nein, das ist Bequemlichkeit. Er kann eh mit allen reden, er braucht ja kein Deutsch und hält sich mit 14 nicht vor Augen, dass das eigentlich sehr kurzfristig gedacht ist, ganz einfach. Und er hat sogar in der Klasse ein koreanisches Mädel auch noch, der kann Koreanisch und Englisch reden. Der braucht sich gar nichts antun.

## **Interviewleitfaden**

**Forschungsfeld:** Die sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht mit Fokus auf das literarische Lernen.

Diplomarbeit aus dem Lehramtsfach Deutsch und Philosophie/Psychologie, Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, Universität Wien, Studienjahr 2017/18

---

### **Einführungsgespräch (ohne Aufnahme):**

Das Interview findet in ruhigem Rahmen statt und dauert zwischen 30 und 45 Minuten. Zuallererst wird der ausdrückliche Dank, an einem Interview teilzunehmen, ausgesprochen. Danach wird auf das Forschungsfeld der Arbeit eingegangen, welche Forschungsfrage wird versucht zu beantworten, welche weiteren Fragen werden in der Arbeit gestellt und wo liegt der Fokus dieser Arbeit. Die Interviews machen den empirischen Teil dieser Diplomarbeit aus und stützen die theoretisch ausgearbeiteten Kapitel zum Thema sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht mit Fokus auf den Language Awareness-Ansatz und sprachliche Diversität.

Das Interview soll den Charakter eines offenen Gesprächs haben, in dem Platz für Erzählungen und Beispiele ist. Es wird deutlich gemacht, dass das Gespräch aufgezeichnet wird, jedoch vertraulich und nur im Rahmen dieser Forschungsarbeit herangezogen wird. Die Daten werden im Sinne des Datenschutzes vertraulich behandelt.

Bevor das Interview startet, werden noch etwaige Fragen vonseiten des/der Interviewpartner\_in geklärt.

---

## Interview (mit Aufnahme):

| Leitfaden zum Interview<br>Lehrpersonen                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                      |                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Welches Potenzial bietet sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht insbesondere im literarischen Lernen und welche Vorteile können sich daraus für den Literaturunterricht ergeben? Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Deutschlehrende, wie gehen sie damit um und welche Erfahrungen haben sie in diesem Bereich bereits gemacht?      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                      |                                                                                                   |
| Leitfrage                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Konkrete Fragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Steuerungsfragen                                                                                     | Analysefragen                                                                                     |
| <b>1. Persönliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit</b><br>Sie arbeiten als Lehrer_in in einer NMS/AHS, in der der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache sehr hoch ist. Erzählen Sie, welche Erfahrungen Sie mit dieser sprachlichen Heterogenität gemacht haben bzw. machen und wie es Ihnen damit geht. | Welche Sprachen kommen in Ihren Klassen vor? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang der Schüler_innen untereinander</li> <li>- Ausgrenzungen aufgrund sprachlicher Barrieren</li> <li>- Wertschätzung der verschiedenen Sprachen/ sprachliche Toleranz</li> <li>- Deutschniveau</li> <li>- Deutsch als Erstsprache</li> <li>- Expert_innen</li> </ul> | Können Sie das noch näher ausführen?                                                                 | Welche Bedeutung kommt den einzelnen Sprachen zu?                                                 |
| <b>2. Eigener Umgang mit Mehrsprachigkeit im LU</b><br>In Ihrer Klasse kommen unterschiedliche Sprachen vor. Wie gehen Sie mit den vielen Sprachen in Ihrem Literaturunterricht um, wie werden die Sprachen in den Unterricht miteinbezogen?                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusster Einbezug der anderen Sprachen</li> <li>- Vorteile/Nachteile</li> <li>- Sprachensensibler Unterricht</li> <li>- Mehrsprachige Literatur</li> <li>- Sprachvergleiche</li> <li>- Umgang mit einsprachigen Kindern</li> </ul>                                                                                   | Wie genau funktioniert das?<br><br>Haben Sie konkrete Beispiele?                                     | Welche Methoden/Umgangsformen gibt es in mehrsprachig geprägten Klassen im Literaturunterricht?   |
| <b>3. Auswirkungen eines mehrsprachigen LU</b><br>In einem mehrsprachigen Literaturunterricht fließen auch viele Aspekte mit ein, beispielsweise kulturelle, die weit über das Feld der Sprache hinausreichen. Welche Konsequenzen hat der mehrsprachige Literaturunterricht für ihre                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einstellung gegenüber dem Erwerb neuer Fremdsprachen</li> <li>- Ausgrenzung aufgrund von Sprache/Rassismus</li> <li>- Haltung der Schüler_innen zu</li> </ul>                                                                                                                                                         | Wie geht es den Schüler_innen mit xy?<br><br>Könnten Sie diesen Aspekt noch etwas genauer erläutern? | Wie wirkt sich ein sprachensensibler Unterricht auf die gesamte Lebenswelt der Schüler_innen aus? |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                 |                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schüler_innen außerhalb des schulischen Kontexts?                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Sprache <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsprachige Kinder</li> <li>- Sprache als System</li> <li>- Bezug zur eigenen Muttersprache</li> <li>- Freude an mehreren Sprachen</li> </ul>                                                           |                                                                                                 |                                                                                                                        |
| <b>4. Situation in der Klasse</b><br>Ihre Klassen sind sehr bunt und geprägt durch viele verschiedene Herkunftsländer, kulturelle Einflüsse, sprachliche Kenntnisse und Sprachniveaus. Wie würden Sie die Bewusstheit ihrer Schüler_innen in Bezug auf diese Heterogenität einschätzen? Wie geht es den Schüler_innen mit dieser Situation? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachliche Norm</li> <li>- Gegenseitiges Wissen über Sprachen in der Klasse</li> <li>- Sprachgebrauch</li> </ul>                                                                                                | An was können Sie xy festmachen?                                                                | Welche Bedeutung kommt der Bewusstheit der Schüler_innen in Bezug auf ihre sprachliche Heterogenität in der Klasse zu? |
| <b>5. Zielvorstellungen</b><br>Sie arbeiten viel mit mehrsprachiger Literatur. Welche Ziele verfolgen Sie damit, was sind Ihre Intentionen?                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fremd- und zweitsprachliche Sprachkompetenz</li> <li>- Metasprachliches Bewusstsein</li> <li>- Sprachreflexion</li> <li>- Inter- und intrakulturelle Interaktionen</li> <li>- Nachdenken über Sprache</li> </ul> | Können Sie uns ein Beispiel zu Ihrem Unterricht nennen?                                         |                                                                                                                        |
| <b>6. Einbezug von Dialekten</b><br>Sie haben auch xy Deutsch als Erstsprachler_innen in der Klasse, die neben Deutsch keine weitere Sprachen sprechen, jedoch vielleicht einen Dialekt. Wie können Sie Dialekte, die auch zu sprachlicher Heterogenität zählen, in den Unterricht miteinbeziehen?                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Benutzung von Dialekten</li> <li>- Vergleich Dialekt- Standardsprache</li> <li>- Dialektale literarische Werke</li> </ul>                                                                                        | Können Sie mir dazu ein Beispiel nennen?<br><br>Wie genau sieht so eine Unterrichtsmethode aus? | Wie können Dialekte in den Unterricht miteinbezogen werden?                                                            |
| <b>7. Abschluss</b><br>Möchten Sie noch etwas erzählen, auf etwas hinweisen, dass Ihnen in diesem Kontext wichtig ist zu erwähnen? Hätten Sie etwas, dass sie gerne erzählen würden, weil es noch nicht angesprochen wurde?                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                 |                                                                                                                        |

## Leitfaden zum Interview Personen im Tertiärbereich

Welches Potenzial bietet sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht insbesondere im literarischen Lernen und welche Vorteile können sich daraus für den Literaturunterricht ergeben? Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Deutschlehrende, wie gehen sie damit um und welche Erfahrungen haben sie in diesem Bereich bereits gemacht?

| Leitfrage                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Konkrete Fragen                                                                                                                                                                                                                                                   | Steuerungsfragen                                                                                                           | Analysefragen                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Arbeitsfeld</b><br>Sie arbeiten an/in xy.<br>Können Sie mir kurz erzählen, was Ihre Arbeit beinhaltet, was Sie genau machen?                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehrsprachige Personen</li> <li>- Methoden</li> <li>- Zielsetzung</li> <li>- Zusammenarbeit mit Schulen</li> </ul>                                                                                                       | Können Sie das näher erläutern?<br><br>Haben Sie eventuell ein Beispiel für mich?                                          | Wie haben Sie im Zuge Ihrer Arbeit mit Mehrsprachigkeit zu tun?                                                                    |
| <b>2. Language/Literature Awareness</b><br>Einer Ihrer Schwerpunkte ist der Language/Literature Awareness Ansatz, dem ich in meiner Arbeit einen großen Teil widme. Was sagen Sie zu diesem Ansatz? Was sind die Vorteile/Nachteile davon?                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinnvoll im Unterricht</li> <li>- Grund für/dagegen</li> <li>- Literaturunterricht</li> <li>- Aspekte/Bereiche des Language Awareness-Ansatzes</li> </ul>                                                                | Sie haben xy erwähnt. Was meinen Sie damit?                                                                                | Was bedeutet der Language Awareness-Ansatz für Sie persönlich?                                                                     |
| <b>3. Mehrsprachigkeit</b><br>Können Sie mir erläutern, was sie von Mehrsprachigkeit im Unterricht, insbesondere auch im Deutschunterricht halten, was ist Ihrer Meinung nach sprachliche Vielfalt?                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umsetzung</li> <li>- Methoden</li> <li>- Einbezug der Erstsprachen</li> <li>- Vorschläge für Umgang</li> <li>- Schwierigkeiten</li> </ul>                                                                                | Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?<br><br>Wie meinen Sie das mit xy?                                                | Was ist in Ihren Augen Mehrsprachigkeit?<br><br>Wie sieht Mehrsprachigkeit im Unterricht aus?                                      |
| <b>4. Literatur und Mehrsprachigkeit</b><br>Mehrsprachigkeit kann in der Klasse auf vielseitige Weise behandelt werden. Was sagen Sie zur Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht?                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlung von Mehrsprachigkeit</li> <li>- Umsetzung/Methoden</li> <li>- Vorteile/Nachteile</li> <li>- Sprachvergleiche</li> </ul> Welche Literatur eignet sich in Ihren Augen besonders für eine mehrsprachige Klasse? | Können Sie das etwas ausführlicher erklären?                                                                               | Wie sieht für Sie ein Literaturunterricht aus, der die vorhandene Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt und miteinbezieht? |
| <b>5. Lehrer_innen</b><br>Sie arbeiten auch im Kontext von Schulverbänden und pädagogischen Handlungssträngen in Wien. Hier ist die Zahl der Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen sehr hoch und in den Klassen treffen sehr häufig 10 oder mehr unterschiedliche Erstsprachen aufeinander. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeiten</li> <li>- Grenzen</li> <li>- Unterschied zwischen DaE und DaZ</li> <li>- Einbezug von Literatur</li> </ul>                                                                                                | Haben Sie damit persönlich schon Erfahrung gemacht?<br><br>Wie ist xy zu verstehen?<br><br>Können Sie ein Beispiel nennen? | Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Lehrpersonen im Deutsch-/Literaturunterricht in mehrsprachigen Klassen?                |

|                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                   |                                                                             |                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Wie können Lehrpersonen, die mit Mehrsprachigkeit in der Klasse konfrontiert sind, mit dieser vorhandenen Sprachenvielfalt umgehen?                                                  |                                                                                                                                                                                                   |                                                                             |                                                                                    |
| <b>6. Schüler_innen</b><br>Aus den Augen der Schüler_innen, die einen mehrsprachigen Literaturunterricht besuchen: Wo sehen Sie Vorteile/Nachteile für die Schüler_innen?            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Sprachen</li> <li>- Expert_innenfunktion</li> <li>- Zugang zu Sprachen</li> <li>- Offenheit</li> <li>- Diskriminierung/Rassismus</li> </ul> | Was meinen Sie mit xy?<br><br>Können Sie diesen Aspekt noch näher darlegen? | Welche Bedeutung hat ein mehrsprachiger Literaturunterricht für die Schüler_innen? |
| <b>7. Persönliche Erfahrung</b><br>Eine letzte Frage, die sich auf Ihre persönliche Arbeit bezieht. Welche Erfahrungen durften Sie bereits in mehrsprachigen Deutschklassen sammeln? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiv/Negativ</li> <li>- Umsetzung</li> <li>- Auswirkungen</li> </ul>                                                                                  | Erzählen Sie mehr davon.                                                    |                                                                                    |
| <b>8. Abschluss</b><br>Möchten Sie noch etwas erzählen, auf etwas hinweisen, dass Ihnen in diesem Kontext wichtig ist? Hätten Sie etwas, dass sie gerne erzählen würden?             |                                                                                                                                                                                                   |                                                                             |                                                                                    |

-

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welches Potenzial in der sprachlichen Heterogenität für den Deutschunterricht, insbesondere für den Literaturunterricht steckt, und welche Vorteile sich aus dem Language Awareness-Ansatz ergeben. Es wird vor allen Dingen darauf eingegangen, wie die Schüler\_innen, einerseits mit Deutsch als Erstsprache und andererseits mit Deutsch als Zweitsprache, von der sprachlichen Vielfalt in Zusammenhang mit Literaturarbeit profitieren können. Bei der sprachlichen Heterogenität konzentriere ich mich weniger auf die Varietäten der deutschen Sprache, als viel mehr auf die verschiedenen Erstsprachen der Schüler\_innen in den Klassen.

Nachdem für diese Arbeit wesentliche Begriffe differenziert und näher erklärt werden, gehe ich auf konkrete Maßnahmen und Methoden des Literaturunterrichts ein, um im Anschluss den Fokus auf den Language Awareness-Ansatz zu legen. Grundlage dieses Kapitels stellt die Theorie von Sigrid Luchtenberg dar, wobei auch Verweise auf Weiterentwicklungen von Language Awareness, wie beispielsweise den Critical Awareness oder den Literature Awareness-Ansatz, gemacht werden.

Der empirische Teil der Arbeit ergibt sich aus vier qualitativen Interviews, die mit Pädagoginnen aus dem Sekundär- und Tertiärbereich in Wien geführt wurden. Die Fragen wurden sehr offen formuliert, um den interviewten Personen die Möglichkeit für die Darlegung subjektiver und individueller Erfahrungsberichte zu bieten. Bei der Auswertung der Interviews mit dem Programm MAXQDA hielt ich mich an ein einfaches Transkriptionssystem.

Die Struktur dieser Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil ergibt sich unter anderem aus den theoretischen Darlegungen der Möglichkeiten für einen sprachsensiblen Literaturunterricht sowie den bisherigen Forschungsergebnissen des Language Awareness-Ansatzes. Im zweiten Teil gehe ich auf das methodische Vorgehen im Zuge dieser Arbeit ein, um schlussendlich im dritten Teil die Ergebnisse der Interviews zu analysieren und mit dem Theorieteil in Verbindung zu bringen.

## **Abstract**

In this paper I explore the advantages of the Language Awareness approach and the potential of linguistic heterogeneity in German language teaching, especially in literature teaching.

I focus on how students, both native and second language German speakers, can benefit from linguistic diversity when working on comprehension and written language skills.

Exploring linguistic heterogeneity in the class environment means I will concentrate less on the specifics of the German language itself and more on the different mother tongues of the pupils.

After the terms essential for this thesis have been explained I will go into more concrete measures and methods of teaching writing and reading comprehension to then focus on the Language Awareness approach. This chapter is based on Sigrid Luchtenberg's theory, with references to further developments of Language Awareness, such as the Critical Awareness or the Literature Awareness approach.

The empirical part of the work is founded from four qualitative interviews conducted with secondary and tertiary educators in Vienna. The questions were formulated very openly in order to give the interviewees the opportunity to present subjective and individual experience reports. When evaluating the interviews with the MAXQDA program, I used a simple transcription system.

The structure of this thesis is divided into three parts. The first part among other things results from the theoretical presentation of the possibilities for the use of the different mother languages of the students in class – focusing on reading, writing and comprehension skills as well as adopting the latest findings of the Language Awareness approach. In the second part I discuss the methodological procedure in the course of this thesis before I finally analyse the results of the interviews in the third part and associate them with the theories I propose.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

---

**Name:** Lisa Taschek  
**Adresse** Serravagasse 14/13  
**(Hauptwohnsitz):** 1140 Wien  
**Adresse** Bleiburgerstraße 48a  
**(Nebenwohnsitz):** 9141 Eberndorf  
**Nationalität:** Österreich  
**Telefon:** +43 664/1212511  
**Email:** lisataschek@gmx.at  
**Geburtsdatum:** 06. 07. 1994



## Ausbildung

---

September 2016 – Dezember 2016 **Trinity College Dublin, Dublin 2**  
*Studienfach: Germanistik*

2013 – bis dato: **Universität Wien, 1010 Wien**  
*Studienfach: Lehramt Deutsch und Philosophie/Psychologie*

2008 – 2013: **Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 9020 Klagenfurt**  
*Ausbildungsschwerpunkt: Pädagogik, Didaktik, sowie kreative Gegenstände*  
*Diplom – und Reifeprüfung 2013*

2004 – 2008: **Alpe – Adria Gymnasium Völkermarkt, 9100 Völkermarkt**

2000 – 2004: **Volksschule Eberndorf, 9141 Eberndorf**

## Weitere Qualifikationen

---

- Erste – Hilfe Kurs

- Schikurs: Begleitschilehrer für Kleinkinder
- Führerschein Klasse B
- 2013: Abschlussprüfung in der Musikschule: Instrument Querflöte
- 2002 – 2013: Musikschulunterricht Querflöte und Klavier

## **Beruflicher Werdegang**

---

|                               |                                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oktober 2018 – Mai 2019:      | Sprachassistentin für Deutsch: <b>IES Joan Alcover (Palma de Mallorca) und IES Damía Huguet (Campos)</b> ; Unterricht in DaF |
| Jänner 2017 – September 2018: | Persönliche Assistentin: <b>Bei Dr. Franz Joseph Huainigg</b>                                                                |
| Sommer 2017:                  | Ferialjob: <b>Camping Nord Klopeiner See</b>                                                                                 |
| März 2017 – Juni 2017:        | Fachbezogenes Praktikum: <b>Mary Ward Gymnasium St. Pölten</b>                                                               |
| Sommer 2016:                  | Ferialjob: <b>AVS Kindersommercamp</b>                                                                                       |
| Sommer 2015:                  | Ferialjob: <b>Billa AG</b>                                                                                                   |
| 2013 – 2016:                  | Kinder in Wien (Kindergarten/Hort): <b>Pädagogin</b>                                                                         |
| Sommer 2014:                  | Ferialjob: <b>Billa AG</b>                                                                                                   |
| Sommer 2013:                  | Ferialjob: <b>Mahle Filtersysteme Austria GmbH</b>                                                                           |
| 2008 – 2012:                  | Praktika: <b>in verschiedenen Kindergärten</b>                                                                               |
| Sommer 2012:                  | Ferialjob: <b>Mahle Filtersysteme Austria GmbH</b>                                                                           |
| 2011:                         | Nachhilfeunterricht: <b>Englisch</b>                                                                                         |
| Sommer 2011:                  | Ferialjob: <b>Mahle Filtersysteme Austria GmbH</b>                                                                           |
| Sommer 2010:                  | Ferialjob: <b>Campingplatz Gösselsdorfer See: Servicepersonal</b>                                                            |

## **Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen**

---

|                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| <b>Muttersprache:</b>           | Deutsch                  |
| <b>Fremdsprachenkenntnisse:</b> | Englisch C1, Spanisch A1 |

**Computerkenntnisse:** • MS Office, Internet u. Social-Media Kenntnisse

**Persönliche Interessen:**

- Literatur, Philosophie, Umwelt, Nachhaltigkeit/Zero Waste, Natur, Yoga, Veganismus
- Schreiben: Kurztexte, Poetry Slam, Gedichte

*Lisa Tascher*

---

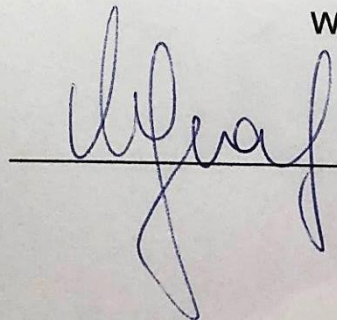
Wien, August 2019

## Einverständniserklärungen

### Einverständniserklärung zur Nutzung personenbezogener Daten

- ☒ Ich erkläre mich hiermit einverstanden, dass Lisa Taschek zum Zwecke ihrer Diplomarbeit „Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“ alle Daten und Bilder speichern und verarbeiten darf, die ich MARGOT GRAF selbst zur Verfügung gestellt habe und die aus dem mit mir durchgeführten Interview zu entnehmen sind.
- ☒ Darüber hinaus stimme ich der Veröffentlichung der Daten im Zuge dieser Diplomarbeit zu. Eine über diese Zwecke hinausgehende Weitergabe der Daten ist ausgeschlossen.
- ☒ Ich bin einverstanden, dass Lisa Taschek meine persönlichen und personenbezogenen Daten, wie Namen und Arbeitsplatz über den Zeitraum der Erstellung ihrer Diplomarbeit auf unbestimmte Zeit speichern darf.

Wien, Juli 2019

  
Unterschrift

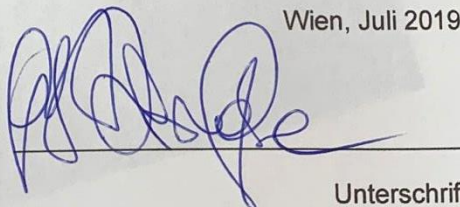
## **Einverständniserklärung zur Nutzung personenbezogener Daten**

☒ Ich erkläre mich hiermit einverstanden, dass Lisa Taschek zum Zwecke ihrer Diplomarbeit „Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“ alle Daten und Bilder speichern und verarbeiten darf, die ich Susana B. A. Landgrabe selbst zur Verfügung gestellt habe und die aus dem mit mir durchgeführten Interview zu entnehmen sind.

☒ Darüber hinaus stimme ich der Veröffentlichung der Daten im Zuge dieser Diplomarbeit zu. Eine über diese Zwecke hinausgehende Weitergabe der Daten ist ausgeschlossen.

☒ Ich bin einverstanden, dass Lisa Taschek meine persönlichen und personenbezogenen Daten, wie Namen und Arbeitsplatz über den Zeitraum der Erstellung ihrer Diplomarbeit auf unbestimmte Zeit speichern darf.

Wien, Juli 2019

  
Unterschrift

## Einverständniserklärung zur Nutzung personenbezogener Daten

- ☒ Ich erkläre mich hiermit einverstanden, dass Lisa Taschek zum Zwecke ihrer Diplomarbeit „Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“ alle Daten und Bilder speichern und verarbeiten darf, die ich Dr. Elisabeth Furch selbst zur Verfügung gestellt habe und die aus dem mit mir durchgeführten Interview zu entnehmen sind.
- ☒ Darüber hinaus stimme ich der Veröffentlichung der Daten im Zuge dieser Diplomarbeit zu. Eine über diese Zwecke hinausgehende Weitergabe der Daten ist ausgeschlossen.
- ☒ Ich bin einverstanden, dass Lisa Taschek meine persönlichen und personenbezogenen Daten, wie Namen und Arbeitsplatz über den Zeitraum der Erstellung ihrer Diplomarbeit auf unbestimmte Zeit speichern darf.

Wien, Juli 2019

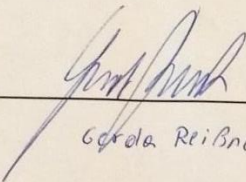
Dr. E. Furch

Unterschrift

## Einverständniserklärung zur Nutzung personenbezogener Daten

- ☒ Ich erkläre mich hiermit einverstanden, dass Lisa Taschek zum Zwecke ihrer Diplomarbeit „Das Potenzial sprachlicher Heterogenität im Literaturunterricht“ alle Daten und Bilder speichern und verarbeiten darf, die ich Gerda Reißner selbst zur Verfügung gestellt habe und die aus dem mit mir durchgeführten Interview zu entnehmen sind.
- ☒ Darüber hinaus stimme ich der Veröffentlichung der Daten im Zuge dieser Diplomarbeit zu. Eine über diese Zwecke hinausgehende Weitergabe der Daten ist ausgeschlossen.
- ☒ Ich bin einverstanden, dass Lisa Taschek meine persönlichen und personenbezogenen Daten, wie Namen und Arbeitsplatz über den Zeitraum der Erstellung ihrer Diplomarbeit auf unbestimmte Zeit speichern darf.

Wien, Juli 2019

  
\_\_\_\_\_  
Gerda Reißner      Unterschrift