



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im
inklusive Kontext – eine Interviewstudie mit Lehrkräften
in Wiener Integrationsklassen“

verfasst von / submitted by

Anne Katharina Zietlow, B.A.

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Ein großes Dankeschön...

...geht an meine Betreuerin Frau Prof. Schramm, die mich während meines gesamten Schreibprozesses durch konstruktives Feedback und stets freundliche Beratung im Rahmen der Begleitveranstaltung und in persönlichen Sprechstunden unterstützt hat.

... an meine Interviewpartnerinnen für die interessanten und aufschlussreichen Gespräche, welche diese Arbeit ungemein bereichert haben.

... an meine Oma Inge, die mir seit Anfang meines Studiums zur Seite steht und mich bei unzähligen Seminararbeiten und nun auch bei der vorliegenden Arbeit tatkräftig unterstützt hat, ohne jemals das Interesse und die Begeisterung an meinen Arbeiten zu verlieren und mich bei Frustration und Motivationsmangel immer wieder aufgemuntert hat!

... an meinen Mann Alex, der viele Stunden für mein Studium opfern musste, den ich mit nervigen Formatierungsfragen gequält und der nun endlich seine Ruhe hat.

...an meine Eltern Joachim und Uschi, die mir bei meinen letzten Schritten bis zur Ziellinie beigestanden und meine gefühlt 1000 Seiten lange Arbeit an einem Tag korrigiert haben.

... und an meine Studienkolleginnen, besonders an Sofie und Alzbeta, die mir die Stunden im Lesesaal mit Kaffee und Kuchen-Pausen versüßt haben!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Zielsetzung	1
1.2	Gang der Untersuchung.....	3
2	Der theoretische Rahmen.....	6
2.1	Inklusion	6
2.1.1	Schulische Inklusion in Österreich.....	6
2.1.2	Der sonderpädagogische Förderbedarf	8
2.1.3	Zur Situation mehrsprachiger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	11
2.2	Mehrsprachigkeit.....	12
2.2.1	Definition von Mehrsprachigkeit	13
2.2.2	Förderung von Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Anliegen.....	14
2.2.3	Mehrsprachigkeitsdidaktik aus sprachpsychologischer Sicht.....	16
2.3	Konzepte für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht	18
2.3.1	Language-Awareness	18
2.3.2	Das Curriculum Mehrsprachigkeit.....	21
2.3.2.1	Kompetenzen und Bildungsbereiche des Curriculums	22
2.3.2.2	Primarstufe	23
2.3.2.3	Sekundarstufe I.....	24
2.3.3	Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts	26
2.4	Inklusiver Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit bei sonderpädagogischem Förderbedarf.....	29
2.4.1	Didaktisch-methodische Grundsätze eines inklusiven Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.....	30
2.4.2	Mehrsprachige Ansätze in sonderpädagogischer Sprachförderung und Sprachtherapie	32
2.4.3	Mehrsprachige Ansätze im inklusiven Unterricht.....	33
3	Zum methodischen Vorgehen.....	38
3.1	Forschungsdesign	38
3.1.1	Forschungsfrage und methodische Untersuchung	38
3.1.2	Paradigma qualitativer Forschungsvorhaben	39
3.1.3	Gütekriterien qualitativer Forschung	40
3.1.4	Die Forschungsethik	42
3.2	Datenerhebung.....	44

3.2.1	Das Sampling	44
3.2.2	Der Untersuchungskontext.....	45
3.2.3	Die Forschungspartner*innen	46
3.2.4	Das leitfadenbasierte Expert*inneninterview	48
3.2.5	Der Interviewleitfaden	51
3.3	Datenaufbereitung	56
3.4	Datenauswertung	58
4	Die Darstellung der Ergebnisse	62
4.1	K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit	63
4.2	K2 Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Lernende	74
4.3	K3 Fördermaßnahmen	81
4.4	K4 Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit	95
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	99
6	Conclusio und Ausblick.....	106
	Literaturverzeichnis.....	108
	Abbildungsverzeichnis.....	119
	Tabellenverzeichnis.....	119
A	Material zur Erhebung der Daten.....	120
A.1	Übersicht über Forschungspartner*innen und Interviews.....	120
A.2	Der Interviewleitfaden.....	121
A.3	Informationsschreiben über das Forschungsvorhaben	125
A.4	Einverständniserklärung.....	126
A.5	Kurzfragebogen	127
B	Die Transkripte	128
B.1	Transkript LK1	128
B.2	Transkript LK2	136
B.3	Transkript LK3	147
B.4	Transkript LK4.....	157
B.5	Transkript LK5	165
B.6	Transkript LK 6.....	175
B.7	Transkript LK7	183
C	Material zur Auswertung der Daten.....	193
C.1	Der Kodierleitfaden	193
C.2	Kodierung der Transkripte	214
C.2.1	K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit.....	214

C.2.2	K2 Unterstützungsmaßnahmen.....	223
C.2.3	K3 Fördermaßnahmen	229
C.2.4	K4 Thematisierung und Reflektion.....	247
Die Eidesstattliche Erklärung.....		253
Abstract		253

1 Einleitung

Sprachliche und kulturelle Vielfalt prägen unser Bild der modernen Gesellschaft und begleiten unseren Alltag. Auch im Schulsystem macht sich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bemerkbar, denn der Anteil von Kindern mit Migrationsgeschichte und nichtdeutscher Alltagssprache nimmt gegenwärtig in allen Schulformen zu, besonders jedoch im Pflichtschulbereich. Diese Bedingungen führen zu neuen Herausforderungen, können aber auch Chancen mit sich bringen, indem die mitgebrachten Sprachen der Lernenden als Ressource wahrgenommen und in das Unterrichtsgeschehen integriert werden. Doch viel zu häufig verhindert das Festhalten am monolingualen Habitus die Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, was dazu führt, dass die sprachliche und kulturelle Diversität der Lernenden untergraben, wenn nicht sogar als Defizit wahrgenommen wird.

In der Inklusionsdebatte der letzten Jahre, die sich nicht nur der Heterogenitätsdimension *Behinderung* widmet, sondern auch die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick hat, setzen sich die Akteur*innen deshalb für ein Umdenken des vorherrschenden Bildungssystems in Österreich ein. Aus diesem Grund soll der inklusive Kontext im Rahmen der vorliegenden Arbeit zum Anlass genommen werden, sich intensiver mit Möglichkeiten zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auseinanderzusetzen und zu erforschen, inwieweit die inklusive Praxis dieser gerecht werden kann.

1.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Im Mittelpunkt dieser Masterarbeit stehen die Themenbereiche Mehrsprachigkeitsdidaktik und Inklusion, die im Rahmen bildungspolitischer Debatten um Heterogenität im Schulsystem der letzten Jahre stark an Bedeutung gewonnen haben. In der vorliegenden Arbeit sollen diese beiden Themenbereiche miteinander in Verbindung gesetzt werden, um eine inklusive Perspektive in die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kontext der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache zu bringen. Die Tatsache, dass bei Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache überdurchschnittlich häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird (vgl. Mayrhofer et al., 2019, S. 164), verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit in einem inklusiven Unterricht unbedingt berücksichtigt werden sollte.

Der Mehrsprachigkeit und Diversität im Unterricht gerecht zu werden, ist deshalb, wie sich Österreich auch durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auf

die Fahnen geschrieben hat, eine der wichtigsten Aufgaben der inklusiven Schule. Zu erforschen, inwieweit dies in der Praxis realisiert wird und wie Lehrkräfte mit dem Phänomen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen, ist Anliegen dieser Forschungsarbeit. Ziel dieser empirischen Studie ist es deshalb, herauszufinden, *inwiefern Lehrkräfte im inklusiven Setting die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen und fördern und welche Einstellungen sowie Erfahrungen sie diesbezüglich haben.*

Im Theorieteil wird der Schwerpunkt dementsprechend auf unterschiedliche Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit im (inklusive) Unterricht gelegt, welche im anschließenden empirischen Teil in Bezug zur Praxis gesetzt werden. Bisher gibt es allerdings nur wenige Forschungsarbeiten, die sich mit mehrsprachigen Konzepten im inklusiven Unterricht auseinandersetzen, weshalb diese Thematik eine Forschungslücke darstellt. Zwar sind schon viele Beiträge zu Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht sowie zu Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht veröffentlicht worden, allerdings wurden bei diesen Publikationen die Perspektive mehrsprachiger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Bedürfnisse nicht berücksichtigt. Gerade im Bereich der Zweitsprachendidaktik wurde bisher nur wenig zur Zielgruppe *Lernender mit Beeinträchtigung* geforscht, weshalb mit der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zur Relevanz dieses Themas im Rahmen der DaZ¹-Didaktik geleistet werden soll. Mit Blick auf die aktuelle Forschungslage, lässt sich nach Meinung von Expert*innen sagen, „dass die schulische Förderung der Erstsprache nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt, sondern auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen sowie für den schulischen Erfolg und die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes von Vorteil ist“ (Fleck, 2008, S. 58). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass Lernende, die bereits Sprachlernerfahrungen in der Erstsprache haben, im Laufe des Erwerbs Sprachlernstrategien entwickelt haben, die ihnen das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern (vgl. Hufeisen, 2008, 387 f.). „Auf solche Fähigkeiten kann jeder Sprachunterricht aufbauen und sie nutzen, z.B. um Wörterlernen zu erleichtern, Sprachstrukturen miteinander zu vergleichen oder grammatische Phänomene zu beschreiben“ (Budde, 2015, S. 75). Insofern stellt die Mehrsprachigkeit der Lernenden keine Barriere, sondern eine besondere Ressource dar, die es im Unterricht zu nutzen gilt. Insbesondere mehrsprachige Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im sprachlichen oder

¹ DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache.

kognitiven Bereich können durch die Einbeziehung ihrer Erstsprachen in ihrem Sprachlernprozess unterstützt werden. Hierfür bestehen bereits unterschiedliche Konzepte für den Unterricht, die sich selbstverständlich auch in einem inklusiven Kontext anwenden lassen. Allerdings werden die vorhandenen Potenziale der mehrsprachigen Lernenden bislang noch zu wenig genutzt (vgl. u.a. Göbel, Vieluf & Hesse, 2010; Hu, 2011), weshalb es wichtig ist, die Lehrkräfte für das Thema Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und Perspektiven für die Umsetzung mehrsprachiger Konzepte im inklusiven Setting aufzuzeigen.

1.2 Gang der Untersuchung

Nachdem im ersten Teil der Arbeit bereits das Erkenntnisinteresse sowie die Zielsetzung und Forschungsfrage dargelegt wurden, gliedert sich der Hauptteil in folgende vier Teilbereiche: der theoretische Rahmen (Kapitel 2), das methodische Vorgehen (Kapitel 3), die Ergebnisdarstellung (Kapitel 4) sowie deren Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 5) und letztlich die abschließende Conclusio (Kapitel 6).

Zunächst werden im theoretischen Teil der Arbeit in Kapitel 2.1 die Begriffe *Inklusion* und *sonderpädagogischer Förderbedarf* definiert und genauer beschrieben, um eine terminologische Grundlage für die Verwendung der Begrifflichkeiten im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu gewährleisten. Im Rahmen dieses Kapitels wird unter Punkt 2.1.3 außerdem der bereits angesprochene Zusammenhang zwischen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs diskutiert, um zum einen die Missstände im Diagnoseverfahren aufgrund der Vernachlässigung mehrsprachiger Sprachentwicklungsprozesse aufzuzeigen, und zum anderen die Relevanz eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts im inklusiven Kontext zu betonen.

Das anschließende Kapitel 2.2 widmet sich der Thematik *Mehrsprachigkeit*. Unter Punkt 2.2.1 wird eine kurze Definition des Mehrsprachigkeitsbegriffs dargelegt, was angesichts der unterschiedlichen Betrachtungsweisen dieses Phänomens vonnöten ist, bevor sich in Kapitel 2.2.2 mit der Frage auseinandergesetzt werden soll, inwiefern Mehrsprachigkeit aus bildungspolitischer Perspektive von Bedeutung ist und welche Rolle diese in den curricularen Vorgaben für die Beschulung von Lernenden mit Förderbedarf spielt.

In dem darauffolgenden Themenblock 2.3 werden unterschiedliche Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Blick genommen. In Kapitel 2.3.1 erfolgt eine intensive

Auseinandersetzung mit dem Ansatz *Language-Awareness*, welcher zu einem bewussteren und aufmerksameren Umgang mit Sprache im Unterricht anregen soll, indem der Einbezug sowie die Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen ermöglicht wird. Dieser ist im deutschsprachigen Raum besonders von der Fremd- und Zweitsprachendidaktik rezipiert worden. Im Zuge dessen wurden unterschiedlichste Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit im Unterricht entwickelt. Nennenswert sind diesbezüglich das *Curriculum Mehrsprachigkeit* sowie das *Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts*, welche in den Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 aufgegriffen und anhand von Beispielen veranschaulicht werden. Um auch die inklusive Perspektive zu berücksichtigen, werden in Kapitel 2.4.1 die didaktisch-methodischen Grundsätze eines inklusiven Unterrichts dargestellt und die genannten Konzepte durch mehrsprachige Ansätze aus der Sprachförderung und Sprachtherapie (Kapitel 2.4.2) sowie aus der sonderpädagogischen und inklusiven Schulpraxis (Kapitel 2.4.3) ergänzt. Hierbei werden Forschungsbeiträge vorgestellt, die Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und einer vorliegenden Beeinträchtigung im Bereich Sprache und Kommunikation in einem mehrsprachigen Kontext thematisieren.

Nachdem im Theorieteil die wichtigsten Aspekte der vorliegenden Forschungsthematik beleuchtet wurden, wird in Kapitel 3 das methodische Vorgehen detailliert erläutert. Hierbei wird der Fokus zunächst auf das Forschungsdesign (Kapitel 3.1) gelegt, im Rahmen dessen die Makrostruktur des vorliegenden Forschungsvorhabens ausgehend von der Forschungsfrage (3.1.1) dargelegt wird, bevor im Anschluss daran, die allgemeinen Prinzipien qualitativer Forschungsmethoden, wie das Paradigma (3.1.2), die Gütekriterien (3.1.3) sowie die Forschungsethik (3.1.4) erläutert werden.

Anschließend erfolgt eine detaillierte Deskription der zugrundeliegenden Methoden zur Erhebung (3.2), Aufbereitung (3.3) und Auswertung der Daten (3.4). Im Rahmen des Kapitels 3.2 wird neben der Darstellung des Samplings, des Untersuchungskontextes sowie den Forschungspartner*innen der vorliegenden Studie intensiv auf die eingesetzte Methode des leitfadenbasierten Expert*inneninterviews (3.2.4) eingegangen, wobei auch der hierfür verwendete Interviewleitfaden und dessen Konzeption (3.2.5) zur Sprache kommt. In Kapitel 3.3 werden die verwendeten Instrumente zur Transkription der Audiomitschnitte thematisiert, welche anschließend mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufbereitet wurden, dessen genaue Vorgehensweise in Kapitel 3.4 erläutert wird.

Die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4 bildet den Kern der vorliegenden Forschungsarbeit und bemüht sich um eine transparente und ausführliche Präsentation der analysierten Daten. Diese werden entlang der in Kapitel 3.4. aufgestellten Hauptkategorien K1 bis K4 in den 4 thematischen Unterkapiteln anhand passender Transkriptionsausschnitte veranschaulicht.

Die Ergebnisse der Datenauswertung werden in Kapitel 5 in Bezug zu den theoretischen Erkenntnissen gesetzt und hinsichtlich der eingangs gestellten Fragestellung interpretiert, um eine kompakte und differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen.

Im Rahmen der Conclusio (Kapitel 6) wird der gesamte Forschungsprozess nochmals rekapituliert und reflektiert. Außerdem soll die Reichweite der Forschungsarbeit analysiert sowie auf verbleibende Desiderate und mögliche zukünftige Forschungsbeiträge zum Gegenstand verwiesen werden.

2 Der theoretische Rahmen

2.1 Inklusion

Die folgenden Unterkapitel behandeln den Themenschwerpunkt Inklusion und sollen eine kurze Einführung zur schulischen Inklusion in Österreich sowie eine ausführliche Definition der Begriffe Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf bieten. Daran anschließend soll auf die Situation mehrsprachiger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen werden, um die Relevanz von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im sonderpädagogischen Kontext aufzuzeigen.

2.1.1 Schulische Inklusion in Österreich

Ausgelöst wurde die Debatte um schulische Inklusion in Österreich durch die Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008, welche in Artikel 24 zum Bereich ‚Bildung‘ festlegt, dass

„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; [...] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, 2008, S. 21).

Als Antwort auf die Forderungen der Vereinten Nationen entwickelte das österreichische Bundesministerium im Jahr 2012 den Nationalen Aktionsplan Behinderung (NAP), der Leitlinien der österreichischen Behindertenpolitik für den Zeitraum 2012 – 2020 sowie Maßnahmen zur gesellschaftlichen Inklusion von Menschen mit Behinderung für alle relevanten Lebensbereiche umfasst.

Ein inklusives Bildungssystem hat dementsprechend das Ziel, Bildungsbarrieren abzubauen und Chancengleichheit für alle Beteiligten zu ermöglichen. Die inklusive Beschulung auf Regelschulen soll durch eine stärkere Individualisierung und innerer Differenzierung mithilfe zusätzlicher Ressourcen und Kooperationen mit multiprofessionellen Teams gewährleistet werden, sodass auf eine Sonderbeschulung letztlich ganz verzichtet werden kann (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 2-3).

In Österreich lag der Anteil von Lernenden im Jahr 2018, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, bei insgesamt 3,9 %, was circa 30.000 Schülerinnen und Schülern entspricht. Ein Drittel dieser Lernenden besucht eine Sonderschule, während die Inklusionsquote, das heißt die Beschulung von Kindern mit

sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen bei knapp 65% in der Primar- und Sekundarstufe I liegt, wobei starke regionale Unterschiede bestehen (vgl. Mayrhofer et al., 2019, S. 127).

Um eine inklusive Bildung definieren zu können, ist es zunächst notwendig, sich mit dem Begriff der Inklusion zu beschäftigen, der seinerseits schwer zu definieren ist, da unterschiedliche Vorstellungen dazu bestehen.

Der Terminus Inklusion ist auf den lateinischen Begriff *includere*, zu Deutsch einschließen, zurückzuführen und versteht sich als Weiterführung des Heterogenitäts- und Diversitätsbestrebens. Im Gegensatz zu dem inzwischen etwas veralteten Integrationsbegriff, der die gesellschaftliche Eingliederung gekennzeichneten Personen oder Gruppen aufgrund von Unterscheidungsmerkmalen vorsieht, wie Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen mit besonderem Förderbedarf, versucht Inklusion auf jegliche Form der Kategorisierung, die in einer Etikettierung und Stigmatisierung münden kann, zu verzichten und versteht die gesellschaftliche Realität per se als heterogen (vgl. Burwitz-Melzer, 2017, S. 31; vgl. Grohnfeldt, 2015, S. 18). Der *enge* Inklusionsbegriff bezieht sich vorwiegend auf die Heterogenitätsdimension *Behinderung*, was sich maßgeblich aus der Definition der Behindertenrechtskonvention ergibt. Dementsprechend zielt Inklusion in erster Linie auf Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung ab und sieht im Rahmen schulischer Inklusion das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne speziellen Förderbedarf vor. Inklusion im weiteren Sinn geht jedoch über diese Einschränkung hinaus, was eine logische Konsequenz der Forderung nach der Überwindung diversitätsbedingter Nachteile und Barrieren darstellt. Aus diesem Inklusionsgedanken ergibt sich die Vision von einer Schule für alle, die Schülerinnen und Schüler mit all ihren mitgebrachten Ressourcen und Kompetenzen akzeptiert und auf die individuellen Lernvoraussetzungen eingeht, egal ob ein Förderbedarf vorhanden ist oder nicht (vgl. u.a. Riemer, 2017, S. 233).

Dementsprechend soll eine inklusive Bildung allen Menschen – unabhängig von Behinderung, sexueller Orientierung, Geschlecht, religiöser Zugehörigkeit, ethnischem, sozialem, sprachlichem oder kulturellem Hintergrund – Bildungsgerechtigkeit ermöglichen.

Diese Definition rückt vor allem Menschen mit Migrationshintergrund und der daraus resultierenden Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt bildungspolitischer Debatten rund um das Thema Inklusion, denn mehrsprachige Kinder und Jugendliche sind

erwiesenermaßen häufig von diskriminierenden Prozessen im Bildungssystem betroffen, was sich auch in dem vergleichbar geringen Anteil an höheren Schulabschlüssen erkennen lässt.

Besondere Auswirkungen hat die Diskussion um einen *weiteren* Inklusionsbegriff, der insbesondere Lernende mit Deutsch als Zweitsprache einschließt, auf die Zweit- und Fremdsprachendidaktik, die sich in jüngerer Zeit mit der Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten eines inklusiven (Zweit- und Fremdsprachenunterrichts) beschäftigt². Aufgrund der inhaltlichen Schnittmenge dieser Arbeit bezüglich der Heterogenitätsdimensionen Beeinträchtigung und Mehrsprachigkeit liegt die Orientierung an einem *weiteren* Inklusionsbegriff nahe, da dieser jegliche Form von Heterogenität einbezieht und dementsprechend keine Unterscheidung zwischen Lernenden mit oder ohne Förderbedarf sowie mit oder ohne Deutsch als Zweitsprache macht.

Allerdings wirft diese offen angelegte Definition auch Fragen bezüglich der praktischen Umsetzung von Inklusion an Schulen auf, da Anspruch und Realität oft weit auseinander liegen. Auf der einen Seite sollen Zuschreibungen und Etikettierungen durch das Konstruieren von Gruppen mit Förderbedarf vermieden werden, jedoch lassen sich auf der anderen Seite ausschließlich durch eben solche Etikettierungen an inklusiven Schulen zusätzliche Ressourcen bereitstellen, wie beispielsweise den Einsatz von Sonderpädagog*innen sowie verschiedene Unterstützungsmaßnahmen, was auch als sogenanntes *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* bezeichnet wird (vgl. Riemer, 2017, S. 235). Klar ist, dass die inklusive Bildung aufgrund von rechtlichen Vorgaben nicht ohne die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, kurz SPF, auskommt, da dieser die Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen im Rahmen der inklusiven Beschulung darstellt. Im folgenden Kapitel soll deshalb näher auf dieses Thema eingegangen werden.

2.1.2 Der sonderpädagogische Förderbedarf

Um Kindern und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen die schulische und gesellschaftliche Teilhabe sowie eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen, sind sonderpädagogische Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die an die individuelle und soziale Situation der betroffenen Kinder angepasst sind, nötig. Diese Umgestaltung

² siehe hierzu Beiträge aus dem Band von Burwitz-Melzer, 2017, Michalak & Rybarczyk 2015 sowie Chilla & Vogt 2017.

der Lernumgebung zieht wiederum den Einsatz von Ressourcen nach sich, sei es personeller oder finanzieller Art, welche nur dann in Anspruch genommen werden können, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Doch was genau verbirgt sich hinter diesem Begriff und wie gestaltet sich die Feststellung dieses Bedarfs?

Laut dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf gemäß des Schulpflichtgesetzes 1985 Paragraph 8 dann vor,

„wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß §15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist.“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Jänner/2010, S. 9).

Dementsprechend geht aus dem Text hervor, dass nur das Vorliegen einer diagnostizierten Behinderung, die wiederum in kausalem Zusammenhang mit dem Bestimmungsmerkmal ‚dem Unterricht nicht folgen können‘ stehen muss, die Feststellung eines Förderbedarfs begründen kann (vgl. ebd.). Umgekehrt muss das Vorliegen einer Behinderung jedoch nicht zwangsläufig die Feststellung eines Förderbedarfs nach sich ziehen, nämlich dann nicht, wenn das betroffene Kind dem Unterricht trotz Beeinträchtigung folgen kann. Denn häufig ist bereits die Berücksichtigung eingeschränkter Funktionen, wie beispielsweise bei einer Körper- oder Sinnesbehinderung, sowie der Einsatz spezifischer Hilfsmittel im Unterricht ausreichend, um die vollständige Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen.

Da an dieser Stelle bereits spezifische Formen von Behinderungen angesprochen wurden, soll im Folgenden kurz auf die verschiedenen sonderpädagogischen Kategorien, welche die Grundlage zur Feststellung eines SPF darstellen, eingegangen werden.

Seit den 1990er Jahren versucht die Erziehungswissenschaft im Zuge einer Dekategorisierung auf die Nennung von Behinderungen zu verzichten, um Stigmatisierungen entgegenzuwirken und ersetzte die entsprechenden Behinderungsbegriffe durch die aus dem Englischen übertragenen *special educational needs* – zu Deutsch sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. Biewer, 2017, 48 f.). Infolgedessen haben sich im deutschsprachigen Raum folgende sieben sonderpädagogische Kategorien etabliert, die zur Einordnung von Beeinträchtigungen herangezogen werden und auch zur Spezialisierung im Studium der Sonder- und inklusiven Pädagogik fungieren:

- Förderschwerpunkt Sehen
- Förderschwerpunkt Hören
- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Förderschwerpunkt Lernen
- Förderschwerpunkt Sprache
- Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Allerdings bestehen Uneinigkeiten über die Vollständigkeit dieser Kategorien, weshalb teilweise auch komplexe und mehrfache Behinderung als Kategorie verwendet werden oder auch die Teilleistungsstörungen Dyskalkulie oder Legasthenie sowie langfristig erkrankte Schülerinnen und Schüler, die sich dauerhaft im Krankenhaus befinden, als Indikatoren für eine sonderpädagogische Kategorie betrachtet werden.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, auf die einzelnen Förderbedarfe konkret einzugehen, deshalb soll nur eine kurze Definition des Behinderungsbegriffs dargelegt werden, die sich prinzipiell auf alle Förderbereiche anwenden lässt. Laut des Schulpflichtgesetzes von 1985 liegt nur dann eine Behinderung vor, wenn „die Auswirkungen einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen [...] die Teilhabe am Unterricht erschweren“ (Bundesrat, 1985, S. 5). Betont werden sollte das Kriterium *nicht vorübergehend*, damit ist gemeint, dass die Behinderung über einen Zeitraum von über 6 Monaten besteht.

Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, wie die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs konkret abläuft:

Wenn der Verdacht auf eine Behinderung besteht, können die betroffenen Eltern oder die Schulleitung einen Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beim Pflichtschulinspektorat stellen, in besonderen Fällen ist es auch möglich, dass die Behörde von sich aus tätig wird. Nach Eingehen des Antrages ist die Bildungsdirektion verpflichtet, sonderpädagogische und gegebenenfalls auch schul- oder amtsärztliche Gutachten einzuholen, die zur Feststellung des Bedarfs herangezogen werden. Nach Feststellung eines Förderbedarfs ist das betroffene Kind berechtigt eine Sonderschule zu besuchen oder aber inklusiv in sogenannten *Integrationsklassen* in einer Volksschule, neuen Mittelschule oder in der AHS- Unterstufe unterrichtet zu werden.

2.1.3 Zur Situation mehrsprachiger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Vermutung, dass Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte und der daraus resultierenden migrationsbedingten Mehrsprachigkeit überproportional häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, wurde vom Nationalen Bildungsbericht 2018 sowie auch von früheren Berichten eindeutig bestätigt. Demnach machte der prozentuale Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache auf österreichischen Sonderschulen in der Primar- und der Sekundarstufe 31% bzw. 32% aus. Obwohl die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im gesamten Pflichtschulbereich kontinuierlich zunimmt und auf der Primarstufe bei einem Anteil von 26% und auf der Sekundarstufe I auf einem Prozentsatz von 23% liegt, so ist die Sonderschule trotz inklusiver Beschulung noch immer der Ort mit dem größten Anteil an mehrsprachigen Lernenden (vgl. Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019, S. 68).

Lernende mit Deutsch als Zweitsprache sind jedoch nicht in allen sonderpädagogischen Förderbereichen gleichmäßig vertreten. Wirft man einen Blick auf die zahlenmäßige Verteilung in Deutschland, so lässt sich herauslesen, dass Lernende mit nichtdeutscher Erstsprache vor allem auf Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt *Lernen* überrepräsentiert sind (vgl. Riemer, 2017, S. 235). Diese Tatsache begründet sich auch in dem Anstieg des Förderbedarfs von der Primarstufe hin zur Sekundarstufe, der vor allem Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bzw. mit nicht EU- Staatsbürgerschaft betrifft, denn während pro Jahr circa 2% der Lernenden mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in die Primarstufe neu eingeschult werden, steigt dieser Prozentsatz in der 8. Schulstufe auf 5% an (vgl. Mayrhofer et al., 2019, S. 127). Dementsprechend kann in diesen Fällen nicht von einer angeborenen Beeinträchtigung ausgegangen werden, sondern es ist zu vermuten, dass der Förderbedarf „zu einem allgemeinen Etikett mangelnder Voraussetzung für die Erfüllung der schulischen Erwartungen wird und immer weniger ein Merkmal grundlegender körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung darstellt“ (Mayrhofer et al., 2019, S. 127). Die Entwicklung dieser Anteilswerte bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache steht in klarer Differenz zu Lernenden mit deutscher Erstsprache, da zwischen diesen beiden Gruppen ein Unterschied von 2,3 Prozentpunkten zu verzeichnen ist. Darüber hinaus gelingt den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache der Übergang von

der Sonderschule in den Regelschulbereich deutlich seltener als ihren MitschülerInnen mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Mayrhofer et al., 2019, S. 164).

Es besteht dementsprechend ein starker Zusammenhang zwischen dem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen und dem Vorliegen einer Migrationsgeschichte und der daraus resultierenden Mehrsprachigkeit (vgl. Riemer, 2017, S. 235).

Aus diesem Grund sollten die bisher häufig getrennt voneinander geführten Diskurse bezüglich der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung und der Inklusion von Menschen mit Migrationsgeschichte und eventuellem Fluchthintergrund im Sinne eines *weiteren* Inklusionsbegriffs zusammengeführt und als eine zentrale Aufgabe des Bildungssystem betrachtet werden (vgl. Riemer, 2017, S. 236).

Dementsprechend sollte die derzeitige Debatte um Inklusion

„die spezifische Heterogenitätsdimension der Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen einschließen, die aufgrund sozioökonomischer Benachteiligung, Migrationsgeschichte und Flucht nicht die zweitsprachliche Kompetenz in der deutschen Sprache aufweisen, die für sprachlich barrierefreien Bildungszugang und erfolgreiche Bildungskarrieren erforderlich sind“ (Riemer, 2017, S. 236).

Mehrsprachige Zusammenhänge sollten aus den genannten Gründen in der Sonderpädagogik mehr Berücksichtigung finden, was nicht nur den Einbezug mehrsprachiger Entwicklungsprozesse in diagnostische Verfahren miteinschließt, um die häufig ungerechtfertigte Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache oder Lernen bei Kindern mit mehrsprachigen Biografien zu verhindern, sondern gerade auch in der schulischen Sprachförderung und Sprachtherapie berücksichtigt werden. Lernende, ob mit oder ohne SPF sowie DaZ, sollten im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung die Möglichkeit einer umfangreichen Betreuung und Förderung erhalten und von inklusiven Ressourcen im Regelschulwesen profitieren.

2.2 Mehrsprachigkeit

Die folgenden Kapitel widmen sich dem Themenkomplex Mehrsprachigkeit und sollen vielseitige Einblicke in mehrsprachigkeitsdidaktische Fördermaßnahmen im Unterricht bieten, um einen praktischen Bezug zur Interviewstudie herzustellen. Zuerst soll jedoch eine kurze Definition des Mehrsprachigkeitsbegriffs erfolgen, um im Anschluss daran näher auf die bildungspolitische Dimension von Mehrsprachigkeit einzugehen und der Frage nachzugehen, inwiefern Mehrsprachigkeit in den bestehenden Lehrplänen

überhaupt berücksichtigt wird. Hierbei wird insbesondere der Lehrplan der Sonderschule näher betrachtet, um zu erörtern, wie es um mehrsprachigkeitsdidaktische Maßnahmen in diesem spezifischen Schulbereich bestimmt ist. Anschließend folgt ein kurzer Exkurs in die Sprachpsychologie, mit dem Ziel, die Ressourcen und Chancen eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts herauszuarbeiten sowie einen wissenschaftlichen Bezug zur Thematik herzustellen.

2.2.1 Definition von Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit taucht in sprachpolitischen sowie sprachdidaktischen Publikationen der letzten Jahre immer häufiger auf und beinhaltet dabei ganz unterschiedliche Betrachtungsweisen, was daran liegt, „dass der Begriff sehr weit gefasst ist und über eine Fülle von Aspekten verfügt, die verschiedenen wissenschaftlichen und sprachpolitischen Bereichen entstammen“ (Lüttenberg, 2010, 299). Aus diesem Grund ist es notwendig, sich auf eine konkrete Definition zu beschränken, auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen wird. Aufgrund des praktischen Bezugs zum inklusiven Unterrichtskontext, ist es naheliegend, den Mehrsprachigkeitsbegriff der Sprachdidaktik als Definitionsgrundlage zu verwenden. In dieser Disziplin wird Mehrsprachigkeit unter anderem mit dem Spracherwerbsprozess in Verbindung gesetzt, also dem zwei- bzw. mehrsprachigen Aufwachsen von Kindern mit Migrationsgeschichte (vgl. ebd.). Als zwei- oder mehrsprachig werden dementsprechend Personen bezeichnet, „die in ihrer Lebenswelt neben ihrer Erstsprache über eine Zweitsprache verfügen und solche, die von Anfang an mit zwei Sprachen aufwachsen ("Doppelter Erstspracherwerb" oder "Bilingualismus")“ (Oomen-Welke & Decker-Ernst, 2013, S. 9). Wichtig zu erwähnen ist die Tatsache, dass bei einer vorliegenden Mehrsprachigkeit nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass alle genutzten Sprachen gleich umfassend ausgebildet sind, d.h. es ist häufig der Fall, dass die Sprachen je nach Erwerbskontext stärker oder schwächer ausgebaut sein können (vgl. ebd., S.10). Im Rahmen der Sprachdidaktik hat sich Mehrsprachigkeit insbesondere im Forschungszweig der Fremdsprachendidaktik zu einem wichtigen und populären Arbeitsfeld entwickelt, das auch unter dem Terminus *Transferdidaktik* bekannt ist (Lüttenberg, 2010, 230). Ziel dieser Didaktik ist „ein integriertes, sprachenübergreifendes Lernen auf der Basis der jüngsten spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse“ (ebd.), welches im Kapitel 2.2.3 näher erläutert wird. Folglich umfasst die Mehrsprachigkeitsdidaktik laut didaktischer Definition sowohl Förderkonzepte zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache sowie zur Förderung der Erstsprachen gleichermaßen und bezieht auch die Förderung der

interkulturellen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit mit ein (vgl. ebd.), auf die im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.

2.2.2 Förderung von Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Anliegen

Schon seit über zwei Jahrzehnten wird in Österreich und Europa über die Forderung nach Mehrsprachigkeit im Schulsystem sowie die Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten im Unterricht diskutiert. Doch obwohl Mehrsprachigkeit als hohes Gut gelobt und von bildungspolitischer Seite als wünschenswert angesehen wird, hält das österreichische Schulsystem bislang mehrheitlich noch immer am monolingualen Habitus fest. Dass Mehrsprachigkeit weltweit der Regelfall ist, die österreichische Gesellschaft seit jeher multilingual geprägt und die Sprachlandschaft hierzulande durch die Migrationsbewegung der letzten Jahre noch heterogener geworden ist, ist es geboten, diese sprachliche Realität in allen Lebensbereichen anzuerkennen.

Das bildungspolitische Bestreben nach Mehrsprachigkeit wurde erstmals auf europäischer Ebene formuliert, wonach jeder Bürgerin und jedem Bürger der Europäischen Union „die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission, 1996, S. 62). Waren diese Forderungen anfangs hauptsächlich auf europäische Sprachen bezogen, mit dem Ziel den EU- Binnenmarkt zu stärken, so wurde im Abschlussbericht der Kommission 2007 explizit ausgedrückt, dass das Erlernen sämtlicher Sprachen, also „jede der in Europa gesprochenen Landes-, Regional-, Minderheiten- und Zuwanderersprachen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, S. 6) im Rahmen der Europäischen Mehrsprachigkeitspolitik wünschenswert sind. Die EU-Institutionen haben dementsprechend den Ausschlag für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in Österreich gegeben und fordern, nationale Strategien für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem zu entwickeln.

Im Laufe der Jahre sind zahlreiche Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Umsetzung mehrsprachiger Konzepte im deutschsprachigen Raum entwickelt worden, auf die in den folgenden Kapiteln noch näher eingegangen werden soll. Es ist dementsprechend eine Fülle an Anregungen, Vorschlägen und Unterrichtsideen vorhanden, allerdings finden diese nur bedingt Eingang in die österreichischen Lehrpläne und den schulischen Alltag. Bisher existieren im Vergleich zur Anzahl an Publikationen mit Vorschlägen für die Praxis nur sehr wenige Berichte über ihre tatsächliche Erprobung,

sowie empirische Überprüfungen über den Erfolg bzw. Misserfolg der Ansätze (vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 131).

Für den inklusiven und den sonderschulischen Bildungsbereich gibt es dagegen praktisch fast keine Veröffentlichungen im Forschungsbereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Jedoch ist im Lehrplan der allgemeinen Sonderschulen der Einbezug von anderen Erstsprachen der Schüler*innen ausdrücklich erwünscht. So findet sich im Bildungsbereich *interkulturelles Lernen* folgende Aussage dazu: „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in ihrer Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesinstitut für Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2008, S. 14). Darüber hinaus wird im Lehrplanzusatz *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch* der Erstsprache eine besondere Relevanz im Zweitspracherwerb eingeräumt, daher

„soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden [...] [und] wo es sich anbietet, soll der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur der Schülerin bzw. des Schülers hergestellt werden (Vergleich von Sprachen und Kulturen). Dazu sind Kontakte, Kooperationen und Absprachen, vor allem mit der Lehrerin/dem Lehrer für den bezüglichen Zusatzunterricht, aber auch mit den Erziehungsberechtigten sehr hilfreich. Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen.“ (ebd., S.52).

Die Methode des Sprachvergleichs, ein elementarer Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wird dementsprechend auch im sonderpädagogischen Kontext als Möglichkeit vorgeschlagen und kann im Rahmen des Deutschunterrichts durch Strukturvergleiche zwischen der Erst- und Zweitsprache als Hilfsmittel beim Durchschauen der Sprache fungieren (vgl. ebd., S.54).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass schulische Mehrsprachigkeit bildungspolitisch zwar gewollt ist, jedoch in der Realität der Schulsprachenpolitik keine besondere Rolle einnimmt. Das schulische Sprachangebot beschränkt sich überwiegend auf die Prestigesprachen, wie Englisch oder Französisch, weshalb ein Unterricht in Minderheiten- und Migrantensprachen allenfalls als nichtbenoteter muttersprachlicher Zusatzunterricht angeboten wird (vgl. Krumm, 2016, S. 61). Eine echte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit findet sich in den meisten Schulen nicht wieder. Durch das Festhalten am monolingualen Habitus der Schulen wird die Nutzung und Kapitalisierung der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Lernenden verwehrt, womit auch fehlende Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit einhergeht, was sich negativ auf die Identitätsentwicklung der Lernenden auswirken kann.

Allerdings ist die Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich letztlich Aufgabe der Lehrkräfte, weshalb bildungspolitische Richtlinien nur einen Rahmen vorgeben, der von den Akteuren im Bildungsprozess ausgefüllt werden muss. Insofern ermöglicht ein Blick in die Praxis sicherlich mehr Einsichten über den tatsächlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als die Auseinandersetzung mit Gesetzestexten und curricularen Vorgaben.

2.2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik aus sprachpsychologischer Sicht

Obwohl die Forschungsergebnisse aufgrund der geringen Anzahl an empirischen Studien allenfalls als Tendenz zu verstehen sind, so liefern sie doch einige interessante Erkenntnisse hinsichtlich der positiven Effekte eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts auf kognitiver und affektiver sowie attitudinaler Ebene.

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtskonzepte bei den Lernenden zu verbesserten (meta-)linguistischen sowie (meta-)kognitiven Leistungen beitragen (vgl. Bredthauer, 2018, S. 279). In welchen Bereichen sich eine Verbesserung dieser Fähigkeiten auswirken, soll im Folgenden dargestellt werden.

Eine der wichtigsten kognitiven Effekte eines mehrsprachigen Unterrichtsangebots ist die Förderung der Sprachbewusstheit (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007; Bredthauer, 2016; Doyé & Meißner, 2010; Marx, 2005), die als „explizites Wissen über Sprache und [die] bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Bredthauer, 2018, S. 280) verstanden wird. Die Förderung von Sprachbewusstsein im schulischen Rahmen ist auch gerade deshalb erstrebenswert, da durch diese entscheidende Voraussetzungen für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen geschaffen werden, welche für den Bildungserfolg unerlässlich sind und insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache nicht selten eine Hürde darstellen.

Im Rahmen der Entwicklung von Sprachbewusstsein kann unter anderem auch die intralinguale Transferfähigkeit der Lernenden erhöht werden (vgl. u.a. Behr, 2007; Doyé & Meißner, 2010; Marx, 2005), indem die Möglichkeiten eines Transfers zwischen den beherrschten Sprachen entdeckt und ausprobiert werden. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, beginnen ohnehin schon sehr früh, sich mit dem Miteinander der verschiedenen Sprachen im Kopf auseinanderzusetzen und die verschiedenen Sprachen miteinander zu vergleichen sowie Gemeinsames und Unterschiedliches wahrzunehmen. Diese Tatsache wird durch die These der Sprachlerntheorie von Cummins, dass sich die

verschiedenen Sprachen nicht in getrennten Gehirnarealen befinden, sondern in direkter Wechselbeziehung zueinander stehen, bekräftigt (vgl. Cummins, 2010, S. 15-19).

Weiter werden die Sprachkompetenzen der Lernenden gefördert, und zwar sowohl die der Zielsprache als auch die im Unterricht miteinbezogenen jeweiligen Erstsprachen, was zu Lernerleichterungen führen kann (vgl. u.a. Bär, 2009; Bredthauer, 2016; Marx, 2005). Damit einhergehend spielt auch die Sprachlernkompetenz eine wichtige Rolle, welche als wesentliches Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik angesehen wird. Unter Sprachlernkompetenz ist die Kenntnis über und die Anwendung von Sprachlernstrategien sowie die Fähigkeit zur Selbstevaluation im Sinne des autonomen Lernens zu verstehen (vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 98).

Neben den kognitiven Effekten, die durch Mehrsprachigkeit im Unterricht erzielt werden können, wird auch die emotionale Ebene angesprochen, was sich durch eine gesteigerte Sprachlernmotivation äußert (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007; Bredthauer, 2016). Diese Motivation wirkt sich wiederum an der Freude am Unterricht allgemein aus, die in einer erhöhten Unterrichtsbeteiligung mündet (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007). Denn gerade für Lernende, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit negative und demotivierende Erfahrungen im Schulalltag gemacht haben, kann durch Wertschätzung und eine echte Auseinandersetzung mit den gesprochenen Sprachen, die Einstellung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit und dem Sprachenlernen an sich positiv verändert werden.

Selbstverständlich werden solche Ergebnisse, wie die eben vorgestellten, nicht generell und in jedem Fall erzielt, sondern die Wirkungsweise von Mehrsprachigkeitsdidaktik wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, darunter lernerbezogene, linguistische und didaktische Faktoren (vgl. Bredthauer, 2018, S. 280-281). Darüber hinaus spielt der Spracherwerbskontext eine wichtige Rolle in Bezug auf die Sprachbewusstheit. So gibt beispielsweise Schnuch (2015) zu bedenken, dass ein ‚elitär mehrsprachiges Aufwachsen‘ mit einem intensiven Sprachinput und bilingualer Literacy-Erfahrungen nicht gleichzusetzen ist mit dem Spracherwerbskontext im Zuge der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, da in diesem Fall oft keine intensive Förderung in beiden Sprachen gewährleistet ist, geschweige denn eine Reflexion über Sprache und sprachliche Strukturen angeregt wird (vgl. Schnuch, 2015, S. 126). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Kinder, die im Migrationskontext mehrsprachig aufwachsen, ihre im Zuge des multilingualen Spracherwerbs gemachten, emotionalen und kognitiven Erfahrungen nicht immer positiv nutzen können. Gerade aus diesem Grund kann ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht jedoch äußerst fruchtbringend sein, da er dazu

beitragen kann, die Lernenden in ihrem Prozess der Bewusstwerdung zu unterstützen, indem sie zur Reflexion ihrer gemachten Spracherfahrungen angeregt werden, wodurch verborgene Potentiale ans Licht geholt werden können.

Ob ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht für die Zielgruppe mehrsprachiger Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso wirksam ist und ob sich auch in diesem Falle positive Effekte einstellen würden, ist wiederum mehr als fraglich, gerade weil die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie der Kompetenzgrad in Erst- und Zweitsprache auf Seiten der Lernenden wichtige Faktoren darstellen. Leider wurde die Wirksamkeit von Mehrsprachigkeitsdidaktik im inklusiven Kontext noch nicht empirisch überprüft, weshalb auf diese Fragen keine Antwort geliefert werden kann. Allerdings gibt es bereits eine überschaubare Anzahl an Forschungsergebnissen und praktischen Beispielen aus der Sonderpädagogik, die sich mit dem Einbezug von Erstsprachen in Sprachförder- und Therapiemaßnahmen beschäftigen und in den Kapiteln 5.2 und 5.3 ausführlich dargestellt werden.

2.3 Konzepte für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht

Die folgenden Kapitel widmen sich der Darstellung unterschiedlicher Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Sprachunterricht. Zunächst soll der in der Sprachdidaktik weit verbreitete Language-Awareness Ansatz, welcher die theoretische Grundlage für die Entwicklung zahlreicher mehrsprachigkeitsorientierter Konzepte und Curricula darstellt, ausführlich beschrieben werden. Im Anschluss daran werden zwei Konzepte aus dem deutschsprachigen Raum thematisiert und anhand ausgewählter Bildungsbereiche und Schwerpunktthemen anschaulich erläutert, um einerseits einen Einblick in die praktische Förderung von Mehrsprachigkeit zu erlangen und andererseits, um eine Grundlage für die Kategorienbildung im empirischen Teil zu bieten.

2.3.1 Language-Awareness

Der *Language Awareness* Ansatz stammt ursprünglich aus Großbritannien und wurde in den 1980er Jahren entwickelt und maßgeblich von Eric W. Hawkins, Dozent an der University of York, geprägt. Hawkins wollte mit seinem Ansatz einen Beitrag zur Lösung des sprachlich bedingten Schulversagens von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen sowie Lernenden mit anderen Erstsprachen leisten, welches sich durch Schwierigkeiten im Erwerb der Bildungssprache, Analphabetismus und die Hürden im Erwerb von Fremdsprachen äußerte (Gnutzmann, 2010, S. 116; vgl. Hawkins, 1999, 124,

126). Language Awareness sollte dementsprechend eine Antwort auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer bieten, indem die Vielfältigkeit der mitgebrachten Sprachen von Schülern ethnischer Minderheiten als Ressource und positiven Vorteil genutzt und außerdem der Austausch verschiedener Spracherfahrungen gefördert werden, um Toleranz und Verständnis zu ermöglichen (vgl. Hawkins, 1984, Foreword). Hawkins strebte einerseits die Aufwertung und den Einbezug von Minderheitensprachen an und wollte andererseits den bewussten Umgang mit Sprache und deren Reflexion fördern, mit dem Ziel, die sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache Englisch auszubauen und die Neugier an anderen Sprachen zu wecken (vgl. Budde, 2015, S. 69, 2016, S. 2). Für die praktische Umsetzung seines Ansatzes entwickelte Hawkins sogenannte *Language-Awareness-Courses*, die in insgesamt 5 Einheiten (*Get the message, Spoken and written language, How language works, Using language, Languages of the UK, Europe and the World, How do we learn languages?*) gegliedert sind und die reflexive Auseinandersetzung mit Sprache auf verschiedenen Ebenen ermöglichen und kommunikativ-pragmatische, historisch-sprachvergleichende, sozial und gesellschaftliche sowie erwerbsbezogene Aspekte in Form von Sprachlernstrategien integriert (vgl. Budde, 2015, S. 71; Oomen-Welke, 2016, S. 7). Insgesamt ist Hawkins *Language Awareness* Ansatz sehr umfassend, denn er „erfordert eine Auseinandersetzung mit Sprachen und Kultur des Lern- und Lebensraumes, die weit über den Unterricht in der Schulsprache hinausgeht“ (Budde, 2015, S. 71), aus diesem Grund ist für die konsequente Umsetzung im Schulalltag eine breite Unterstützung sowie eine fächer- und klassenübergreifende Gestaltungsbereitschaft notwendig (vgl. ebd.). Aufgrund dieses Anspruchs wurde der Ansatz bisher nie in seinem vollständigen Ausmaß in der Entwicklung von Schulprogrammen berücksichtigt (vgl. ebd.). Vielmehr werden heute unter *Language Awareness* Konzepte verstanden, die zur Sensibilisierung gegenüber Sprachen in der Umgebung beitragen und zu mehr sprachlicher und interkultureller Bewusstheit führen sollen (vgl. Saudan, 2005, S. 9). Dementsprechend wurde *Language Awareness* international zum Anlass genommen, didaktische Konzepte, Curricula und Projekte zu entwickeln, welche sich der Aufwertung der mitgebrachten Sprachen von Lernenden widmen, um somit einen Beitrag zur Integration mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu leisten und schulische Benachteiligung aufgrund von sprachlich-kultureller Heterogenität abzubauen.

Im deutschsprachigen Raum wurde der englische Terminus *Language Awareness* mit den Begriffen Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit oder Sprachsensibilisierung

übersetzt. Je nach fachdidaktischer Disziplin (DaM, DaZ, DaF)³ wurden unterschiedliche Aspekte des *Language Awareness* Ansatzes konkretisiert und für die Erarbeitung didaktisch- methodischer Konzepte herangezogen. Aufgrund des thematischen Bezugs der vorliegenden Arbeit zur Mehrsprachigkeits- und Zweitsprachendidaktik soll der Fokus im Folgenden auf diese Disziplinen gelegt werden.

In der DaZ- Didaktik hat vor allem Ingelore Oomen-Welke zur Weiterentwicklung und didaktischen Aufbereitung des *Language Awareness* Ansatzes beigetragen, wodurch das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts entstand, welches in Kapitel 2.3.3 ausführlich dargestellt wird. Oomen-Welke versteht Sprachaufmerksamkeit als einen natürlichen, kindlichen Zugang zu Sprache, da Kinder in Bezug auf die Besonderheiten sprachlicher Phänomene besonders aufmerksam sind und durch diese Neugier mit zunehmendem Alter kognitive Strukturen – die als Sprachbewusstheit bezeichnet werden können – entwickeln (vgl. Oomen-Welke, 2000, S. 4). Sprachbewusstheit lässt sich, vereinfacht ausgedrückt, als das Nachdenken über Sprache beschreiben. Dies kann sowohl prozedural, also eingebunden in aktuelle Sprachverwendungsprozesse sein, beispielsweise, wenn Kindern beim sprachlichen Lernen besondere Aspekte auffallen oder aber mit zunehmendem Alter auch deklarativ, also losgelöst von sprachlichen Handlungen thematisiert werden (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016, S. 42). Das folgende Beispiel zeigt ein solches Reflektieren über Sprache im mehrsprachigen Kontext:

„Gespräch zu Dias aus der Türkei; 3. Schuljahr; L = dt. Lehrerin, S = tk. Kinder:

L: Und was sieht man noch auf dem Bild/ das habt ihr vorhin auch schon gesagt?
S1: Schafe\ See\
S2: Moschee/ Hier ist die Moschee\
S3: Ohne Artikel muss man das schreiben!
L: Warum ohne Artikel?
S3: Ohne Artikel\
S4: Mit Artikel\ bei Deutsche mit Artikel\
L: Nein/ das muss dortbleiben\ das ist halt das deutsche Wort\
S5: Wir schreiben dann türkisch\
S3: Aber auf Türkisch Moschee schreibt man ohne Artikel!“
(Oomen-Welke, 2000, S. 2)

Der Gesprächsausschnitt zeigt, dass Kinder schon im Volksschulalter über sprachliche Gegebenheiten reflektieren und Auffälligkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen wahrnehmen. Im Sinne des *Language Awareness* Ansatzes können solche reflexiven Fähigkeiten der Kinder ausgebaut werden, indem

³ DaM steht für Deutsch als Muttersprache, DaF für Deutsch als Fremdsprache.

„die Aufmerksamkeit der Kinder für Wörter und ihre Bedeutungen, grammatisch korrekte, andersartige und fehlerhafte Konstruktionen geweckt werden, ebenso Interesse für die Verschiedenheiten und Besonderheiten von Sprachen und für ihre kulturelle Eingebundenheit“ (Budde, 2015, S. 74).

Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstsein lassen sich im Unterricht nicht nur in Bezug auf die Unterrichtssprache fördern, sondern können auch in Form eines sprachenübergreifenden Unterrichts realisiert werden, wie er unter anderem von Vertretern der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefordert wird.

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird der Schwerpunkt vor allem auf die Förderung des sprachstrukturellen Wissens gelegt, was durch den Transfer von einer Sprache in die andere ermöglicht werden soll und mit der Vermittlung von Sprachlernstrategien einhergeht (vgl. Budde, 2015, S. 76). Der Aufbau von metasprachlichen Fähigkeiten erfolgt demnach sprachenübergreifend, indem die Lernenden ihr gesamtes Welt- und Sprachwissen im Unterricht einbringen und durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen in verschiedenen Sprachen eine kognitive Sprachbewusstheit aufbauen können (vgl. Budde, 2015, S. 81). Somit sollen die Ressourcen und das Vorwissen der Lernenden in der Erstsprache im Unterricht mit einbezogen werden, um darauf aufbauend Strategien zu vermitteln, die für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache und weiterer Sprachen von Vorteil sind (vgl. Keller, 2013, S. 56).

Da der *Language Awareness* Ansatz sehr offen gestaltet ist und je nach Disziplin und Kontext unterschiedliche Aspekte im Mittelpunkt stehen, lassen sich spezifische Kriterien des Ansatzes schwer definieren. Jedoch sind die Grundprinzipien seit der Entstehung des Ansatzes im Kern identisch und sollen im Folgenden, angelehnt an die Definition des JAILING- Projekts⁴, nochmals zusammengefasst werden. Demnach soll *Language Awareness*:

- „das Bewusstsein und das Interesse für die eigene(n) und andere Sprachen wecken
- die Motivation für das Erlernen von Fremd- und Schulsprachen unterstützen,
- Methodenkompetenz im Sinne von Verständigungs-, Lern- und «Erforschungs» Strategien und selbstgesteuertes Arbeiten beim sprachlichen Lernen schulen,
- und mittels vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten aufbauen helfen“ (Saudan, 2005)

2.3.2 Das Curriculum Mehrsprachigkeit

Als Weiterführung des *Language Awareness* Ansatzes wurde für das österreichische Bildungssystem das Curriculum Mehrsprachigkeit (2013) von Hans-Jürgen Krumm und

⁴ JAILING ist die Abkürzung für *Janua Linguarum* – das Tor zu den und zwischen den Sprachen – und bezeichnet ein Projekt des Europarates im Bereich der schulischen Sprachenförderung.

Hans Reich entwickelt, das eine Anleitung zur Unterrichtsorganisation im Kontext sprachlicher Heterogenität darstellt und Ziele, Methoden sowie Inhalte zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht vermittelt. Das Curriculum versteht sich als Grundlage für die Entwicklung mehrsprachiger Unterrichtskonzepte und richtet sich an alle, die in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachenpolitik und Sprachförderung lehrend und forschend tätig sind (vgl. Reich & Krumm, 2013b, Klappentext). Im Rahmen dieser Arbeit soll das Curriculum als Anlass genommen werden, die wichtigsten Kernpunkte eines auf die Förderung von Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterrichts zusammenzufassen.

In Kapitel 2.3.2.1 sollen zunächst die zu vermittelnden Kompetenzen sowie die drei Bildungsbereiche des Curriculums kurz dargestellt werden, um im Anschluss daran die didaktischen Grundlagen und Förderbereiche anhand von ausgewählten Schulstufen zu beschreiben.

2.3.2.1 Kompetenzen und Bildungsbereiche des Curriculums

Das Curriculum Mehrsprachigkeit hat den Anspruch folgende Kompetenzen zu vermitteln:

- Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen,
- Entwicklung von Fähigkeiten in Bezug auf die Reflexion der eigenen Sprachsituation sowie auf die Analyse anderer sprachlicher Situationen,
- Aufbau von Wissen über Sprache als solche und deren Bedeutung,
- Vermittlung linguistischer Grundkenntnisse für den Vergleich und die Beschreibung von Sprachen,
- Vermittlung von Sprachlernstrategien,
- Förderung des sprachlichen Selbstbewusstseins

(vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 10).

Die Kompetenzen sollen im Rahmen einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erworben werden, das heißt, dass neben der Unterrichtssprache Deutsch und den schulisch-erworbenen Fremdsprachen auch ein Einbezug der mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schülern erfolgen soll, da diese als relevant für die Persönlichkeitsbildung sowie als Medium inhaltlichen Lernens angesehen werden (vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 10-11).

Das Curriculum enthält insgesamt drei Bildungsbereiche, die je nach Schulstufe und Schulart unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Förderbereiche und deren schul- und klassenübergreifenden Anliegen sollen an dieser Stelle kurz beschrieben werden:

Der Bereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* dient der Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit, die ein sprachliches Handeln auch in komplexen sprachlichen Situationen ermöglichen soll. Für den Bereich der Vermittlung und des Erwerbs von *Wissen über Sprache* stehen kognitive Aspekte im Fokus, die das Beschreiben und Erkennen sprachlicher Zusammenhänge von sprachlichen Elementen, Strukturen und Regeln in verschiedenen Sprachen ermöglichen sollen. Gerade im Hinblick auf den Zweit- und Fremdsprachenerwerb spielt die Vermittlung von *Sprachlernstrategien* eine wichtige Rolle, welche die Aneignung von Sprachen im Rahmen des selbstbestimmten Lernens fördern sollen (vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 15).

In den anschließenden Kapiteln sollen diese Bildungsbereiche am Beispiel der Primar- und Sekundarstufe I verdeutlicht werden. Selbstverständlich sind im Curriculum auch noch weitere Schulstufen sowie spezifische Schulformen aufgeführt, allerdings sind diese für den empirischen Bezug dieser Arbeit nicht relevant, da die inklusive Beschulung üblicherweise nicht über die Sekundarstufe I hinausgeht.

2.3.2.2 Primarstufe

In der 1. und 2. Schulstufe steht vor allem die Beschäftigung mit und das Interesse an Sprachen im Fokus, was durch einen kreativen Zugang, eingebettet in das sprachliche Handeln erfolgen soll. In der 3. und 4. Schulstufe tritt dagegen das kognitive Lernen mehr in den Vordergrund, indem das Beschreiben von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen als auch das Lesen und Erschließen von Texten in fremden Sprachen zum Unterrichtsgegenstand werden.

Im Förderbereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* sollen die Kinder im ersten Schritt lernen, die verschiedenen Sprachen in ihrer Umgebung zu akzeptieren, zu benennen und sich einzelne Elemente dieser Sprachen auf verschiedenen Ebenen anzueignen. Dabei können mehrsprachige Kinderbücher, Lieder und Begrüßungen sowie Beispiele anderer Schriftsysteme zum Einsatz kommen. Außerdem sollen die Kinder mit Lernhilfen in Form von mehrsprachigen Beschriftungen, wechselnden Arbeitssprachen oder mehrsprachiger Klassentexte in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt werden (vgl. ebd., S.22).

Ab der 3. Schulstufe sollen die Lernenden in der Lage sein, kommunikativ und reflexiv mit der in der Klasse herrschenden Mehrsprachigkeit umzugehen und sich in rezeptiver Weise auf fremde Bedeutungssysteme sowie anderssprachige Texte, wie mehrsprachige Kinderbücher, einzulassen. Die Lernenden sollen dazu angeregt werden, sich mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, zum Beispiel durch das Erstellen eines Sprachenportfolios und die Vielsprachigkeit in ihrer Klasse sichtbar und hörbar machen, indem sie beispielsweise Texte in ihren Herkunftssprachen präsentieren (vgl. ebd., S.28).

Bezüglich der Vermittlung von *Wissen über Sprachen* liegt der Schwerpunkt auf der Aneignung elementarer grammatischer Begrifflichkeiten, die sprachenübergreifend angewendet werden und in den höheren Schulstufen als Bezugsgröße für Sprachvergleiche fungieren. In der 1.-2. Schulstufe können sich die Lernenden dem Thema beispielsweise anhand von Wortsammlungen zu einem bestimmten Wortfeld in unterschiedlichen Sprachen nähern, während in den höheren Stufen diese Wortfelder gegliedert und hinsichtlich sprachlicher Zusammenhängen verglichen werden, was vor allem bei Internationalismen oder Wortverwandtschaften gut funktioniert. Weiter können auch kürzere Texte hinsichtlich der Wortarten oder des Satzaufbaus (Subjekt, Prädikat, Objekt) zur Analyse herangezogen werden.

Im Bildungsbereich *Aneignung von Sprachlernstrategien* sollen sich die Lernenden mit ihren sprachlichen Lerninteressen sowie mit eventuellen Verstehensschwierigkeiten auseinandersetzen und versuchen, diese zu artikulieren sowie in der weiteren Entwicklung in Form von Sprachlernzielen zu verfolgen (vgl. ebd., S.3). Als Unterstützungsmaßnahmen für den Sprachlernprozess kann das Anlegen von Wörterkarteien, die Arbeit mit Anlauttabellen in verschiedenen Sprachen, die Nutzung von Bild- und zweisprachigen Wörterbüchern sowie der bewusste Umgang mit Verständnisproblemen hilfreich sein (vgl. ebd., S.4).

2.3.2.3 Sekundarstufe I

Der Mehrsprachigkeitsunterricht in der Sekundarstufe I hat im Vergleich zur Primarstufe einen systematischeren Charakter, da die kognitiven Verfahren zur Sprachbetrachtung und Erschließung von Texten stärker in den Vordergrund treten. Die Vermittlung von Sprachlernstrategien, Begriffen und Fähigkeiten zur vergleichenden Sprachanalyse einerseits und die Auseinandersetzung mit interkulturell sowie biografisch bedeutsamen Themen in Form authentischer Bilder, Graphiken, Landkarten und Texten unterschiedlicher Sprachen andererseits stellen die Kernthemen des Unterrichts dar.

Im Bildungsbereich *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt* sollen die Lernenden dazu befähigt werden, ihre eigenen mehrsprachigen Ressourcen im Unterricht und auch zur Bewältigung von Aufgaben einzusetzen. Außerdem sollen sie lernen, ihre Mehrsprachigkeitserfahrungen zu beschreiben und sich ihrer eigenen Sprachverwendung bewusst zu werden, was durch die Auseinandersetzung mit Sprachwahlentscheidungen, Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register sowie dem Code-Switching erfolgen soll (vgl. ebd., S.1-2).

Im Bildungsbereich *Wissen über Sprache* wird ab der Sekundarstufe zwischen dem *Vergleich von Sprachen* sowie dem *Erarbeiten kultureller und sozialer Bezüge von Sprachen* unterschieden.

Beim Vergleich von Sprachen wird der Fokus zum einen auf die Unterschiede konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit gelegt, wobei auch der sprachenübergreifende Charakter dieser Register betont wird. Der Sprachvergleich zwischen verschiedenen Sprachen soll anhand der Realisierung grammatikalischer Kategorien im Unterricht erfolgen, indem verschiedene Phänomene, wie die Tempora, Personen des Verbs, Komparation, Wortglieder usw. analysiert werden (vgl. ebd., S.2-3). Im fortgeschrittenen Alter können auch Textsortenmerkmale sowie Semantik, Syntax und Wortwahl in unterschiedlichen Sprachen thematisiert werden.

Hinsichtlich der Erarbeitung kultureller und sozialer Bezüge von Sprachen wird die sprachliche Situation in Österreich als Anlass zur Auseinandersetzung mit der deutschen Standardsprache, deren dialektaler Ausprägung in Österreich, wie auch die Existenz von Minderheitensprachen und Herkunftssprachen der Lernenden genommen. Hierfür können die kulturelle Wertigkeit von Sprachen, Sprachenrechte, die europäische Sprachenpolitik und das Sammeln von Informationen zu verschiedenen Sprachen zum Thema im Unterricht gemacht werden (vgl. ebd., S.3).

Im Rahmen des Bildungsbereichs *Sprachlernstrategien* sollen die Kinder dazu angeregt werden, ihren eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren und in ihrer Sprachlernpraxis auf Hilfsmittel, wie Wörterbücher oder Verfahren zur Selbstkorrektur, zurückzugreifen (vgl. Reich & Krumm, 2013a, S. 4). In der 7. und 8. Schulstufe wird der Schwerpunkt insbesondere auf die sprachlichen Anforderungen im Sachfachunterricht gelegt, die durch die Vermittlung von Strategien für das Lesen und Erschließen von Fachtexten sowie Unterstützungsmaßnahmen bei der Planung schriftlicher Texte gemeistert werden sollen (vgl. ebd., S.4-5).

2.3.3 Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts

Das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts ist ebenfalls ein auf dem *Language Awareness* Ansatz aufbauendes Unterrichtskonzept für die praktische Förderung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, das von Ingelore Oomen-Welke erarbeitet wurde. Im Folgenden soll zunächst auf die Intentionen und Ziele des Konzeptes eingegangen werden, um daran anschließend die einzelnen Themenschwerpunkte des Konzeptes anhand von praktischen Beispielen nachvollziehbar darzustellen.

Oomen-Welke plädiert mit ihrem Konzept für einen mehrsprachigen Unterricht, der über das Singen internationaler Kinderlieder und mehrsprachiger Begrüßungen, wie man sie aus dem Kindergarten oder der Volksschule kennt, hinausgeht und eine echte Auseinandersetzung mit den von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zulässt.

Der Ausgangspunkt der Überlegungen zur Gestaltung eines mehrsprachigkeitsorientierten Deutschunterrichts sind spontane Kommentare der Kinder in ihrem Sprachlernprozess, die als fruchtbare Reflexionsmomente aufgegriffen werden können und damit zu einer höheren Sprachbewusstheit führen können. Denn „wenn Kinder Sprachliches kommentieren, haben sie schon Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem, die sie im Formulieren als subjektive Theorie konstruieren“ (Oomen-Welke, 2000, S. 4). Die Lehrperson kann durch diese Äußerungen Einblick in die sprachlichen Lernprozesse der Kinder bekommen und diese in ihrer Unterrichtsgestaltung aufgreifen und weiterführen. Bei dieser Vorgehensweise wird bei den mitgebrachten Erfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden angesetzt, um weitere Lernprozesse zu gestalten.

Oomen- Welke möchte mit ihrem für Lehrkräfte gestalteten Konzept dafür sensibilisieren, die Sprachaufmerksamkeit von Kindern als solche zu erkennen, sie auf ihrem Weg zur Sprachbewusstheit zu begleiten und Freiraum für das Reflektieren über Sprache sowie für Äußerungen subjektiver Theorien im Unterricht zu schaffen (vgl. ebd., S.5). Neben dem spontanen Aufgreifen von Kommentaren im Unterrichtsgeschehen soll auch ein systematischer Einbezug unterschiedlichster Sprachen im Unterricht erfolgen, um das Interesse und die Neugier der Lernenden an unterschiedlichen Sprachen zu wecken und einen Bezug zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, wie auch zum Fremdsprachenunterricht herzustellen (vgl. ebd.). Durch diese Sichtbarmachung sprachlicher und kultureller Heterogenität im Unterricht sollen mehrsprachige Identitäten

gestärkt und die Bedeutung von Sprache und Kultur für das sprachliche, interkulturelle und soziale Lernen hervorgehoben werden (vgl. ebd.).

Oomen-Welkes Konzept ist in zwei Blöcke aufgeteilt, die wiederum in einzelne Schritte gegliedert sind, welche jedoch nicht notwendigerweise aufeinander aufbauen, sondern vielmehr als Orientierungshilfe dienen. Mit diesem mehrstufigen Konzept sollen Lehrkräfte an den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht herangeführt werden und erlernen, von Zeit zu Zeit vom Unterrichtsgeschehen zurückzutreten, sodass die Lernenden stärker selbstgesteuert lernen können (vgl. ebd., S.6). Der erste Block des Konzeptes hat den Titel *Das sprachliche Universum* und beschäftigt sich mit allgemeinen Prinzipien eines vielsprachigen Deutschunterrichts. Der zweite Block des Konzeptes mit dem Titel *Kulturelle Welten eröffnen* hat den Anspruch, über sprachliche Phänomene hinaus auch interkulturelle Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, soll aber in dieser Arbeit nicht explizit thematisiert werden.

Der Block *Das sprachliche Universum* ist in die folgenden 4 Schritte unterteilt, die im Anschluss kurz beschrieben werden sollen:

- Keine Angst vor fremden Sprachen
- Sprachaufmerksamkeit erkennen
- Vorschläge der Kinder aufgreifen
- Andere Sprachen herbeiholen

Keine Angst vor fremden Sprachen

Oft wird das Zulassen anderer Sprachen im Unterricht von Lehrkräften als chaosstiftend angesehen, da die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht kontrolliert werden können. Unterrichtsaufzeichnungen haben jedoch ergeben, dass Lernende sich in der gemeinsamen Herkunftssprache meist über unterrichtsbezogene Inhalte austauschen, die das Potenzial haben, das Thema weiter zu entfalten (vgl. ebd., S.7). Aus diesem Grund sollte das Sprechen in anderen Sprachen als der Unterrichtssprache nicht verboten, sondern ausdrücklich erlaubt werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, im Unterricht ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Oomen-Welke plädiert also dafür, dass die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen einen Platz im Unterricht haben sollten, wobei das Deutsche als gemeinsame Verständigungssprache selbstverständlich unumstritten bleibt (vgl. Rastner, 2005, S. 25).

Sprachaufmerksamkeit erkennen

Wie eingangs schon angemerkt, können sprachbezogene Kommentare der Kinder als Aufhänger für eine Diskussion über sprachliche Besonderheiten in verschiedenen Sprachen fungieren. Dafür ist es jedoch notwendig, dass die Lehrkraft das Reflexionspotenzial von sprachbezogenen Bemerkungen der Lernenden erkennt und diese aufgreift, sodass alle Kinder davon profitieren können, indem sie sich Gedanken machen und sprachaufmerksam werden (vgl. Oomen-Welke, 2000, S. 7). Allerdings kann die Lehrkraft Sprachaufmerksamkeit im Unterricht auch gezielt fördern, indem beispielsweise auf Ähnlichkeiten und Unterschiede im Wortschatz verschiedener Sprachen aufmerksam gemacht wird, wie zum Beispiel durch *falsche Freunde* oder homonyme Wortformen (vgl. Oomen-Welke, 2000, S. 8). Die Kinder sollen dadurch angeregt werden, über den Wortschatz in ihren gesprochenen Sprachen nachzudenken und diesen dabei gleichzeitig auseinanderzuhalten.

Vorschläge der Kinder aufgreifen

Selbstverständlich ist es für Lehrkräfte oft schwierig, spontan auf Ideen und Gedanken zu sprachlichen Fragen der Lernenden einzugehen und es kann von ihnen nicht erwartet werden, deshalb sofort die ganze Unterrichtsplanung zu verwerfen, um sich dem Thema zu widmen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich die Kommentare der Schülerinnen und Schüler zu notieren und diese in einer geplanten Unterrichtseinheit zum Thema zu machen. Auf diese Weise wird die Lehrkraft nicht vor den Kopf gestoßen und kann sich Gedanken zum Thema machen und die Lernenden haben auf der anderen Seite die Befriedigung mit ihrem Vorschlag einen wichtigen Beitrag zu leisten.

Andere Sprachen herbeiholen

Wie im letzten Absatz bereits angemerkt, kann ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht nicht allein aus spontanen Beiträgen der Klassengemeinschaft und deren Reflexion bestehen, sondern es bedarf einer strukturierten Unterrichtsplanung, um den curricularen Vorgaben gerecht zu werden. Hierfür schlägt Oomen-Welke einen interkulturellen Sprach- und Grammatikunterricht vor, bei dem die in der Klasse herrschende Mehrsprachigkeit sinnvoll aufgegriffen und mit Hilfe von Reflexionsprozessen genutzt werden kann (vgl. ebd., S.9). Die Methode, die hierbei zum Einsatz kommt, ist das natürliche Herbeiholen von Ausdrücken der gesprochenen Sprachen im Klassenzimmer, die am Beispiel von einzelnen Wörter, Sätzen oder

Formulierungen im Rahmen der Unterrichtsthematik analysiert und miteinander verglichen werden sollen (vgl. ebd.).

Auf diese Weise wird auf der einen Seite methodische Künstlichkeit vermieden und auf der anderen Seite das Eigenengagement der Lernenden gestärkt. Die im Lehrplan ohnehin vorgesehene Auseinandersetzung mit sprachlichen Erscheinungen im Grammatikunterricht (wie die Stellung der Satzglieder, Artikel, Tempora etc.) kann auf diese Weise in einem mehrsprachigen Kontext erarbeitet werden, wodurch die Lernenden nicht nur in der Unterrichtssprache sondern auch in ihren ersprachlichen Kompetenzen gefördert werden.

Oomen-Welke schlägt in ihrem Konzept die Vorgangsweise *ein Satz- mehrere Sprachen* vor, bei dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, einen deutschen Satz in den jeweiligen Herkunftssprachen zu formulieren, was dann in etwa so aussehen kann:

„Dieses Tier ist ein Frosch.
Bu hayvan kurbagadir. (Türkisch)
See loom on konn. (Estnisch)
Toto zvir je zába. (Tschechisch)“

(Rastner, 2005, S. 28)

Durch eine solche Gegenüberstellung können die Lernenden erkennen, dass ein Satz in verschiedenen Sprachen mit einer abweichenden Wortanzahl realisiert werden kann und dass die deutsche Verbform *sein* in diesem Fall nicht in allen Sprachen eine Entsprechung hat, auch die Artikelverwendung kann anhand dieses Beispiels erforscht werden (vgl. ebd.).

2.4 Inklusiver Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit bei sonderpädagogischem Förderbedarf

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Theorie und Praxis eines inklusiven Zweitsprachenunterrichts im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischem Förderbedarf. Zu Anfang soll sich mit der Frage auseinandergesetzt werden, wie mit Heterogenität im Fremd- und Zweitsprachenunterricht umgegangen werden kann und welche didaktischen Prinzipien im inklusiven Kontext berücksichtigt werden sollten. Anschließend folgt eine Einengung der Thematik auf den Förderschwerpunkt Sprache bei Mehrsprachigkeit, indem Beispiele

aus der sonderpädagogischen und der inklusiven Praxis zum Umgang mit mehrsprachigen Lernenden angeführt und diskutiert werden.

2.4.1 Didaktisch-methodische Grundsätze eines inklusiven Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Ein inklusiver Unterricht hat den Anspruch, dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen aller Lernender im Klassenraum gerecht zu werden und eine an die Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzung der einzelnen Lernenden angepasste und individuelle Förderung zu ermöglichen. Dieser Anspruch wird jedoch zunehmend als Ideal verklärt, haben die Lehrkräfte nicht auch schon vor dem Beschluss der inklusiven Beschulung mit der im Klassenzimmer herrschenden Heterogenität zu kämpfen gehabt, so geht mit Inklusion nicht selten Überforderung und Hilflosigkeit seitens der Lehrkräfte einher. Dass es für die Umsetzung von Inklusion im Unterricht kein Patentrezept gibt, sollte von vornherein klar sein und auch die fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen, die für die inklusive Beschulung dringend notwendig wären, stellen ein Grundproblem der Thematik dar.

Jedoch hat die Fachdidaktik bereits einige didaktisch-methodische Grundsätze herausgearbeitet, die eine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität in der Lerngruppe liefern und in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts Anwendung finden können. Im Folgenden werden diese Überlegungen aufgegriffen und am Beispiel des Zweitsprachenunterrichts dargestellt.

Zwei Schlüsselbegriffe, die im Zuge der Diskussion um einen inklusiven Unterricht besonders häufig fallen und mitunter als Wunderformel gepredigt werden, sind Differenzierung und Individualisierung. Der Differenzierungsbegriff ist jedoch in sich bereits sehr different, da er viele unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten vereint, auf die anschließend kurz eingegangen werden soll. Zum einen kann man zwischen der äußeren und inneren Differenzierung, auch Binnendifferenzierung, unterscheiden. Eine äußere Differenzierung geht nach dem Prinzip der Selektion vor und versucht durch unterschiedliche Auswahlverfahren (z.B. nach Leistung, nach Förderbedarf, nach Sprachstand etc.) eine möglichst homogene Gruppe zu bilden, welche dann über einen kürzeren oder auch längeren Zeitraum räumlich getrennt voneinander unterrichtet wird (vgl. Grünewald, 2017, S. 79). Ein aktuelles Beispiel für diese Art von Differenzierung ist die Einführung der sogenannten Deutschlernklassen, in denen Lernende mit vermeintlich ähnlichen sprachlichen Voraussetzungen als homogene Gruppe angesehen

werden. Die innere Differenzierung vermeidet dagegen jegliche Form von Trennung und geht im Sinne der Inklusion prinzipiell von einer heterogenen Lerngruppe aus, die durch ein breites Angebot unterschiedlicher Lernmethoden, Materialien, Lerntempi und Lernwegen optimal gefördert, also weder unter- noch überfordert, werden soll (vgl. ebd.). Diese sogenannte Binnendifferenzierung kann entweder konvergent oder divergent erfolgen: Bei einer konvergenten Differenzierung werden Lernende unterschiedlicher Ausgangslagen mit begleitenden Lernhilfen zum gleichen Ziel geführt, während bei der divergenten Differenzierung die zu erreichenden Anforderungsstufen individuell unterschiedlich sein können, sodass jeder Lernende ein anderes Lernziel verfolgen kann (vgl. Chilla & Vogt, 2017, S. 61). Wie die Differenzierung in der Praxis erfolgt, kann entweder der Lehrkraft oder aber auch den Lernenden selbst überlassen werden, letzteres bezeichnet man als sogenannte *Differenzierung von unten*, bei der im Sinne der Lernerautonomie selbstständig Inhalte erarbeitet werden und mit Hilfe bereitgestellter Materialien ein zuvor individuell gesetztes Lernziel erreicht werden soll (vgl. ebd., S.62). Bei dieser Vorgehensweise stehen also die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden im Vordergrund, was der pädagogische Begriff der Individualisierung impliziert.

Mit Individualisierung ist, in Abgrenzung zum Differenzierungsbegriff, der pädagogische Anspruch der Lehrkraft gemeint, welche die individuelle Förderung aller Lernender durch den Einsatz von Differenzierungsmitteln ermöglichen will. Hierfür ist es notwendig, dass die Lehrkraft über gute Kenntnisse über die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrungen, Interessen, etwaige Störungsbilder sowie Wissen über den Spracherwerbskontext verfügt, um die Lernmethoden, Inhalte und Materialien, die zur Differenzierung herangezogen werden, an die individuellen Förderbedarfe der Lernenden anzupassen.

Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Vorgangsweisen für den inklusiven Unterricht, je nachdem, welche Heterogenitätsdimensionen besonders berücksichtigt werden müssen und welcher spezifische sonderpädagogische Förderbedarf bei den Lernenden besteht. So müssen beispielsweise bei Lernenden mit Spracherwerbsstörungen andere Aspekte berücksichtigt werden als beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Allerdings würde eine solche Ausdifferenzierung im Sinne der einzelnen Förderschwerpunkte im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, deshalb soll an dieser Stelle auf die Sammelbände von Michalak & Rybarczyk (2015) sowie von Bongartz & Rohde (2015) verwiesen werden, die sich in ihren Beiträgen intensiv mit besonderen Bedürfnissen von Lernenden im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen. In den folgenden Kapiteln wird jedoch

der Förderschwerpunkt Sprache unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit detailliert in den Blick genommen, wobei auch auf die inklusive Unterrichtspraxis eingegangen wird.

2.4.2 Mehrsprachige Ansätze in sonderpädagogischer Sprachförderung und Sprachtherapie

Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Beeinträchtigung hat unter pädagogischen Fachkräften lange die Auffassung vorgeherrscht, dass – ganz besonders bei ohnehin als schwächer eingeschätzten Schüler*innen – ein mehrsprachiges Unterrichtsangebot die allgemeine Entwicklung eher behindere als fördert.

Häufig wird die Ansicht vertreten, dass Kinder, die in der L2- Sprachentwicklung gestört sind, eben nur noch auf dieser Sprache kommunizieren sollten. Aus diesem Grund empfehlen Ärzte und Erzieher auch häufig, den Input in der Erstsprache zu Gunsten der Zweitsprache Deutsch zu vernachlässigen (vgl. Chilla & Haberzettl, 2014, S. 180).

Mittlerweile hat sich die Auffassung etwas relativiert, da die Mehrsprachigkeitsforschung eine Vielzahl an Konzepten und Ansätzen erarbeitet hat, welche das Potenzial von Mehrsprachigkeit und die bedeutsame Rolle der Erstsprachen im Hinblick auf deren kognitive und identitätsbildende Funktion im Lernprozess anerkennen (vgl. Kovacevic, Laimer & Wurzenrainer, 2014, S. 60). Diese Chance ist auch im Bereich der Sonder- und inklusiven Pädagogik erkannt worden, weshalb mehrsprachige Ansätze vermehrt im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen in Unterricht und Therapie angeboten werden, insbesondere im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation.

Welche Potenziale sich aus der erstsprachlichen Förderung in der sprachtherapeutischen Praxis ergeben, zeigen Chilla & Haberzettl in ihrem Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit anhand unterschiedlicher Beispiele aus der Sprachtherapie bei verschiedenen Störungsbildern auf.

Hinsichtlich der Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass der Einbezug der Erstsprachen in die Sprachtherapie nicht nur eine wichtige Funktion für die Identitätsentwicklung des Kindes und für den Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen innehat, sondern auch den Erwerb grammatischer Regeln beschleunigen kann (vgl. Chilla & Haberzettl, 2014, S. 165). Forschungen ergaben, dass Kinder ab dem Volksschulalter durch die Konfrontation mit *crosslingualen* Besonderheiten und deren Reflexion, wie zum Beispiel der Verbstellung im Deutschen im Kontrast zu anderen Sprachen, zum Aufbau eines metasprachlichen Bewusstseins angeregt werden können (vgl. ebd.).

Bei der Therapie von mehrsprachigen Kindern mit lexikalischen Störungen, die sich in der Zweitsprache manifestieren, ist der Einbezug der Erstsprache ebenfalls von Vorteil. Übersetzungen deutscher Wörter in die Erstsprache des Kindes können den Aufbau des Wortschatzes im Deutschen beschleunigen, da die Bedeutungerschließung durch den direkten Bezug zur L1 verkürzt wird (vgl. ebd., S.179). Auf diese Weise können die erstsprachlichen Ressourcen im Hinblick auf die Wortbedeutung genutzt werden, auf die aufgebaut werden kann.

Prinzipiell ist es für jegliche sprachtherapeutischen Maßnahmen förderlich, wenn das Kind die Möglichkeit hat, das gesamte sprachliche Repertoire zu nutzen, also sowohl Zweit- als auch Erstsprache. Denn auf diese Weise können Hemmungen bezüglich der L2 abgebaut und Erfolgsmomente durch kompetente Sprachverwendung in der L1 ermöglicht werden (vgl. ebd., S.180).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bilinguale Angebote im sprachtherapeutischen Kontext häufig zu besseren Ergebnissen führen als ein monolingualer Ansatz. Da es sich bei den hier vorgestellten Therapiemaßnahmen jedoch um Einzelsettings handelt, die darüber hinaus von Therapeut*innen durchgeführt worden sind, die die jeweilige Erstsprache des Kindes beherrschen, lassen sich die Ergebnisse nicht so einfach auf den Unterrichtskontext übertragen. Auch die Tatsache, dass sich in einem Klassenverband Kinder mit ganz unterschiedlichen Erstsprachen befinden, welche das Lehrpersonal, bis auf die Muttersprachlehrkräfte, selbstverständlich nicht alle beherrschen, erschwert ein entsprechendes Vorgehen im Unterricht.

2.4.3 Mehrsprachige Ansätze im inklusiven Unterricht

Auch wenn mehrsprachige Fördermaßnahmen in Beiträgen aus der Sonder- und Sprachheilpädagogik bisher eher wenig diskutiert werden, lassen sich einige praktische Beispiele und Anregungen aus dem sonderpädagogischen Umfeld finden, in denen die mehrsprachigen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt und in den Unterricht mit eingebunden werden. Allerdings liegt der Fokus der Beiträge überwiegend auf der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, wobei der Einbezug erstsprachlicher Kompetenzen hauptsächlich der Unterstützung dieses Ziels dient und keinen Selbstzweck hat.

Die hier vorgestellten Beiträge beziehen sich allesamt auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache bzw. mit sprachlichen

Beeinträchtigungen, die auch im Zusammenhang mit kognitiven Ursachen auftreten können.

Eine Möglichkeit für die Unterstützung des mehrsprachigen Spracherwerbs von Lernenden mit SPF liegt in der Nutzung von Peer-Potenzialen im Rahmen der inklusiven Sprachförderung. Licandro, die sich in ihrem Beitrag Mehrsprachigkeit in (Inter)-Aktion (2018) mit diesem Fördermodell auseinandersetzt, sieht in der erstsprachlichen Peer-Interaktion eine elementare identitätsbildende Funktion, da die Kinder durch den Einbezug ihrer Herkunftssprachen Anerkennung und Wertschätzung empfinden und sich kompetent im sprachlichen Umgang fühlen (vgl. Licandro, 2018, S. 197). Beobachtungen von Long, Bell & Brown (2004) in einer mehrsprachigen Vorschulgruppe ergaben, „dass insbesondere informelle Interaktionen unter Peers, bei denen sie geteilte Erstsprachen einbezogen, primäre Kontexte für Sprach- und frühes Literacy-Lernen in der Zweitsprache darstellten“ (Licandro, 2018, S. 197). Dementsprechend ermöglicht die erstsprachliche Kommunikation in Bildungseinrichtungen den Kindern, ihre gesamten sprachlich- kulturellen Wissensbestände zu nutzen, was sich darüber hinaus auch förderlich auf den Zweitspracherwerb auswirkt (vgl. Licandro, 2018, S. 196-197). Daraus lässt sich ableiten, dass in einem inklusiven Kontext die Kommunikation zwischen Lernenden mit derselben Erstsprache unbedingt zu fördern ist und in Rahmen von Unterrichtsgesprächen in Partner- oder Gruppenarbeiten eingebunden werden kann.

Mehr noch auf den schulischen Kontext bezogen, ist der Beitrag von Maiwald & Parzinger (2015) zur Bedeutung der Sprachheilpädagogik bei Zweisprachigkeit im Bereich schulischer Inklusion, der eine mehrsprachige Perspektive auf die Sprachförderung bezüglich der einzelnen sprachlichen Ebenen wirft.

Im Hinblick auf die Förderung des Wortschatzes ist der Einbezug der Erstsprachen insofern sinnvoll, als das durch eine Vernetzung der Erst- und Zweitsprache einer möglichen Verzögerung der erstsprachlichen Begriffsbildung mehrsprachiger Kinder entgegengewirkt werden kann (Jedik, 2002; vgl. Maiwald & Parzinger, 2015, S. 241). Jedoch schlagen Maiwald & Parzinger vor, die Wortschatzförderung in der Erstsprache in den häuslichen Kontext auszulagern, indem die Eltern durch spezifische Hausübungen den zu übenden Wortschatz in der Erstsprache anbieten sollen (vgl. Maiwald & Parzinger, 2015, S. 241). Eine explizite Einbindung in den Unterricht ist somit nicht vorgesehen.

In Bezug auf die Bereiche Hören, Sprechen und Zuhören sollen die Kinder im Rahmen authentischer Sprechkanäle zum Sprechen in ihrer Erstsprache ermuntert werden, wie

diese erstsprachliche Kommunikation gestaltet und in den Unterricht eingebunden werden soll, wird allerdings nicht thematisiert, sodass die Forderung ohne Praxisbezug bleibt.

Auch bezüglich der Leseförderung sind laut den Autorinnen die Eltern gefordert, indem sie ihren Kindern zweisprachige Bilderbücher vorlesen können, um die Literacy-Kompetenz zu unterstützen. Überhaupt spielen die Kooperation mit den Eltern als sogenannte Bildungspartner eine wichtige Rolle in der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, denn die Eltern hätten die Aufgabe „sich für den Erwerb der Erstsprache ihrer Kinder zu engagieren und so den Wortschatz- und Grammatikaufbau voranzutreiben“ (ebd., S.244). Aus diesem Grund lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit zwar als eine bedeutende Kompetenz wahrgenommen wird, die bei sprachlichen Schwierigkeiten im Rahmen schulischer Fördermaßnahmen selbstverständlich zum Einsatz kommen (vgl. ebd.), jedoch weniger durch die pädagogischen Fachkräfte als vielmehr auf den Schultern der Eltern getragen werden soll. Diese Tatsache legt nahe, dass unter Förderung von Mehrsprachigkeit vorwiegend die explizite Förderung erstsprachlicher Fähigkeiten durch muttersprachlichen Input gemeint ist, was selbstverständlich nur im familiären Kontext oder im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts erreicht werden kann. Ein Mehrsprachigkeitsansatz, wie der des *Language-Awareness*, wurde in dem Beitrag nicht verfolgt.

Ein anderes Beispiel aus der Praxis zeigt jedoch, wie die schulische Einbeziehung mehrsprachlicher Fähigkeiten auch ohne explizite Kenntnisse der Lehrkräfte in Bezug auf die Erstsprachen der Lernenden gelingen kann. Es handelt sich bei dem Praxiskonzept um das *Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation*, das von Lüdtke und Stitzinger (2017) entwickelt und speziell für mehrsprachige Lernende mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung adaptiert wurde und für die Anwendung in einem inklusiven Kontext bei sprachlich-kultureller Diversität geeignet ist.

Das Unterstützungsprofil gliedert sich in die folgenden 5 Bereiche:

- (1) „Beziehungsgestaltung, emotionale Stärkung und förderliche intersubjektive Kontexte
- (2) Sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebung und Unterrichtsgegenstände
- (3) Kommunikationsförderndes Klima und sprachliche Kooperation in der Klasse
- (4) Spezifischer Einsatz der Sprache der Lehrkraft
- (5) Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftspracherwerb“

(Lüdtke & Stitzinger, 2017).

In jedem Bereich finden sich einige spezifische Anregungen, die ein mehrsprachigkeitsorientiertes Vorgehen im Unterricht ermöglichen sollen, indem auf die erstsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden eingegangen wird.

Im Folgenden sollen diese Aspekte anhand von Beispielen aus der Praxis kurz erläutert werden. Hinsichtlich der Lehr- Lern-Beziehung (Punkt 1) stellt die Anerkennung des individuellen Sprach- und Sprechverhaltens der Lernenden eine wichtige Grundlage dar und sollte den Einbezug der verschiedenen Erstsprachen miteinschließen (Lüdtke & Stitzinger, 2017, S. 70). Die Unterrichtskontexte sollten so gestaltet werden, dass die persönlichen Interessen der Lernenden und ihre Potenziale berücksichtigt werden. Dies kann durch das Bearbeiten individueller Aufgaben aus den persönlichen sprachlich-kulturellen Erfahrungskontexten der Lernenden ermöglicht werden, indem beispielsweise Quizaufgaben in den verschiedenen Erstsprachen der Lernenden gestellt oder die Möglichkeit gegeben wird, dass mehrsprachige Lernende, Begriffe in ihren jeweiligen Herkunftssprachen in den Unterricht miteinbringen können, insofern sie diese leichter abrufen können als die deutschen Begriffe. Bei Lernenden mit sprachlichen Beeinträchtigungen, die auch sprachstrukturelle Aspekte der Erstsprache betreffen, können eventuelle *Missmatches* durch den Einsatz elektronischer Übersetzungshilfen seitens der Lehrkraft ausgeglichen werden (vgl. ebd., S.66-67, 70).

Um die Lernumgebung (Punkt 2) und die entsprechenden Unterrichtsgegenstände sprach- und kommunikationsfördernd und im Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu gestalten, eignet sich insbesondere der Einsatz von Medien, wie zum Beispiel digitale Wörterbücher oder die digitale Umgestaltung von Texten seitens der Lehrkraft, welche unter anderem durch Übersetzungen in die Erstsprache leichter verständlich werden (vgl. ebd., S.67, 71).

Die Schaffung eines sprach- und kommunikationsfördernden Klassenklimas (Punkt 3) sowie einer sprachlichen Kooperation zwischen den Lernenden, in der Mehrsprachigkeit und sprachliche Beeinträchtigungen berücksichtigt werden, kann beispielsweise durch das Zulassen eines funktionalen Sprachgebrauchs, also der Akzeptanz elliptischer, nicht regelkonformer Äußerungen seitens der Lernenden in der Erst- und Zweitsprache, ermöglicht werden (vgl. ebd., S.68, 72). Im Hinblick auf den Abbau sprachlich-kultureller Unsicherheiten von Kindern mit Migrationsgeschichte können verschiedene kooperative Gesprächsformen und Methoden (Partner-Murmelgespräche, Schneeball-Methode etc.) hilfreich sein, bei denen mehrsprachige Lernende als sogenannte Lernpaten fungieren, indem sie den anderen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer durch Mehrsprachigkeit erworbenen Wissensbestände und kognitive

Durchdringungsfähigkeiten als Ratgeber zur Seite stehen und dadurch in ihrer multilingualen Identität gestärkt werden (vgl. ebd., S.68). Außerdem kann durch Kooperationen mit bilingualen Sprachtherapeut*innen eine inklusive sprachtherapeutische Unterstützung im Unterricht ermöglicht werden, sodass die Erstsprache der Lernenden auch im Unterricht intensiv gefördert werden kann (vgl. ebd.).

Wie bereits angeklungen, spielt die Lehrkraft in der mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung eine außerordentlich wichtige Rolle. Neben spezifischen Sprachgestaltungsmöglichkeiten, wie der Modifikation von Sprechfülle, Sprechgeschwindigkeit, Strukturierung und der sprachstrukturellen Kontrastierung, kann sie auch Hilfsmittel zum besseren Sprachverständnis für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler einsetzen, wie zum Beispiel Bilder und Gegenstände oder Anlauttabellen mit Bezug zu den jeweiligen Erstsprachen der Lernenden (vgl. ebd., S.73).

Um den besonderen Bedürfnissen von Lernenden mit sprachlicher Beeinträchtigung im Unterricht gerecht zu werden, sollte die sprachliche Förderung nicht additiv in den Unterrichtsverlauf integriert werden, sondern im Rahmen einer unterrichtsbasierten Sprachförderung gestaltet werden (Punkt 4) (vgl. Lüdtkke & Stitzinger, 2017, S. 69). Das bedeutet, dass „spezifische Förderaspekte aus dem fachlichen Unterrichtsinhalt in der Passung mit den Förderbedürfnissen des Kindes herausgearbeitet und sprachdidaktisch-methodisch aufbereitet werden“ (Lüdtkke & Stitzinger, 2017, S. 69; zit. nach Stitzinger, 2013). Dementsprechend können der Einsatz von Begriffslandkarten oder semantische bzw. phonologische Abrufhilfen dazu beitragen, dass sich mehrsprachige Lernende die im Unterricht verwendeten Fachbegriffe sowohl in der Zweitsprache Deutsch als auch in den Erstsprachen besser einprägen können (vgl. Lüdtkke & Stitzinger, 2017, S. 69). Auch „visuell dargebotene Strukturierungsmuster am Smartboard“ (ebd.), können durch gezielte Hervorhebungen grammatikalischer Phänomene (wie zum Beispiel die Verbkammer, Pluralformen etc.) einerseits das inhaltliche Verständnis erleichtern und andererseits zur Kontrastierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und Zweitsprache herangezogen werden.

3 Zum methodischen Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel soll das Forschungsdesign auf Grundlage der eingangs erwähnten Forschungsfrage ausführlich dargestellt werden. Zur Veranschaulichung des Forschungsvorgehens dient die Abbildung 1 auf der nächsten Seite, welche die methodische Vorgehensweise bezüglich der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten kurz und prägnant zusammenfasst, bevor im nächsten Schritt auf das Paradigma, die Gütekriterien sowie die Forschungsethik der vorliegenden Untersuchung eingegangen wird.

3.1.1 Forschungsfrage und methodische Untersuchung

Die vorliegende empirische Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, *inwiefern Lehrkräfte im inklusiven Kontext die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht berücksichtigen und fördern können und welche Einstellung sowie Erfahrungen sie diesbezüglich haben*. Da bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben die Lehrperson im Mittelpunkt der Analyse steht, lässt sich dieses im Rahmen der fremdsprachendidaktischer Forschungsfelder in den Bereich der Lehr- und Professionsforschung einordnen. Hierbei werden mit Blick auf die Unterrichtspraxis die „Bedingungen und Prozesse des Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen in diesem Feld unter besonderer Berücksichtigung der Lehrpersonen, ihres Wissens, ihrer Erfahrungen, Einstellungen und ihres Handelns in spezifischen Kontexten bearbeitet“ (Caspari, 2016, S. 15).

Nachdem in der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung die für das Verständnis der Fragestellung nötigen Begrifflichkeiten, wie Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf bereits definiert wurden und auch der bestehende Zusammenhang zwischen Lernenden mit Förderbedarf und mehrsprachigem Hintergrund erläutert sowie Möglichkeiten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im inklusiven Unterricht aufgezeigt wurden, erfolgt an dieser Stelle die Thematisierung des methodischen Vorgehens für die empirische Untersuchung. Für die Beantwortung der Fragestellung eignet sich eine qualitative Vorgehensweise in Form eines leitfadenbasierten Expert*inneninterviews, auf welches in Kapitel 3.2.4 ausführlich eingegangen wird. Die anschließende Aufbereitung der im Interview ermittelten Daten erfolgt durch die Transkription mit Hilfe der Software f4transkript. Im letzten Schritt werden die Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und

hinsichtlich der Fragestellung analysiert, um abschließende Ergebnisse zu präsentieren. Die folgende Grafik verdeutlicht das dargestellte empirische Vorhaben:

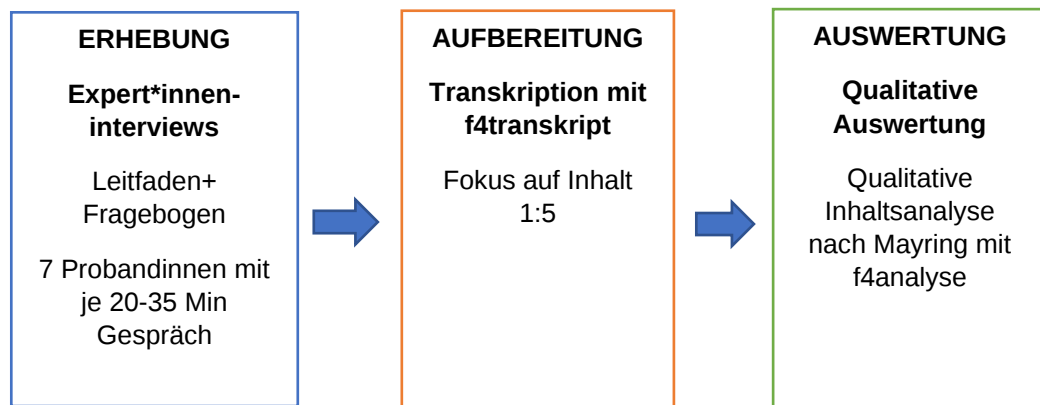


Abbildung 1: Makrostruktur des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung)

3.1.2 Paradigma qualitativer Forschungsvorhaben

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, welches Paradigma der qualitativen Sozialforschung zugrunde liegt und warum sich dieses für das vorliegende Forschungsvorhaben eignet. Zunächst jedoch zur Frage, worum es der qualitativen Forschung überhaupt geht und was ihre Ziele sind:

„Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können“ (Schmelter, 2014, S. 41).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die handelnden Subjekte bei der qualitativen Forschung im Mittelpunkt stehen und dementsprechend zum Forschungsgegenstand selbst werden. Die Perspektive der entsprechenden Personen nachzuvollziehen und in einem gegenseitigen Dialog zu verstehen, ist das Hauptanliegen der qualitativen Forschung. Diese dabei entstandenen Aufzeichnungen und Beobachtungen werden im Rahmen der Datenaufbereitung und -analyse mittels interpretativer Verfahren, also durch die inhaltliche Erschließung und systematische Analyse, in Texte überführt, welche die ermittelten Ergebnisse verständlich und zumindest ansatzweise erklärbar für die Leserin bzw. den Leser machen sollen. Die zugrundeliegende Wissenschaftstheorie der qualitativen Forschung beruht dementsprechend auf einem *interpretativen Paradigma*, was bedeutet, dass nicht mit einem vordefinierten Begriffsraster an den Forschungsgegenstand herangegangen wird, sondern stattdessen versucht wird, die „Begriffe und ihr Gesamtverständnis des zu erforschenden sozialen Prozesses im Akt der

empirischen Erhebung selbst zu bilden“ (Strübing, 2018, S. 7), also in diesem Sinne interpretativ mit den Daten umgeht.

Da im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit die Perspektive sowie die Erfahrungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit ermittelt werden sollen, mit dem Ziel zu verstehen, wie sie diese im Unterricht berücksichtigen, eignet sich ein qualitatives Vorgehen folglich sehr gut, um Antworten bezüglich dieser Forschungsfrage zu liefern.

3.1.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Gütekriterien der qualitativen Forschung, also den Maßstäben, mit denen die Qualität der ermittelten Forschungsergebnisse gemessen werden, sodass „belastbare und intersubjektiv nachvollziehbare Aussagen über die Realität“ (Häder, 2010, S. 108) getroffen werden können, also Aussagen, die nicht auf der persönlichen Einschätzung der bzw. des Forschenden basieren (vgl. Strübing, 2018, S. 204).

Auf die für die quantitativ-standardisierte Forschung geltenden und allseits bekannten Gütekriterien *Reliabilität*, *Objektivität* und *Validität*, die gewährleisten sollen, „dass ein Instrument unabhängig vom Kontext und von den Erhebenden bei denselben Personen identische Messdaten erbringt“ (Helfferich, 2011a, S. 154), kann in der qualitativen Forschung nicht zurückgegriffen werden. Die Gründe hierfür sind, dass – beispielsweise bezogen auf die Methode des Interviews – die ermittelten Daten stets kontextabhängig sind und bei einer Wiederholung des Interviews nie identisch sein können. Dementsprechend greifen die genannten Gütekriterien in dieser Situation nicht (vgl. Helfferich, 2011a, S. 155). Für die qualitative Sozialforschung wurden deshalb eigene Gütekriterien entwickelt, die sich jedoch je nach Ansatz und Forschungsrichtung voneinander unterscheiden, sodass bis heute Uneinigkeit über die Festlegung eindeutiger Gütekriterien besteht. Dennoch lassen sich einige Grundprinzipien festlegen, die als allgemeine Gütekriterien für die qualitative Forschung gelten können und im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden wird häufig auf Steinke (1999) verwiesen, die fünf wichtige Kernkriterien herausgearbeitet hat, die im Folgenden aufgegriffen werden sollen. Das *Kriterium der Transparenz*, auch als intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezeichnet, betrachtet Steinke als Hauptkriterium, denn hierdurch soll die Güte der Untersuchung sichergestellt werden, indem der Entstehungsprozess der

gewonnenen Erkenntnisse sowie methodische Entscheidungen transparent und nachvollziehbar dargestellt wird (vgl. Steinke, 1999, S. 209). Aus diesem Grund werden in den nachfolgenden Kapiteln die einzelnen Schritte von der Datenerhebung bis zur Datenauswertung so transparent wie möglich dargestellt. Die Transparenz der Vorgehensweise stellt wiederum eine unabdingbare Voraussetzung für das folgende Kriterium, der *Datengeleitetheit der Theoriebildung*, dar, wodurch gewährleistet werden soll, dass sich die Erkenntnisse der Theoriebildung auch tatsächlich auf die ermittelten Daten stützen und nicht aufgrund der Darstellung passender Ausschnitte des Korpus begründet werden (vgl. Schmelter, 2014, S. 42). Um diesem Gütekriterium gerecht zu werden, befinden sich alle Transkriptionen im Anhang B dieser Arbeit und auch bei der Präsentation der Daten in Kapitel 4 wurde auf die Ausgeglichenheit der zu Wort kommenden Forschungspartnerinnen geachtet, um die Heterogenität der Perspektiven zu veranschaulichen. Die Notwendigkeit der *Selbstreflexivität des*der Forschenden* ist ebenfalls ein wichtiges Kriterium, um die eigene subjektive Involviertheit in den Forschungsprozess und der daraus resultierenden Theoriebildung zu erkennen und zu bewerten (vgl. ebd., S.42 f.), demnach ist die Dokumentation der Selbstreflexion ebenfalls ein Teil der Forschungsarbeit und wird im Rahmen der Conclusio (Kapitel 6) thematisiert. In Bezug auf die Methodenwahl spielt das *Kriterium der Indikation der Methoden* eine wichtige Rolle, denn diese muss gegenstandsangemessen, also passend für den zu untersuchenden Forschungsgegenstand sein, um Daten liefern zu können. Aus diesem Grund wird die Wahl der verwendeten Erhebungs-, Aufbereitung- sowie Auswertungsmethode in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 ausführlich dargelegt. Letztlich ist noch das *Kriterium der Limitation* entscheidend, das prüfen soll, inwieweit die aus der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse des Untersuchungskontextes auf die sich daraus entwickelten Theorien übertragen werden können und dementsprechend zur Geltung der Theorien beitragen können (vgl. ebd., S.43).

Bislang nicht erwähnt worden ist die sogenannte *empirische Sättigung*, welche die Qualität einer Studie in Bezug auf die empirische Durchdringung des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes sowie die Verankerung der Interpretation im gewonnenen Datenmaterial beschreibt (vgl. Strübing, 2018, S. 209). Um diesem Gütekriterium gerecht zu werden, wurde für die vorliegende Forschungsarbeit eine Anzahl von 7 Interviews festgelegt, damit ausreichend Datenmaterial für die Auswertung vorliegt.

Schlussendlich spielen nicht nur theorie- und methodenbezogene Kriterien eine Rolle bei der Gestaltung einer Forschungsarbeit, sondern selbstverständlich auch die *textuelle*

Performanz, also die Textqualität einer Arbeit, denn der Text fungiert als Vermittler zwischen Feld und Lesenden (vgl. ebd., S.213).

Neben der Textqualität ist auch die *Originalität* einer Forschungsarbeit ein entscheidendes Kriterium, denn diese soll keine Reproduktion bekannter Theorien beinhalten, sondern zeigen, dass der Forschungsgegenstand Neues und Relevantes für die entsprechende Forschungsrichtung hervorbringt und insofern neue Einsichten und Erkenntnisse liefert (vgl. Strübing, 2018, S. 214). Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Arbeit auf eine Thematik zurückgegriffen, die in der Fremdsprachenforschung bislang noch zu wenig Berücksichtigung findet und dementsprechend ein neues Forschungsfeld eröffnet.

Im Rahmen dieser Studie sollten demnach all die genannten Aspekte und Kriterien im Zuge des Forschungsprozesses und bei der Gestaltung der Forschungsarbeit berücksichtigt und reflektiert werden, um den Ansprüchen der qualitativen Forschung gerecht zu werden.

3.1.4 Die Forschungsethik

Insbesondere bei der Methode des Interviews spielen ethische Überlegungen zum Schutz der Forschungspartner*innen eine wichtige Rolle, weshalb es notwendig ist, sich mit diesem Thema vor Durchführung der Interviews zu beschäftigen.

Die ethischen Prinzipien für die qualitative Forschung sind im deutschsprachigen Raum unter anderem im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) sowie der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) verankert und sollen im Folgenden dargestellt werden, bevor im Anschluss daran auf die Rechtsgrundlagen des Datenschutzes in Anlehnung an das Bundesdatenschutzgesetz eingegangen werden soll.

Jeder qualitative Forschungsprozess ist mit dem Eindringen in die Privatsphäre der Forschungspartner*innen verbunden, indem deren private Lebensverhältnisse oder sensible Wissensbestände einbezogen werden (vgl. Strübing, 2018, S. 218). Dass beim Forschungshandeln unter Umständen auch ein Konflikt mit schutzwürdigen Interessen entstehen kann, muss dem Forschenden klar sein. Um dies zu verhindern, gilt es, sicherzustellen, „dass durch die Forschung Würde und Integrität der teilnehmenden Personen nicht beeinträchtigt werden und die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen unter allen Umständen respektiert werden“ (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 2019, S. 4).

Diese Vorgehensweise wird im DGS&BDS (2014)⁵ unter §2, Abs.5 auch als *Prinzip der Nichtschädigung* bezeichnet, welches den Forschungspartner*innen sowie ihrem persönlichen Umfeld zusagt, dass sie im Rahmen des Forschungsprozesses keinen seelischen oder körperlichen Gefahren ausgesetzt werden dürfen und außerdem über mögliche Risiken im Vorhinein informiert werden müssen (vgl. Strübing, 2018, S. 222).

Weiter müssen die Forschungspartner*innen über die Ziele, Methode, Bedingungen und Auswirkungen des Forschungsvorhabens informiert werden und diesem explizit und selbstverständlich auch freiwillig zustimmen, dies wird im DGS&BDS (2014) unter §2, Abs.3 festgehalten und als *Prinzip der informierten Einwilligung* verstanden (Kiegelmann, 2014, S.384 f.; vgl. Strübing, 2018, S. 223). Im Bundesdatenschutzgesetz §4 Abs 1 ist eine solche *Einverständniserklärung* ebenfalls vorgesehen und sollte folgende inhaltliche und formale Anforderungen umfassen: Zum einen muss die konkrete Benennung des Forschungszwecks, sowie der Name des Trägers und der Forschungsleitung aus dem Schreiben hervorgehen, weiter ist eine ausreichende Information bezüglich der Datenverarbeitung notwendig, ebenfalls muss die Erklärung einen ausdrücklichen Hinweis über den jederzeit möglichen Widerruf der Einwilligung enthalten (vgl. Helfferich, 2011b, S. 191).⁶

Zuletzt spielt noch die *Anonymisierung* eine wichtige Rolle bezüglich des rechtlichen Schutzes der Forschungspartner*innen, diese ist in §3 des BDSG nachzusehen und schreibt vor, dass die personenbezogenen, erhobenen Daten den befragten Einzelpersonen nicht mehr zugeordnet werden können, was durch die Anonymisierung des Eigennamens oder anderer Identifikationsmerkmale gewährleistet werden soll (vgl. Helfferich, 2011b, S. 191). Aus diesem Grund wurden alle Namen der Forschungspartner*innen durch Kürzel ersetzt, sodass eine nachträgliche Zuordnung unmöglich ist. Auch die im Interview erwähnten Personen wurden anonymisiert. Allerdings können nicht alle Aspekte, welche die befragte Person vermeintlich identifizierbar machen, anonymisiert werden, deshalb ist das Versprechen einer vollständigen Anonymität nicht möglich, vielmehr sollte den Forschungspartner*innen verständlich gemacht werden, dass mit ihren erhobenen Daten vertraulich umgegangen wird (vgl. Kiegelmann, 2014, S. 387).

⁵ DGS; BDS (2014): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes deutscher Soziologinnen und Soziologen.

⁶ Das im Rahmen dieses Forschungsprojektes verwendete Informationsformular samt Einwilligungserklärung befindet sich im Anhang A.3 und A.4.

Im Rahmen dieses Kapitels wurden nun alle wichtigen ethischen und rechtlichen Aspekte des Forschungsvorhabens angesprochen, die den Schutz der Forschungspartner*innen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit gewährleisten sollen.

3.2 Datenerhebung

Im folgenden Kapitel sollen alle relevanten Aspekte der Datenerhebung ausführlich dargestellt werden, um Transparenz bezüglich der Vorgehensweise zu ermöglichen. Zunächst soll das Sampling der Studie, also die Auswahl der Forschungspartner*innen, transparent und nachvollziehbar dargestellt werden, im Anschluss daran wird genauer auf den Kontext der Forschungsarbeit eingegangen. Anschließend sollen die Forschungspartner*innen im Rahmen der Interviewstudie in anonymisierter Form vorgestellt werden. Im nächsten Schritt soll näher auf das Erhebungsinstrument *Expert*inneninterview* eingegangen werden und der im Rahmen der Studie verwendete Leitfaden vorgestellt werden, bevor in den folgenden zwei Kapiteln auf die Methoden zur Datenaufbereitung und -auswertung eingegangen wird.

3.2.1 Das Sampling

Die Wahl des Untersuchungskontextes sowie der Forschungspartner*innen sind essenziell, wenn es um die Beantwortung der Forschungsfrage und eine möglichst rasche Sättigung geht. Da sich die vorliegende Forschungsarbeit um das Thema schulische Inklusion und Mehrsprachigkeit dreht, muss der Untersuchungskontext beide Aspekte in sich vereinen. Die Tatsache, dass ein Großteil der Schülerschaft im Pflichtschulbereich in Wien mehrsprachig ist, nämlich 43-64 % je nach Schulform (vgl. u.a. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2013, S. 245), eröffnet viele Möglichkeiten für die Untersuchung. Allerdings bieten nicht alle Wiener Schulen im APS⁷-Bereich eine inklusive Beschulung für Lernende mit Beeinträchtigung an, weshalb sich die potenzielle Anzahl an Schulen deutlich verringert.

Zur Durchführung des Forschungsvorhabens eignen sich dementsprechend nur allgemeinbildende Schulen, die sogenannte Integrationsklassen führen oder sogenannte Zentren inklusiver Schulen. Um einen möglichst breiten Untersuchungskontext zu ermöglichen, wurden für das vorliegende Forschungsvorhaben Lehrkräfte aus beiden Schulformen interviewt. Die Samplegröße wurde mit Rücksicht auf den Umfang der vorliegenden Arbeit sowie der vorhandenen Ressourcen auf sieben Proband*innen

⁷ Abkürzung für allgemeinbildende Pflichtschule.

begrenzt, davon sind zwei Lehrkräfte an öffentlichen Neuen Mittelschulen tätig, während fünf Lehrkräfte in einem Schulzentrum für Inklusion & Diversität und Sonderpädagogik, kurz FIDS, unterrichten. Bei der Wahl des Samplings waren dementsprechend folgende Aspekte relevant: eine aktuelle Lehrtätigkeit, ein inklusiver Unterrichtskontext sowie das Vorhandensein einer mehrsprachigen Lerngruppe. Das Sample gestaltete sich demnach einerseits homogen, um bei der Datenanalyse eine Identifikation von gemeinsamen Mustern zu ermöglichen (vgl. Dörnyei, 2012, S. 127) und andererseits – durch die unterschiedlichen Unterrichtskontexte in Bezug auf Schulform, Unterrichtsmodell und Klassenstufe – auch sehr heterogen, sodass verschiedene Perspektiven zum Forschungsgegenstand ermöglicht werden können.

3.2.2 Der Untersuchungskontext

Im folgenden Abschnitt sollen die für die empirische Untersuchung besuchten Schulen kurz vorgestellt werden, um einen detaillierteren Einblick in den Unterrichtskontext der interviewten Lehrkräfte zu erlangen, wobei Informationen zum Standort der Schulen oder zum Lehrkörper wie der Schülerschaft aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht genannt werden können. Das sogenannte FIDS beinhaltet insgesamt drei verschiedene Schulformen unter einem Dach, darunter eine Volksschule, eine Neue Mittelschule und eine Vorschule. Die überwiegende Zahl der Klassen wird integrativ geführt, was bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen. Es bestehen an der Schule unterschiedliche Klassensettings, wie *Familienklassen*, *mehrstufige Klassen*, *Hauptschulaufbaulehrgänge* sowie *Klassen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*. Was genau unter diesen Bezeichnungen zu verstehen ist, soll im folgenden Absatz erläutert werden:

Familienklassen sind als integrativer, schulstufenübergreifender Klassenverband zu verstehen, in denen Lernende von 6-11 Jahren in einem Zeitraum von 4-5 Jahren die Grundstufe I und II⁸ durchlaufen. Je nachdem, welche Bedürfnisse die Lernenden der Klasse haben, erfolgt der Unterricht nach unterschiedlichen Lehrplänen, wie dem Volksschullehrplan oder dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. *Mehrstufigenklassen* sind ähnlich wie Familienklassen aufgebaut und entwickelten sich durch die Wiener Reformpädagogik. Ursprünglich ist diese Klassenform ebenfalls für die Grundstufe gedacht, allerdings wird dieses Modell in der hier genannten Schule auch in der Sekundarstufe I angewendet. Dementsprechend befinden sich in der Klasse Lernende

⁸ Die Grundstufe I entspricht der 1. und 2. Schulstufe der Volksschule, während die Grundstufe II die 3. und 4. Schulstufe umfasst.

unterschiedlichster Altersstufen und mit verschiedensten Bedürfnissen, die gemeinsam in einem Klassenverband unterrichtet und durch individualisierte und differenzierte Angebote unterstützt werden.

Die sogenannten *Hauptschulaufbaulehrgänge* sind als Vorbereitung des Hauptschulabschlusses für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf gedacht. Nach Abschluss des Lehrgangs, der in drei Stufen gegliedert ist, welche den Oberstufenklassen 6-8 entsprechen, erlangen die Lernenden den Pflichtabschluss der Allgemeinen Sonderschule und können anschließend in einem einjährigen Lehrgang den Hauptschulabschluss absolvieren. Der Unterricht wird in einer möglichst kleinen Lerngruppe und mithilfe gezielter sonderpädagogischer Maßnahmen gestaltet, um die Lernenden in ihrem Entwicklungsstand bestmöglich zu unterstützen.

Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf werden in sogenannten *SEF-Klassen* unterrichtet, die auf die individuelle Lebenssituation und Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet sind. Ein erhöhter Förderbedarf besteht bei komplexen und unterschiedlich schwerwiegenden Behinderungen, weshalb in den entsprechenden Klassen spezielle Lernangebote wie unterstützte Kommunikation, Wahrnehmungsförderung sowie soziales und lebenspraktisches Lernen auf dem Lehrplan stehen⁹.

An den Neuen Mittelschulen in Wien können Schülerinnen und Schüler mit SPF in sogenannten *Integrationsklassen* beschult werden, dessen Unterrichtsform im Folgenden kurz dargestellt werden soll. Der Anspruch auf die Einrichtung einer Integrationsklasse an Wiener Neuen Mittelschulen besteht dann, wenn sich zu Schulbeginn mindestens 5 Kinder mit SPF in der entsprechenden Klasse befinden. Der Unterricht in der Integrationsklasse erfolgt im Team-Teaching durch eine Pflichtschullehrkraft des jeweiligen Fachs sowie eine Sonderschullehrkraft. Es können je nach vorliegenden Lernvoraussetzungen unterschiedliche Lehrpläne zum Einsatz kommen, wie der Volksschul-, Vorschul-, Hauptschullehrplan oder der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule.

3.2.3 Die Forschungspartner*innen

Anhand der vor Durchführung der Expert*inneninterviews ausgefüllten Kurzfragebögen (siehe Anhang A.5) sollen im Folgenden die Forschungspartnerinnen der Interviewstudie

⁹ Siehe auch unter <https://www.cisonline.at/foerderschwerpunkte/erhoehter-foerderbedarf/>

kurz vorgestellt werden. Um den Datenschutz zu wahren, wird auf Details verzichtet, welche die Identität der Personen offenlegen könnten.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden insgesamt 7 Probandinnen¹⁰ interviewt, die allesamt als Lehrkräfte im inklusiven bzw. sonderschulpädagogischen Unterrichtsetting tätig sind. Die Altersspanne der Probandinnen ist sehr groß, da sowohl drei Personen unter 30 Jahren, zwei Personen Mitte 30 und zwei Personen über 50 Jahre an der Studie teilgenommen haben. Der Altersdurchschnitt lag dementsprechend bei 36 Jahren. Alle Forschungspartnerinnen gaben Deutsch als ihre Erstsprache an, bezüglich fremdsprachlicher Kenntnisse wurde in allen Fällen Englisch genannt, vier Probandinnen gaben noch weitere, vorrangig romanische Sprachen an. So wurden Spanisch, Latein und Französisch je zweimal genannt sowie Italienisch einmal.

Im nächsten Schritt soll näher auf die Ausbildung der Forschungspartnerinnen eingegangen werden. Insgesamt haben fünf der Probandinnen das Lehramtstudium für die allgemeine Sonderschule als Bachelor abgeschlossen, zwei der Probandinnen befinden sich derzeit noch in der Lehramtsausbildung. Zudem haben vier der Forschungspartnerinnen unterschiedliche Aus- und Weiterbildungen absolviert bzw. absolvieren sie derzeit, genannt wurden unter anderem der Lehrgang Sprachheilpädagogik, der Berufsorientierungslehrgang, die Montessori-Ausbildung und die Museumspädagogik-Ausbildung.

In Bezug auf die Anstellungsdauer als Lehrkraft geht die Schere weit auseinander, so gibt es drei Junglehrerinnen mit weniger als fünf Dienstjahren, zwei Lehrkräfte mit knapp 10 Jahren Anstellungsdauer und zwei Lehrkräfte mit über 30 Jahren Erfahrung. Auch die Anzahl der angetretenen Stellen als Lehrkraft unterscheidet sich, denn für zwei Probandinnen ist die derzeitige Stelle die 1., während drei der Lehrkräfte bereits zwei Stellen angetreten haben und für zwei weitere Lehrkräfte ist dies bereits die vierte Anstellung.

Zuletzt soll noch der spezifische Unterrichtskontext der Forschungspartnerinnen in Ergänzung zu den bereits dargelegten Informationen zum Untersuchungskontext in Kapitel 3.2.2 angegeben werden. Wie bereits erwähnt, unterrichten fünf Lehrkräfte in einem sogenannten FIDS und zwei Lehrerinnen in einer öffentlichen Mittelschule.

¹⁰ Die Probandinnen sind alle weiblich, weshalb im Rahmen dieses Kapitels ausschließlich die weibliche Form verwendet wird.

Alle interviewten Lehrkräfte unterrichten Lernende der Sekundarstufe I, wobei die eingesetzten Lehrpläne je nach Lernvoraussetzungen unterschiedlich sein können. Die Altersspanne der Schüler*innen gestaltet sich insbesondere in den mehrstufigen Klassen des FIDS sehr heterogen, da hier Kinder von der 5. bis zur 8. Schulstufe gemeinsam unterrichtet werden. Auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit SPF ist sehr unterschiedlich, während in den zwei Integrationsklassen der öffentlichen NMS nur knapp ein Drittel der Schülerschaft einen SPF hat, ist die Anzahl im FIDS wesentlich höher. In zwei Klassen befinden sich zudem ausschließlich Kinder mit SPF, weshalb in diesen Fällen nicht von einem inklusiven Unterrichtskontext gesprochen werden kann, diese Tatsache stellte sich erst beim Ausfüllen des Fragebogens in der Interviewsituation heraus. Allerdings lieferten die Interviews mit den entsprechenden Lehrkräften dieses Settings ebenfalls sehr interessante Einblicke und ermöglichen eine differenzierte Perspektive zum Forschungsfeld, weshalb die Interviewdaten mit in die anschließende Auswertung einbezogen wurden.

Sehr auffällig ist, dass sich in allen Klassen der interviewten Lehrkräfte fast ausschließlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler befinden, insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag mit Mehrsprachigkeit konfrontiert werden und vielfältige Erfahrungen diesbezüglich gemacht haben, was eine gute Grundlage für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage darstellt.

3.2.4 Das leitfadenbasierte Expert*inneninterview

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die Methode des Expert*inneninterviews zurückgegriffen wurde, soll diese spezifische Interviewmethode im Folgenden dargestellt und die wichtigsten Aspekte diesbezüglich, wie die Frage nach dem Expert*innenbegriff, die Begründung der Wahl der Erhebungsmethode sowie die Prinzipien der Gesprächsführung, angesprochen werden.

Doch zunächst zur Frage, was genau ein Expert*inneninterview ist. Diese Frage lässt sich nicht so einfach beantworten, da sich die Forschung uneinig darüber ist, welche Aspekte der Begriff umfasst. Aus diesem Grund kommen Bogner et. al. in ihrer Einführung zu dem Schluss, das Expert*inneninterview als solches gäbe es nicht (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 3). Fest steht jedoch, dass es sich bei einem Expert*inneninterview um ein qualitatives, leitfadenbasiertes Interview handelt, welches eines der am häufigsten eingesetzten Methoden der empirischen Sozialforschung darstellt (vgl. ebd.; Meuser, M. & Nagel, 2009, S. 465). In Abgrenzung zu anderen Interviewformen handelt es sich bei

einem Expert*inneninterview um „ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen [...] verfügen“ (Kaiser, 2014, S. 6). Auch in Bezug auf den Expert*innenbegriff gehen die Meinungen weit auseinander, dieser kann entweder im weiten Sinn verstanden werden, was dazu führt, dass alle Menschen als Expert*innen ihres eigenen Lebens angesehen werden, oder aber im Sinne einer engeren Begriffseingrenzung ausgelegt werden, sodass nur einer sogenannte Funktionselite der Expert*innenstatus zugeschrieben wird (vgl. Helfferich, 2019, S. 681). Bogner & Menz (2009) schlagen deshalb vor, dass die Frage, wer als Experte bzw. als Expertin gelten kann, immer nur in Relation zum spezifischen Handlungsfeld, in dem sich diese*r befindet sowie hinsichtlich des Untersuchungsfeldes der empirischen Erhebung beantwortet werden kann (vgl. Bogner & Menz, 2009, S. 73). Dementsprechend besteht das Expert*innenwissen laut ihnen:

„nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (ebd.).

Letztendlich können als Expert*innen solche Personen gelten, die im Hinblick auf das zu untersuchende Forschungsthema Relevantes beizutragen versprechen, indem sie aufgrund ihres im spezifischen Handlungskontextes erworbenes Fach- und Praxiswissen zurückgreifen können.

Die Wahl des Expert*inneninterviews als Erhebungsmethode für die vorliegende Forschungsarbeit ist insofern angemessen, als das durch dieses Verfahren die Forschungsfrage durch vorausgesetztes Insiderwissen der Expert*innen hinreichend beantwortet werden kann. Im Hinblick auf die Forschungspartner*innen dieser Studie werden Lehrkräfte im inklusiven Setting als Expert*innen ihres Feldes angesehen, da sie bezogen auf die Forschungsfrage einen deutlichen Wissensvorsprung aufweisen und darüber hinaus über den Zugang zu Informationen bezüglich spezifischer Personengruppen – im vorliegenden Kontext sind dies mehrsprachige Schüler*innen mit SPF – verfügen.

In der Literatur wird außerdem häufig von einem leitfadenbasierten Expert*inneninterview gesprochen, was damit zusammenhängt, dass bei dieser Interviewform zumeist auf einen vorher konstruierten Leitfaden zurückgegriffen wird, einerseits um die Gesprächssituation zu strukturieren und den Gegenstand des Interviews zu dimensionieren und andererseits, um Inkompetenz seitens des*der Interviewenden zu vermeiden (vgl. Meuser, M. & Nagel, 2010, S. 464). Auch im Rahmen der vorliegenden

Arbeit wurde das Expert*inneninterview anhand eines Leitfadens durchgeführt, auf welchen im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.

Zuletzt soll noch auf die spezifische Interaktionssituation im Rahmen eines Expert*inneninterviews eingegangen werden, wobei die Prinzipien der Gesprächsführung im Fokus stehen.

Pfadenhauer (2009) weist darauf hin, dass es bei einem Expert*inneninterview weder darum geht, die Gesprächspartner*innen in einer verhörähnlichen noch künstlich initiierten Gesprächsform zu befragen, sondern eine möglichst vertraute Gesprächsbasis zu schaffen mit dem Ziel ein fast normales Gespräch zu führen (vgl. Pfadenhauer, 2009, S. 103).

In Bezug auf die Gestaltung eines Expert*inneninterviews sollte aus diesem Grund trotz des strukturierten Charakters auf eine offene Gesprächstechnik geachtet werden und auch eine gewisse Flexibilität im Hinblick auf den Umgang mit dem Leitfaden an den Tag gelegt werden, um in das alltagsweltlich vertraute Kommunikationsschema zu passen (Liebold & Trinczek, 2009, S.37 f.). Hinsichtlich der Rolle des Forschenden in der Interviewsituation, propagiert die Literatur die Rolle des *Co-Experten* als Ideal, wobei der*die Forschende als gleichberechtigt angesehen wird, mit welchem die Expert*innen Informationen und Wissen austauschen, was einen gewissen gemeinsamen Vorrat an spezifischen Kenntnissen und Vorwissen voraussetzt (vgl. Bogner et al., 2014, S. 52). Durch die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den behandelten Themen im Theorieteil war es dementsprechend möglich im Rahmen der Interviewsituation die vorausgesetzten Fachkenntnisse einzubringen und eine *Co-Expert*innen-Rolle* einzunehmen, sodass eine gemeinsame Wissensbasis ermöglicht wurde.

Hinsichtlich der Interaktionsbeziehung zwischen Forschenden und Expert*innen kann diese laut Lamnek & Krell (2010) als asymmetrisch bezeichnet werden, da der*die Forschende während des Interviews eine eher passive Rolle einnimmt, mit Ausnahme von Erzählaufforderungen, während der überwiegende Redeanteil von dem*der Experten*in übernommen wird (vgl. Lamnek & Krell, 2010, S. 364). Der*die Interviewende sollte sich mit persönlichen Stellungnahmen oder Kritik unbedingt zurückhalten, denn dadurch können die Forschungspartner*innen in ihren Äußerungen beeinflusst werden (vgl. ebd.). Aufgabe des*der Interviewenden ist es demnach „zwischen einer thematisch-kompetenten Gesprächsinitiiierung und -leitung sowie einer zurückhaltend-interessierten Haltung im Interviewverlauf [zu] changieren“ (Liebold & Trinczek, 2009, S. 38). Ein weiterer wichtiger Aspekt der Interviewführung ist ein situationsadäquater Fragestil, der

sowohl dem Sprachgebrauch als auch dem sozialen Kontext der Expert*innen angepasst ist, um eine verständliche Gesprächsgrundlage zu bieten (vgl. ebd., S.38).

Neben den genannten Aspekten gibt es noch viele weitere verbale, nonverbale und paraverbale Variablen, welche die Gesprächssituation im Interview beeinflussen können. Allerdings ist es nicht möglich, all diese Komponenten auszuschalten, wie im Falle standardisierter Forschungen. Aus diesem Grund sollten soziale und kommunikative Effekte immer auch bei der Interpretation der erhobenen Daten nach dem Prinzip der Reflexivität berücksichtigt und deren Einfluss herausgearbeitet werden (vgl. Helfferich, 2011b, S. 80). Letztlich ist jedoch zu betonen, dass der*die Forschende eben nur im Interaktionsprozess und durch die besondere Kommunikationsbeziehung den Zugang zum Sinnsystem der Erzählperson finden kann, was qualitative Daten immer zu subjektiven Daten macht, die nie frei von Kommunikationseffekten sind (vgl. ebd., S.79).

3.2.5 Der Interviewleitfaden

Im folgenden Kapitel soll der für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews verwendete Leitfaden dargestellt und die Auswahl der einzelnen Interviewfragen ausführlich erläutert werden. Zudem ist es notwendig zu klären, was genau ein Leitfaden ist, welche Funktionen er erfüllt, wie sich der Aufbau und die Struktur des Leitfadens gestaltet und wie die Fragen gestaltet werden sollten.

Wie Meyen et.al (2011) trefflich ausgeführt haben, steht und fällt die Qualität eines Interviews mit dem Leitfaden, weshalb die Bedeutung dieses Untersuchungsinstrumentes nicht unterschätzt werden sollte (vgl. ebd., S.91). Denn ein Leitfaden kann dem Forschenden zum einen im Vorfeld dabei helfen, das eigene Wissen zu organisieren, zu konkretisieren und mit anderen zu diskutieren und kann zum anderen in der Interviewsituation selbst die nötige Sicherheit bieten, indem er eine Art Wissens-Stütze darstellt und außerdem die Kommunikationssituation strukturiert (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann durch die Verwendung eines Interviewleitfadens auch die Vergleichbarkeit der ermittelten Daten gewährleistet werden, indem bei allen durchgeführten Interviews der gleiche thematische Rahmen zugrunde gelegt wird (vgl. Misoch, 2015, S. 66). Doch zunächst zur Definition des Leitfadens:

Ein Leitfaden „ist eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“ (Helfferich, 2019, S. 670) und enthält eine Liste mit ausformulierten bzw. in Stichworten formulierten Fragen oder Erzählaufforderungen der zu erforschenden Aspekte, die in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden und

fungiert als roter Faden im Interview (vgl. Meyen, Löblich, Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2011, S. 91).

Der Leitfaden kann hinsichtlich des Grades der Strukturierung völlig unterschiedlich gestaltet werden, entweder kann er sehr zurückhaltend formuliert sein und nur wenige Fragen und Erzählimpulse beinhalten, oder aber sehr stark strukturiert und vorwiegend an inhaltlichen Aspekten orientiert sein (vgl. Helfferich, 2019, S. 675 f.). Eine ausgeglichene Balance zwischen diesen beiden Polen zu finden ist Aufgabe des*der Forschenden bei der Erstellung eines Interviewleitfadens, weshalb Helfferich ein Verfahren nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (ebd., S.676) vorschlägt.

Dementsprechend sollten die Forschungspartner*innen im ersten Schritt die Möglichkeit haben, sich so offen und frei wie möglich zu äußern, deshalb sollte die Erzählaufforderung so formuliert werden, dass sie den Befragten die Chance gibt, möglichst viele und unterschiedliche für die Forschung interessante Themenaspekte spontan anzusprechen. Im zweiten Schritt können dann seitens des Forschenden diejenigen Aspekte nachgefragt und konkretisiert werden, die für die Forschung relevant sind. Eine wiederholte Abwechslung der Schritte 1 und 2 ist vorgesehen, bevor im letzten Schritt, die im Leitfaden formulierten Fragen angesprochen werden, insofern diese nicht bereits thematisiert wurden (vgl. Helfferich, 2019, 676 f.).

Die bereits mehrmals betonte Offenheit des Interviews ist elementar für die Erstellung des Leitfadens und spielt auch angelehnt an die Gütekriterien der qualitativen Forschung eine wichtige Rolle. Deshalb sollte bei der Durchführung des Interviews stets auf eine offene Gestaltung geachtet werden. Daneben ist jedoch auch die Übersichtlichkeit des Leitfadens von Bedeutung, weshalb dieser nicht zu viele Fragen beinhalten sollte, da ansonsten die Erzählzeit der Forschungspartner*innen reduziert würde. Meyen et. al (2011) schlagen aus diesem Grund einen Umfang von nicht mehr als 15 Hauptfragen vor (vgl. ebd., S.97) Weiterhin ist noch relevant, dass der Leitfaden dem Erzähl- und Argumentationsfluss folgen sowie ein abrupter Themenwechsel vermieden werden sollte (vgl. Helfferich, 2019, S. 677).

Bezüglich der strukturellen Gliederung eines Interviewleitfadens ist eine Einteilung in die folgenden vier Phasen hilfreich: 1. Informationsphase, 2. Aufwärm- und Einstiegsphase, 3. Hauptphase und 4. Ausklang- und Abschlussphase (vgl. Misoch, 2015, S. 68). Im Rahmen der Informationsphase werden die Forschungspartner*innen über das Thema,

die Zielsetzung und datenschutzrechtliche Aspekte informiert, im Anschluss daran, erfolgt der Einstieg in das eigentliche Interview, der für die Befragten so angenehm wie möglich gestaltet werden sollte, weshalb es sinnvoll ist, zunächst offene und sehr breite Fragen zu stellen (vgl. ebd.). In der Hauptphase werden dann die für das Forschungsvorhaben relevanten Aspekte und Fragen in kommunikativem Austausch mit den Forschungspartner*innen erörtert. Zum Schluss empfiehlt es sich die angesprochenen Themen zu reflektieren und eventuell vernachlässigte Aspekte hinzuzufügen (vgl. ebd., S.69).

Hinsichtlich der Auswahl der zu stellenden Interviewfragen schlägt Helfferich (2011) ein Verfahren nach dem SPSS-Prinzip vor, auf das im Folgenden eingegangen werden soll. Hinter diesem prägnanten Kürzel verbergen sich die vier Schritte *Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren*, welche in genau dieser Reihenfolge das Erstellen eines Leitfadens erleichtern sollen, indem sich der*die Forschende mit dem eigenen theoriebezogenen Vorwissen sowie den impliziten Erwartungen an die Forschungspartner*innen auseinandersetzt (vgl. ebd., S.182). Im ersten Schritt erfolgt das Sammeln von Fragen, die in Zusammenhang mit dem empirischen Forschungsinteresse stehen, wobei noch keine konkrete Formulierung der Fragen sowie eine Einschränkung hinsichtlich der inhaltlichen Relevanz vorgesehen sind (vgl. ebd.).

Im zweiten Schritt sollen die im vorliegenden Fragekatalog aufgestellten Fragen drastisch reduziert und strukturiert werden, und zwar indem sie anhand von Prüffragen auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden. Auf diese Weise können reine Fakten- und Informationsfragen, Fragen die nicht in direktem Bezug zum Forschungsinteresse sowie Fragen, die lediglich auf die Bestätigung des eigenen Vorwissens oder der Überprüfung theoretischer Zusammenhänge abzielen, eliminiert werden (vgl. ebd. S.182- 183). Faktenfragen, wie Angaben zum Alter, zur Ausbildung etc., die für den Forschungskontext relevant sind, können dagegen mithilfe eines Kurzfragebogens erfragt werden (vgl. ebd. 182).

Der nächste Schritt dient dem Sortieren der Fragen, diese können entweder nach zeitlicher Abfolge oder nach inhaltlichen Zusammenhängen sortiert werden (vgl. ebd. S.185). Eine andere Möglichkeit des Sortierens, die Meyen et. al. (2011) vorschlägt, besteht in der Anordnung vom Allgemeinen zum Besonderen oder aber von Sach- und Problemfragen zu Meinungs- und Motivfragen (vgl. ebd., S.97).

Im letzten Schritt sollen die gesammelten Fragen subsumiert, also spezifischen Einzelaspekten untergeordnet werden, die wiederum durch eine möglichst einfach gehaltene Erzählaufforderung eingeleitet werden. Diese sollte einerseits erzählgenerierend sein, also die Interviewpartner*innen zum freien Erzählen anregen, und andererseits so wenig Präsuppositionen wie möglich enthalten (vgl. Helfferich, 2011b, S. 185).

Nachdem alle relevanten Aspekte bezüglich des Aufbaus und der formalen Gestaltung eines Leitfadens angesprochen wurde, soll an dieser Stelle auf den Interviewleitfaden der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen werden. Dieser kann im Anhang A.2 genauer eingesehen werden. Bei der Gestaltung des Leitfadens wurde auf das bereits erläuterte SPSS-Prinzip zurückgegriffen, sodass sich die Anzahl der Fragestellungen von anfangs 15 auf insgesamt 8 Leitfragen reduziert werden konnte, indem die von Helfferich (2011) vorgeschlagenen Prüffragen angewendet wurden. Um Faktenfragen im Interview zu vermeiden, wurden diese in einen Kurzfragebogen ausgegliedert, der den Forschungspartner*innen vor dem Interview ausgehändigt und gemeinsam ausgefüllt wurde. Der Fragebogen ist insgesamt in vier Abschnitte gegliedert, welche zur Erfassung folgender Informationen dienen:

1. Allgemeine Angaben zur Person,
2. Angaben zur Ausbildung,
3. Angaben zum beruflichen Werdegang,
4. Angaben zum Unterrichtskontext.

Der Blankofragebogen ist im Anhang A.5 dokumentiert. Die acht Leitfragen des Interviews sind so gestaltet, dass den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben wird, sich so offen und umfassend wie möglich zu den in der Erzählaufforderung angesprochenen Aspekten zu äußern. Dementsprechend wurde bei der Formulierung darauf geachtet, keine Themen vorwegzunehmen und Intentionen zu vermeiden. Obwohl im Rahmen der durchgeführten Interviews das Ziel verfolgt wurde, die persönlichen Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu erfragen, wurden die Fragestellungen teilweise hypothetisch formuliert, um den Erwartungsdruck zu verringern, sodass die Forschungspartner*innen nicht im Sinne der *self-fulfilling prophecy* zu Antworten gedrängt werden, welche durch die Frage implizit erwarten werden, wie zum Beispiel „Haben Sie bereits das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht behandelt?“ – eine Frage, die eine bestimmte Erwartungshaltung enthält. Stattdessen beinhalten die Leitfragen oft Fragepronomen, wie *inwiefern*, *wie* oder Formulierungen

wie ‚*Was halten Sie von ...*‘ oder ‚*Wie könnte man...*‘. Insofern die Interviewpartner*innen bereits eigene Unterrichtserfahrungen zu den angesprochenen Aspekten gemacht haben – so wurde angenommen – werden sie diese im Interview von sich aus ansprechen.

Aspekte, die durch die Beantwortung der Leitfrage nicht abgedeckt wurde, jedoch für das Forschungsvorhaben relevant sind, können durch das Stellen konkreter Fragen im Nachhinein erfragt werden, wie es Helfferich (2019) vorschlägt. Deshalb wurde zu jeder Leitfrage ein Erwartungsscheck konzipiert, der alle relevanten Themen und Inhalte enthält, sodass bei Bedarf durch vorformulierte Fragen explizit nachgefragt werden kann. Diese Möglichkeit trägt dazu bei, die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu maximieren, denn so kann sichergestellt werden, dass bei allen Interviews die gleichen Aspekte thematisiert angesprochen werden.

Gemäß des dritten Schritts nach Helfferich (2019) wurden die acht Leitfragen sowie die daran angelehnten konkreten Fragen nach dem Prüfen sortiert. Bei der Gestaltung der Reihenfolge wurde nach dem Prinzip *vom Allgemeinen zum Besonderen* vorgegangen. Der Leitfaden gliedert sich dementsprechend in zwei thematische Blöcke. Der erste Block beschäftigt sich mit den Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte im gesamten Klassenverband, während sich der zweite Block mit der Planung und Durchführung von spezifischen Fördermaßnahmen für Lernende mit SPF auseinandersetzt. Anschließend wurden die gesammelten Fragen subsumiert, also spezifischen Einzelaspekten zugeordnet, die im Folgenden aufgezählt und konkretisiert werden:

- Wahrnehmung von und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schulalltag
- Auseinandersetzung mit und Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht,
- Reflektion von Mehrsprachigkeit und Förderung des sprachlichen Selbstbewusstseins/ der mehrsprachigen Identität
- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit SPF
- Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte

Der erste Aspekt dient als Einstieg in die Interviewsituation und soll die Forschungspartner*innen anregen, über die in Ihrer Klasse herrschende Mehrsprachigkeit nachzudenken, sich den in der Klasse vertretenen Sprachen bewusst zu werden und den persönlichen Umgang mit dieser sprachlichen Heterogenität darzulegen. Der zweite

Aspekt führt zum eigentlichen Forschungsthema hin und fragt nach Umsetzungsmöglichkeiten für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht sowie nach eigenen Unterrichtserfahrungen diesbezüglich. Der nachfolgende Aspekt schließt an die vorige Frage an und soll in Erfahrung bringen, inwiefern die Lehrkräfte in ihren Lerngruppen die in der Klasse vorherrschende Mehrsprachigkeit reflektieren. Anschließend soll vom allgemeinen Kontext zum besonderen übergeleitet werden, indem die Lehrkräfte ihren eigenen Umgang mit Mehrsprachigkeit bei der Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen für mehrsprachige Lernende mit SPF reflektieren sollen und angeregt werden, praktische Beispiele zu nennen. Zum Abschluss der Interviews soll der Fokus auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte selbst gelegt werden, indem in Erfahrung gebracht werden soll, welche Art von Unterstützung die Lehrkräfte selbst benötigen würden, um besser auf die Mehrsprachigkeit in ihrer Unterrichtstätigkeit eingehen zu können.

Die genauen Formulierungen der Fragestellungen sowie der Erwartungsscheck und die konkreten Fragen sind vollständig im Interviewleitfaden im Anhang A.2 dokumentiert.

3.3 Datenaufbereitung

Um die im Interview erhobenen Daten auswerten zu können, müssen zunächst die Audiomitschnitte transkribiert werden. Transkripte dienen dazu, die „mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache verfügbar zu machen“ (Langer, 2010, S. 515). Wichtig zu erwähnen ist, dass es sich beim Transkriptionsprozess nicht nur um das technische Niederschreiben der Audiomitschnitte handelt, sondern um einen wissenschaftlichen Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess, in dem eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material erfolgt (vgl. ebd., S.517). Außerdem kann man sich das Transkribieren auch als eine Art Reflexionsprozess vorstellen, in dem Fragen, Irritationen, Hypothesen und Assoziationen auftreten, und welcher somit auch zur Selbstreflexion des Forschenden beitragen und Anhaltspunkte bezüglich eventueller Interviewfehler liefern kann (vgl. ebd., S.517).

Der Grad an Detailliertheit sowie der Aufmerksamkeitsfokus eines Transkriptes kann, je nach Forschungsgegenstand, Fragestellung und methodischem Kontext, ganz unterschiedlich ausfallen, sodass unterschiedliche Transkriptionssysteme in Frage kommen können (vgl. ebd., S. 516 f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf das Basistranskript des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT)* zurückgegriffen, welches verschiedene Transkriptionskonventionen vereinheitlicht und

dementsprechend den Mindeststandards für Gesprächsanalysen gerecht wird (vgl. ebd., S.520). Die Wahl für dieses vereinfachte Transkriptionssystem ist dadurch begründet, als dass für Expert*inneninterviews die Transkription prosodischer und parasprachlicher Ereignisse laut Meuser & Nagel (2009) nur bedingt erforderlich ist, denn das Transkript muss nur diejenigen Informationen umfassen, die für die Interpretation genutzt werden (vgl. ebd., S.56).

Die für die Transkription verwendeten Regeln wurden von Langer (2010) übernommen und sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

„Transkriptionszeichen	Erklärung
()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
‘leise’	Leise gesprochen
<u>Betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, *markiert das Ende
Da sagt der „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden“

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (Langer 2010, S.523)

Grundlage jeder Transkription ist selbstverständlich qualitativ möglichst hochwertiges Audiomaterial. Die bei der vorliegenden Forschungsarbeit entstandenen Tonaufnahmen sind nach entsprechender Überprüfung bestens für die Transkription geeignet, was durch ein geeignetes Aufnahmegerät sowie durch die für die Interviews zur Verfügung gestellten akustisch gut geeigneten und ruhigen Räumlichkeiten gewährleistet werden konnte. Für die Transkription wird eine entsprechende Abspielsoftware empfohlen, um den Transkriptionsprozess durch die Verlangsamung der Wiedergabegeschwindigkeit sowie das automatische Vor- und Zurückspielen zu erleichtern. Im Rahmen dieser Arbeit wurde auf die Transkriptionssoftware f4transkript zurückgegriffen, wobei die Daten für

die anschließende qualitative Inhaltsanalyse in das Zusatzprogramm f4analyse übertragen wurden.

3.4 Datenauswertung

Der nächste Schritt nach der Datenaufbereitung ist die Analyse der erhobenen Daten, um Ergebnisse für die zu Beginn gestellte Forschungsfrage zu liefern. Auch bezüglich der Datenauswertung können unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. Für die vorliegende Forschungsarbeit fiel die Wahl auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, eine in den Sozialwissenschaften sehr verbreitete Standardmethode, die sich insbesondere für den Umgang mit großen Textmengen eignet und für die Auswertung von informationsbezogenen Expert*inneninterviews in der Literatur empfohlen wird (Kaiser, 2014, S. 90; vgl. Mayring, 2010, 601 f.).

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt sich aus den folgenden drei Grundtechniken zusammen:

- Reduktion der Textmenge auf wesentliche Aspekte, um Grundaussagen herauszuarbeiten,
- Explikation unklarer Textstellen durch den Kontext,
- Strukturierung des Textes durch induktive und deduktive Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2010, S. 602)

Ziel der Inhaltsanalyse ist es dementsprechend, „die Interviewtexte so „umzubauen“, dass sie zu einer tragfähigen Informationsbasis werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können“ (Bogner et al., 2014, S. 73).

Die in der vorliegenden Arbeit verwendete spezifische Auswertungsmethode ist die *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015), deren Funktion es ist, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (ebd., S.97). Es gibt hierbei verschiedene Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse, wie die *formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung*, je nachdem welcher Aspekt genauer beleuchtet werden soll (vgl. ebd.). Für die vorliegende Forschungsfrage eignet sich die *inhaltliche Strukturierung*, da im Rahmen des Interviews explizit nach spezifischen Fördermaßnahmen und Unterstützungsangeboten für mehrsprachige Lernende gefragt wurde und der Zweck der Auswertung somit darin liegt, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S.103).

Für die Analyse größerer Datenmengen, wie Transkripte von Interviews, eignen sich QDA- Software, also *Qualitative Data Analysis*, die das Systematisieren, Organisieren und Evaluieren der Daten erleichtern. In der vorliegenden Arbeit wurde auf die f4-Analysesoftware zurückgegriffen, welche sich sehr gut für die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse eignet und eine relativ einfache Handhabung ermöglicht. Um einen besseren Einblick in die Materialanalyse zu erhalten und möglichst viel Transparenz zu ermöglichen, soll im Folgenden das verwendete Ablaufmodell vorgestellt und mit Bezug auf die vorliegende Arbeit erläutert werden. Allerdings ist zu betonen, dass das entsprechende Ablaufmodell immer auch an die Fragestellung angepasst werden muss sowie auf das konkrete Datenmaterial adaptiert werden muss (vgl. Mayring, 2010, S. 603; Mayring & Brunner, 2009). Aus diesem Grund wurden an einigen Schritten Änderungen in der Vorgehensweise vorgenommen.

Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse schlägt Mayring (2015) ein Modell in acht Schritten vor (siehe Abbildung 2), das im Folgenden im Hinblick auf das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit erläutert werden soll:

Nachdem die bezüglich der Forschungsfrage relevanten Textstellen im Transkript markiert wurden, müssen diese im ersten Schritt zunächst in Analyseeinheiten zusammengefasst werden, wobei je nach Abstraktionsniveau zwischen Kodier,-Kontext- und Auswertungseinheiten unterschieden werden kann (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 643). Als Kodiereinheit bezeichnet man den kleinsten auszuwertenden Materialbestandteil, also „mehrere Wörter mit Sinnzusammenhang – bedeutungstragende Phrasen“ (ebd.), wohingegen die Kontexteinheit als „der größte in eine Kategorie fallende Textbestandteil“ (ebd.) gilt, also beispielsweise die gesamte Antwort auf eine im Interview gestellte Frage. Die Auswertungseinheit umfasst die Gesamtheit der Texte, in vorliegenden Fall also alle Transkripte der durchgeführten Interviews. Anschließend werden im 2. Schritt die Strukturierungsdimensionen bestimmt, diese werden aus der Forschungsfrage abgeleitet und müssen außerdem theoretisch begründet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Für die Auswahl der Strukturierungsdimensionen wurde zum einen der Interviewleitfaden und zum anderen die unterschiedlichen Konzepte zur Förderung mehrsprachiger Lernender im Theoriekapitel herangezogen. Nach gründlicher Analyse wurden folgende Strukturierungsmuster bestimmt, die im weiteren Verlauf als Hauptkategorien fungieren:

- K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit
- K2 Unterstützungsmaßnahmen

- K3 Fördermaßnahmen
- K4 Thematisierung und Reflektion von Mehrsprachigkeit

Die genauen Definitionen sowie die Kodierregeln aller Kategorien sind im Kodierleitfaden im Anhang C.1 zu finden und werden darüber hinaus in der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4 detailliert erläutert.

Im 3. Schritt werden die Strukturierungsdimensionen weiter ausdifferenziert, „indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden“ (ebd., S.97). An dieser Stelle werden Sub- und Unterkategorien gebildet, um ein möglichst differenziertes Kategoriensystem aufzubauen, was für die Darstellung der Ergebnisse relevant ist. Bei der Kategorienbildung kann zwischen der induktiven und der deduktiven Kategorienbildung unterschieden werden. Während die deduktive Kategorienbildung ein theoriegeleitetes Verfahren darstellt, indem Kategorien auf Grundlage von theoretischen Vorüberlegungen gebildet und im Anschluss

an das Material herangetragen werden, stellt das induktive Verfahren eine Kategorienbildung am Material dar, also die Umkehrung der zuerst genannten Vorgangsweise.

In der vorliegenden Arbeit wurde – gemäß der strukturierenden

Inhaltsanalyse – hauptsächlich deduktiv gearbeitet, da ein Großteil der Kategorien bereits im Interviewleitfaden

enthalten waren. Allerdings wurde im

Materialdurchlauf

zusätzlich auf die induktive Kategorienbildung

zurückgegriffen, da einige

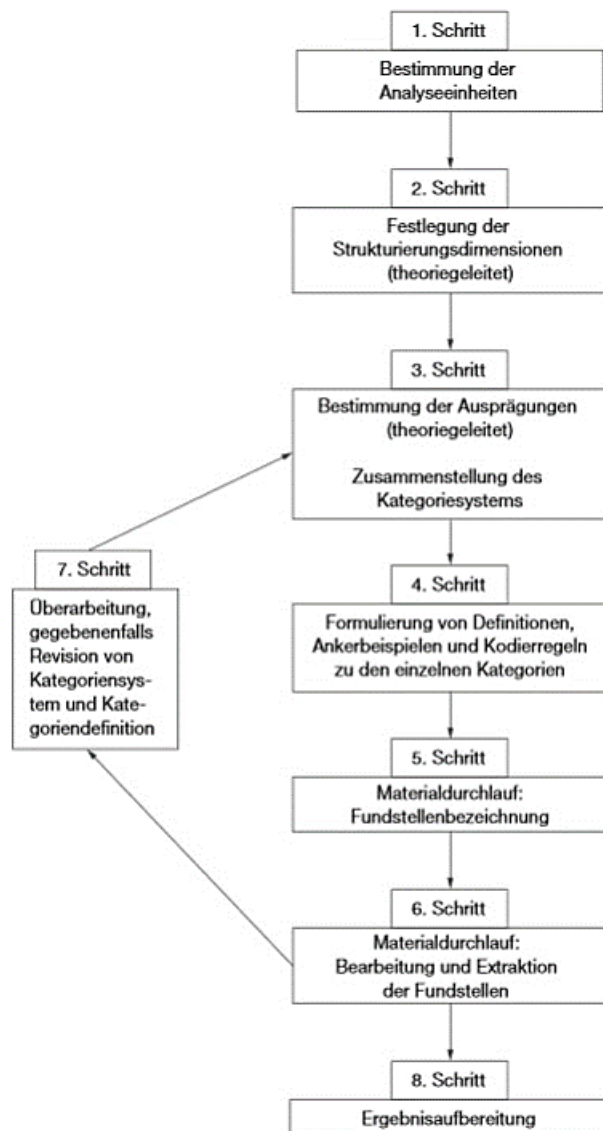


Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring, 2015, S.99)

von den Lehrkräften angesprochenen Aspekten nicht im Kodierleitfaden enthalten waren bzw. nicht konkret ausreichend definiert waren, weshalb das Kategoriensystem gemäß Schritt 7 während der Analyse mehrmals überarbeitet und revidiert wurde.

Im 4. Schritt müssen die entsprechenden Textstellen geordnet und in ein strukturiertes System überführt werden, bei dem der bereits angesprochene Kodierleitfaden zur Anwendung kam. Der sogenannte Kodierleitfaden umfasst „die genaue Beschreibung der Kategorien durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln“ (Mayring, 2010, S. 106), wodurch die Einordnung von Textstellen erleichtert und die Abgrenzung einzelnen Kategorien voneinander ermöglicht werden soll.

Im Materialdurchlauf (Schritt 5) wird das Datenmaterial codiert, indem es entsprechend des Kodierleitfadens auf seine Eigenschaften hin geprüft und anschließend den einzelnen Kategorien zugeordnet wird. In der f4analyse-Software lassen sich die einzelnen Kategorien mit unterschiedlichen Farben unterlegen, sodass die Verteilung gut sichtbar wird und die Zuordnung der Textstellen leicht ersichtlich ist. Darüber hinaus gibt es die Funktion ‚Zusammenfassung‘, mithilfe dessen die einzelnen Textstellen zu den unterschiedlichen Kategorien aufgelistet werden. Mit dieser Funktion lassen sich die Kategorien einfach überprüfen und Textstellen, die aus dem Rahmen fallen, können schneller identifiziert werden. Anschließend folgt gemäß Schritt 6 ein zweiter Materialdurchlauf, hierbei wurde – wie bereits angesprochen – zusätzlich zur deduktiven Kategorienbildung auch mithilfe des induktiven Verfahrens gearbeitet. Auf diese Weise wurde das erstellte Kategoriensystem noch um einiges differenzierter und vielschichtiger, was die Transparenz erhöht und mehr Dichte bei den Aussagen herstellt. Außerdem konnten Textstellen, deren Zuordnung unklar war, durch die Bildung neuer Kategorien eingeordnet werden. Einige Textstellen wurden außerdem mehreren Kategorien zugeordnet, da im Rahmen einer Aussage unterschiedliche Aspekte angesprochen wurden, die jeweils unter eine andere Kategorie fallen.

Zuletzt soll noch ein Blick auf die Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse geworfen werden: Die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten wird zum einen über den „gemeinsame geteilten institutionell-organisatorischen Kontext der Expertinnen“ (Meuser, M. & Nagel, 2010, S. 466) gesichert, im vorliegenden Fall wäre dies der inklusive Unterrichtskontext, sowie zum anderen durch den verwendete Leitfaden sichergestellt. Darüber hinaus soll die Intracoderreliabilität durch einen zweiten Auswertungsdurchlauf am Ende der Analyse gewährleistet werden, ohne dass dabei die erstellten Kategorien eingesehen wurden, sodass die Stabilität des Vorgehens garantiert werden kann (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 636).

Abschließend wurden die Ergebnisse der Datenauswertung mithilfe der f4-Software so aufbereitet (siehe Anhang C.2), dass sie eine solide Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse im folgenden Kapitel darstellen.

4 Die Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden, die im Prozess der Datenanalyse ermittelten Erkenntnisse transparent und nachvollziehbar präsentiert. Die Gliederung der einzelnen Unterkapitel orientiert sich an den in Kapitel 3.4 aufgestellten Hauptkategorien, die anhand der Sub- und Unterkategorien differenziert dargestellt werden sollen. In Kapitel 4.1 werden zunächst die von den Forschungspartnerinnen angesprochenen Aspekte zur individuellen Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit in ihrer Klasse dargestellt. Anschließend werden in Kapitel 4.2 spezifische Unterstützungsangebote für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler thematisiert, die im Unterrichtskontext der Lehrkräfte eine Rolle spielen. Welche Arten der Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht zum Tragen kommen, wird in Kapitel 4.3 genauer erläutert, bevor zum Schluss unter Kapitel 4.4 auf die von den Befragten angesprochenen Möglichkeiten zur Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit eingegangen wird.

Zur Veranschaulichung der dargestellten Ergebnisse werden diese durch ausgewählte Textabschnitte aus den Transkripten ergänzt. Aufgrund der großen Datenmenge und des beschränkten Umfangs dieser Arbeit können an dieser Stelle jedoch nicht alle relevanten Zitate berücksichtigt werden. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, angesichts des Präsentationssamplings auf eine gewisse Ausgewogenheit im Hinblick auf die zu Wort kommenden Lehrkräfte zu achten, insofern dies inhaltlich sinnvoll ist. Eine vollständige Auflistung des gesamten codierten Datenmaterials ist im Anhang C.2 ersichtlich. Auch eine detaillierte Analyse der Zitate wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur begrenzt möglich sein, da die kompakte Darstellung der relevanten Aspekte vorrangig ist. Allerdings werden besonders relevante Aspekte unabhängig von der Fokussierung auf die entsprechende Kategorie in den einzelnen Kapiteln zur Sprache kommen, um einen Blick über den Tellerrand der Kategorie zu werfen und eine differenzierte Auseinandersetzung zu ermöglichen.

4.1 K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Die Hauptkategorie K1 *Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit* deckt sich mit Punkt A des Interviewleitfadens (siehe Anhang A.2) und umfasst laut Kodierleitfaden alle Textstellen, welche die individuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext thematisieren. Die Kategorie bezieht sich auf den zweiten Teil der Forschungsfrage und soll in Erfahrung bringen, wie die interviewten Lehrkräfte die in der Klasse herrschende Mehrsprachigkeit wahrnehmen, welches Wissen und welche Einstellung sie diesbezüglich haben. Die Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler stellt eine Grundbedingung für den Umgang mit dieser Heterogenitätsdimension im Unterricht dar und steht sofern in direktem Bezug zu den folgenden Kategorien.

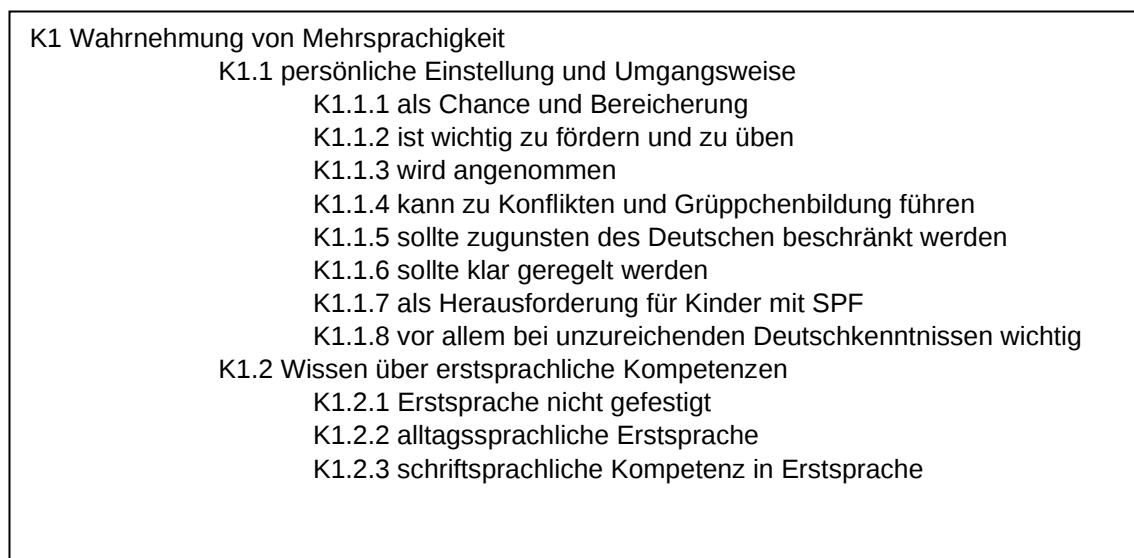


Abbildung 3: Hauptkategorie K1 (eigene Darstellung)

Die Hauptkategorie K1 wurde in einem kombinierten Verfahren von deduktiver und induktiver Kategorienbildung in die beiden Subkategorien *K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise* und *K1.2 Wissen über Sprachkompetenz* aufgegliedert, die wiederum in einzelne Unterkategorien differenziert sind, wie die folgende Abbildung des Abschnitts aus dem Kodierleitfaden zeigt:

In den beiden folgenden Unterpunkten sollen nun die beiden Subkategorien K1.1 und K1.2 mit den entsprechenden Unterkategorien thematisiert und die herausgearbeiteten Ergebnisse präsentiert werden.

K1.1 persönliche Einstellung zu und Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit

Bevor die Darstellung der Ergebnisse dieser Subkategorie erfolgt, soll zunächst eine kurze Definition des Codes dargelegt werden sowie die Relevanz der Thematik für die weitere Analyse thematisiert werden.

Laut Professionsforschung können individuelle Einstellungen von Lehrkräften als „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ bezeichnet werden (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). Allerdings wurde im Interview nicht direkt nach der Einstellung der Lehrkräfte gefragt, sondern dieses lässt sich aus beiläufigen Anmerkungen bzw. Antworten auf andere Fragen herauslesen. Die Einstellung und Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ist insofern von Bedeutung für die vorliegende Forschungsfrage, als dass diese eine relevante Einflussgröße auf die Unterrichtsgestaltung und somit auf die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen in sprachlich heterogenen Klassen darstellen (vgl. u.a. Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015). Denn wie Hachfeld (2012) in ihrer Studie herausgefunden hat, gehen multikulturelle Überzeugungen mit einer höheren Bereitschaft sowie Motivation einher, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Unterricht speziell zu fördern.

Durch die induktive Kategorienbildung am Material ließen sich, wie in der obigen Abbildung ersichtlich wird, unterschiedliche Unterkategorien bilden, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

K1.1.1 als Chance und Bereicherung

Diese Unterkategorie bezieht sich auf Textstellen, in denen die Lehrkräfte Äußerungen tätigen, aus denen sich schließen lässt, dass sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler als eine große Chance sowie als eine wichtige Kompetenz ansehen, wie das folgende Zitat sehr gut zeigt:

„Aber also grundsätzlich hab ich einen sehr positiven ah Zugang zu Mehrsprachigkeit und (2) find das auch (.) ah (1) versuch das auch den Kindern zu vermitteln. dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können“ (LK1_Transkript, Absatz 35)

Die sprachliche Identität der mehrsprachigen Lernenden zu stärken ist insbesondere für die LK3 ein wichtiges Anliegen, wie sie in der folgenden Aussage betont:

„Mmh die Chancen seh ich darin, dass jedes Kind wahrgenommen wird in der sprachlichen Identi- also in der Identität von ihnen ähm, dass das eben nicht tabuisiert wird oder ahm (2) die Sprache, die sie sprechen irgendwi i ie, also es ist ja oft so, dass sie aus Ländern geflüchtet sind, wo die Sprache ja nicht anerkannt

wurde also das möchte möchte ich nicht [...]“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

Ein sensibler und chancenorientierter Umgang ist laut dieser Aussage insbesondere bei Lernenden mit Diskriminierungserfahrungen aufgrund von sprachlicher Zugehörigkeit wichtig und notwendig. Doch auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Migrationssprachen ist ein solcher Umgang, laut LK1 an den Tag zu legen, um dem niedrigen Prestige bestimmter Sprachen entgegenzuwirken:

„Ähm also mir fällt jetzt einfach nur ein (.) das das also bei uns in der Klasse oder in der Schule sind halt viele Sprachen, sind das Serbisch, Bosnisch, Türkisch, Sprachen die irgendwie nicht so ein hohes Image haben äh wie Italienisch, Französisch, Spanisch äh und ich find's eigentlich ganz wichtig eben, dass man den Kindern vermittelt, dass das wichtige und wertvolle Sprachen sind und dass es eben doch nicht diese Unterschiede gibt, das ist, dass man auch stolz sein darf auf seine seine Herkunft, seine Sprache, die man kann und dass es eine wichtige Grundlage ist um um weitere Sprachen zu lernen (.) also (2)“ (LK1_Transkript, Absatz 41)

Auch die Chancen von Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die berufliche Perspektive sind in den Interviews angeklungen:

„Dass wir die die Sprache und dieses Vielfältige schon auch als gut ansehen, das eben später dann im Job und auch jetzt einfach ein Vorteil sein kann für die Kinder“ (LK2_Transkript, Absatz 37)

K1.1.2 Erstsprache ist wichtig zu üben und zu fördern

Dass sich erstsprachliche Kompetenzen nicht von allein entwickeln, sondern viel Unterstützung und Förderung brauchen, sprechen insgesamt vier der sieben interviewten Lehrkräfte an. Fördermöglichkeiten sehen die meisten Lehrkräfte im Muttersprachenunterricht, welcher nicht nur integrativ, sondern zusätzlich auch additiv zum Unterricht angeboten werden sollte, wie aus den folgenden Zitaten hervorgeht:

„Ich fänds sehr sinnvoll, wenn die Kinder ahm ZUsätzlich zum Unterricht einen Unterricht in ihrer Erstsprache haben, damit sie eben äh eine gute Basis haben auf der sie aufbauen können“ (LK1_Transkript, Absatz 147)

„Und vielleicht wäre es für die Kinder auch gut – leider wird es bei uns in der Schule kaum mehr angeboten – ihre eigene Muttersprache dann in einer also zusätzlichen oder eigenen Stunde dann zu üben“ (LK6_Transkript, Absatz 75)

Ein in der DaZ-Didaktik weit verbreiteter und auch empirisch belegter Standpunkt, dass eine gut entwickelte Erstsprache die Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen ist, vertritt LK1 in dem oben angeführten Zitat. Laut LK 5 ist es deshalb wichtig, dass die Förderung der Erstsprache schon im Schuleintrittsalter stattfindet und auch ein erhöhtes Stundenausmaß pro Woche zugesprochen bekommt:

„Oder für die Volksschulen, dass man wirklich einen gescheiten

Muttersprachenunterricht wirklich drei viermal die Woche, dass man da eine Art Schulbildung im Muttersprachenunterricht hat“ (LK5_Transkript, Absatz 153)

Doch nicht nur in Bezug auf den Zweitspracherwerb, sondern auch hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit kann die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. der Erstsprache der Lernenden, wie LK6 erläutert, einen wichtigen Beitrag leisten:

„Dass die Kinder, ah die in in in der Mittelschule vor allem in Wien oder in diesen Brennpunktschulen, so wie wir eine sind, eh schon vornerein große Nachteile haben, ja? was die Bildung und Chancengleichheit betrifft, ABER dadurch, dass sie noch andere Sprachen sprechen ja? und auch noch Englisch dazu lernen, denke ich mir, müsst man da wirklich sie so gut fördern, dass sie dann nach dieser Mittelschule ah (2) bessere Chancen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 143)

Dementsprechend sei es laut ihr das Ziel, die erstsprachlichen Kompetenzen in der Schule soweit zu fördern, dass diese letztlich als Vor- statt als Nachteil gesehen werden können. Auch LK5 bekräftigt diesen Standpunkt, merkt jedoch an:

„Deswegen eine viel gefestigtere Erstsprache wär halt echt super, nur weiß ich halt nicht, wie das wie das bei uns machbar wär, weil man das ja eben auch nicht fördern will, es wird auch die, also ich mein jetzt kriegen ma eh wieder eine andere Regierung, aber ich mein, das war ja auch nicht das Ziel der letzten Regierung und der letzten Schulreform“ (LK5_Transkript, Absatz 175)

Aus dieser Aussage lässt sich herauslesen, dass LK5 die gesellschaftliche und politische Unterstützung für einen mehrsprachigkeitsorientierten Umgang im Unterricht und im Bildungswesen allgemein vermisst, was dazu führt, dass es zu wenig Möglichkeiten und Angebote gibt, die Erstsprache der Kinder zu fördern.

K1.1.3 Mehrsprachigkeit wird angenommen

In den Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, ob die Lernenden im Schulalltag auch andere Sprachen verwenden als Deutsch und wie sie mit dieser Mehrsprachigkeit umgehen. Vier der sieben Lehrkräfte gaben an, die Schülerinnen und Schüler sprechen in den Pausen oder bei Freizeitaktivitäten in den jeweiligen Erstsprachen, sofern sie eine*n Gesprächspartner*in haben (siehe u.a. LK2_Transkript, Absatz 25, LK6_Transkript, Absatz 15, LK7_Transkript, Absatz 11 – 13, LK1_Transkript, Absatz 11).

Die Sprachverwendung in den Pausen, ausgenommen in Konfliktsituationen, wird von den meisten Lehrkräften nicht eingeschränkt, sondern den Lernenden wird es selbst überlassen, in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren wollen, wie das folgende Beispiel zeigt:

„In der Pause lassen wir es ihnen offen, sofern hier keine Konflikte entstehen ham's meine Kollegin und ich eigentlich so, dass sie miteinander sprechen dürfen, wie sie wollen“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

Dass die Kommunikation in der Erstsprache seitens der Lehrkräfte generell verboten wird, wurde von keiner der Lehrkräfte im Interview geäußert: *„wir verbieten ihnen die Erstsprache nicht“ (LK2_Transkript, Absatz 27)*, obwohl es die Schulordnung zumindest am Schulstandort der LK1 *„eigentlich un- (.) untersagt, dass ma [...]in der (unverständlich) in seiner Muttersprache miteinander redet“ (LK1_Transkript, Absatz 13 - 15).*

Dementsprechend kann zumindest bei den oben angeführten Lehrkräften davon ausgegangen werden, dass die mehrsprachige Realität in den Klassen als solche akzeptiert und keine allgemeinen Sprachverbote zur Regulierung der Sprachverwendung verhängt werden. Wo es laut Meinung aller sieben Befragten jedoch zu Einschränkungen des Sprachgebrauchs kommt, ist in Konfliktsituationen, wie im nächsten Abschnitt erläutert wird.

K1.1.4 Mehrsprachigkeit kann zu Konflikten und Grüppchenbildung führen

Ein Aspekt, der von allen Lehrkräften im Interview angesprochen wurde, ohne dass es eine Frage oder einen Impuls diesbezüglich seitens der Interviewenden gegeben hat, war das Konfliktpotenzial von Mehrsprachigkeit im Schulalltag. Unter anderem könne die Kommunikation in der Erstsprache zu Gruppenbildungen von Kindern mit der gleichen Erstsprache innerhalb der Klassengemeinschaft führen, wie das folgende Zitat thematisiert:

„Weil es entstehen auch so ganz oft Missverständnisse, wenn immer nur (.) eine kleine Gruppe in ihrer Muttersprache spricht und die anderen dann nicht mitreden können“ (LK6_Transkript, Absatz 19)

Dadurch können sich Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprache ausgeschlossen fühlen oder gar von Mobbing betroffen sein, was im Interview mehrmals angesprochen wurde und durch folgendes Zitat verdeutlicht werden soll:

„[und dass sie dann nicht wissen, wenn wenn man dann angeschaut wird und dann (1) angelacht wird, ob das dann ein Auslachen über das Kind ist, weil sie jetzt irgendeinen Blödsinn über das Kind gesprochen haben und dass sich derjenige und angegriffen fühlt (.)“ (LK3_Transkript, Absatz 29)

Wenn die Lehrkräfte bei entsprechenden Situationen eingreifen und etwaige Missverständnisse oder Konflikte aufklären wollten, seien sie häufig vor das Problem gestellt, den Vorfall aufgrund nichtvorhandener Kenntnisse in der Erstsprache der Kinder

nicht nachvollziehen zu können:

„Wir haben ihnen nur schon glasklar gesagt, wenn Konflikte sind, wo eben heißt „der hat zu mir das gesagt auf Türkisch“, dann können wir das nicht nachvollziehen, dann können wir den Konflikt auch nicht lösen, weil wir es nicht wissen“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

Aus diesem Grund sind zwei der Lehrkräfte der Ansicht, der Sprachgebrauch der Lernenden müsse zumindest in Pausensituationen reguliert werden, um einerseits Konfliktsituationen zu vermeiden und andererseits der Grüppchenbildung entgegenzuwirken:

„Wenn es nur zu Problemen führt und das hats in der Vergangenheit auch, haben wir dann gesagt "okay, ihr könnt mit uns, also könnt miteinander auf Deutsch, Englisch, Spanisch, irgendeine Sprache, die wir verstehen reden und so und es tut uns wirklich sehr leid, ihr könnt in eurer Freizeit gerne eure Muttersprache reden, aber bitte in der Schule nur in den Sprachen, die wir verstehen"“ (LK5_Transkript, Absatz 13)

Ein Problem, das ebenfalls mit der Grüppchenbildung zusammenhängt, ist laut LK4 und LK7 die Rivalität zwischen Lernenden mit anderen Erstsprachen bzw. kulturellen Zugehörigkeiten. Dieses „patriotische Verhalten“ (LK 4, Absatz 47) entstehe „sobald irgendwer aufs Land schimpft oder irgendwas oder die Sprache ist klar, aber der geht eigentlich einfach nur um den Konflikt (LK4_Transkript, Absatz 47 - 50):

„Da heißt dann "nur die rumänischen sind gut" oder "nur die serbischen sind gut" oder " die rumänischen und die serbischen verstehen sich sowieso NIE" o d e r "ja, die türkischen sind ja überhaupt besser"“ (LK7_Transkript, Absatz 81 - 87)

Doch nicht nur zwischen Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen, sondern auch bei gleicher sprachlicher Zugehörigkeit, kann die Erstsprache laut LK5 auch zu Auseinandersetzungen führen, die die sprachliche Kompetenz betreffen:

„Bei uns die Schwierigkeiten sind halt, dass das, dadurch, dass die meisten ihre Muttersprache halt selber nicht so gut beherrschen, dass da halt einfach auch Gräben entstehen, weil man halt dann sagt "okay, du kannst kein Türkisch, du kannst kein Serbisch, ich kann das viel besser"“ (LK5_Transkript, Absatz 35)

K1.1.5 Mehrsprachigkeit sollte zugunsten des Deutschen beschränkt werden

Eine Regulierung der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Lernenden sei nach Meinung der interviewten Lehrkräfte nicht nur in Bezug auf die Vermeidung potenzieller Konfliktsituationen vonnöten, sondern auch zur Verbesserung sprachlicher Kenntnisse im Deutschen angebracht. Diesbezüglich äußerten insgesamt vier Lehrkräfte, dass in Unterrichtssituationen Deutsch gesprochen wird, mit folgenden Begründungen:

„[...] "in in in Österreich ist die Unterrichtssprache Deutsch"“ (LK2_Transkript, Absatz 90)

„[...] wenn sie dann aber in ihrer Sprache bleiben würden (1) dann würden sie glaube ich weniger Lernzuwachs bekommen“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

„[...] dass sie besser Deutsch lernen, weil dass ihr das Riesenproblem ist, dass sie das fast alle so alle eigentlich Probleme natürlich haben (1) ähm was aber wahrscheinlich nicht unbedingt nur an den Erstsprachen liegt“ (LK4_Transkript, Absatz 132)

K1.1.6 Mehrsprachigkeit sollte klar geregelt werden

Wie bereits bei anderen Kategorien erwähnt, bedarf es aus Sicht einiger Lehrkräfte einer klaren Regelung von Mehrsprachigkeit im Unterrichts- und Schulalltag. LK3 erwähnt diesbezüglich Folgendes:

„Dass mehrere Sprachen gesprochen werden, find ich find ich auf keinen Fall chaotisch, wenn es strukturiert passiert“ (LK3_Transkript, Absatz 63)

Dementsprechend sei es notwendig und sinnvoll, eine gewisse Struktur im Unterricht aufzubauen, wenn die Kinder ihre Erstsprachen verwenden und in den Unterricht einbeziehen sollen.

Im Hinblick darauf, wie solche Regeln bezüglich der Sprachverwendung in der Klasse kommuniziert werden, führte LK6 aus, *„ [diese] vereinbaren wir schon in der ersten Klasse (.) auch mit den Eltern beim ersten Klassenforum“ (LK6_Transkript, Absatz 16 - 19).*

LK6 spricht darüber hinaus auch an, inwiefern eine klare Regelung und Strukturierung der Mehrsprachigkeit insbesondere für Kinder mit SPF erforderlich und sinnvoll ist:

„(1) ja es ist gar nicht so einfach, ich glaube dass aber Kinder, die äh (1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (1) doch klar strukturiert haben müssen, welche Sprache jetzt verwendet werden, ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 63)

Ein Vermischen, aber auch das Vernetzen unterschiedlicher Sprachen sei demnach eine kognitive Herausforderung für die entsprechenden Lernenden und benötige eine ganz klare Strukturierung:

„Also ich habe so das Gefühl ah, je mehr die Kinder dem normalen Lehrplan folgen können, desto besser ist also ist das mit den Übersetzungen, die anderen brauchen da klare Linien“ (LK6_Transkript, Absatz 73)

Weitere Aspekte diesbezüglich werden im nächsten Unterpunkt dargelegt.

K1.1.7 Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Kinder mit SPF

Drei der interviewten Lehrkräfte sind der Meinung, dass Mehrsprachigkeit bei Kindern mit SPF auch einige Herausforderungen im Sprachlernprozess sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Deutsch mit sich bringt und dementsprechend viel Förderung benötigt:

„Ahm Herausforderung ist schon, besonders wenn sie den SPF haben, dass eben die Erarbeitung, die Sprache, der Wortschatz, dass das alles sehr viel Wiederholung braucht und und sehr viel Übung,“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

LK5 zieht dabei den Vergleich zwischen mehrsprachigen Kindern mit SPF und solchen ohne kognitive Beeinträchtigungen und kommt zu dem Schluss, dass Mehrsprachigkeit nicht gleich Mehrsprachigkeit ist und je nach Lernvoraussetzungen die Sprachentwicklungsprozesse ganz anders ablaufen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Wenn du dann aber, wie bei unseren Schülern das eben ist, kognitiv sehr schwach bist und Schwierigkeiten hast, worin auch der SPS besteht bei 90% an unserer Schule (lacht), dann ja tust dich halt noch mal schwerer, wenn deine Erstsprache nicht gefestigt wird und du (unverständlich) das halt dann nicht so wie das jetzt in einem Gymnasium, wo einer der 2 Erstsprachen hat, meistens eben Deutsch, wo er seit dem ersten Jahr im Kindergarten ist und so weiter also (.) , aber wenn es kognitiv halt nicht ganz passt, dann ist die Alltagssprache, die deine Eltern sprechen noch mal ein bissl runtergebrochen für dich und dann (.) ja“ (LK5_Transkript, Absatz 155)

K1.1.8 Mehrsprachigkeit ist vor allem bei unzureichenden Deutschkenntnissen wichtig

Wie bereits erwähnt, empfinden die meisten Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit all ihrer Schülerinnen und Schüler als Chance und sind der Meinung, diese solle im Rahmen des Unterrichts sowie außerschulisch gefördert werden. LK1 betont jedoch mehrmals im Interview, dass sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden vor allem bzw. nur dann berücksichtigt und in den Unterricht integriert und einbezieht, insofern die Deutschkenntnisse der entsprechenden Kinder noch nicht ausreichend sind, um dem Unterricht auf Deutsch zu folgen. Dieser Standpunkt zeigt sich unter anderem in den folgenden Zitaten:

„Und wenn sie natürlich sich nicht in Deutsch nicht ausdrücken können, äh dann dürfen sie das auch in ihrer Muttersprache machen“ (LK1_Transkript, Absatz 11)

„I: [mmh ähm und gibt es dann Situationen bei euch im Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache auch mal verwenden dürfen oder sogar sollen bei bestimmten Aufgaben oder sowas?“

LK 1: Aah (5) Ehrlich gesagt nur im- (.) nur im Zusammenhang, wenn Kinder noch NICHT aah ausreichend Deutsch KÖNNEN (LK1_Transkript, Absatz 17)

Aus diesen Äußerungen lässt sich also vorsichtig schlussfolgern, dass Aktivitäten in der Erstsprache bzw. mehrsprachige Ansätze im Unterricht der LK1 nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler angeboten werden, deren Deutschkompetenz nicht ausreichend ist, wohingegen andere mehrsprachige Lernende diese Möglichkeiten nicht in Anspruch nehmen können.

K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen

Im folgenden Unterkapitel sollen, die von den Lehrkräften produzierten Äußerungen hinsichtlich der Sprachkompetenz ihrer Lernenden in der Erstsprache dargestellt und analysiert werden. Doch zuvor ist es notwendig, den Begriff Sprachkompetenz zu definieren und näher zu beleuchten, sowie die spezifischen Besonderheiten der herkunftssprachlichen Kompetenz zu erläutern.

Im Sinne der holistischen Konzeption von Mehrsprachigkeit bezieht sich die Dimension der *Sprachkompetenz* auf „das zur Verfügung stehende mehrsprachige Repertoire und sämtliche damit verbundenen kognitiven Zusatzeffekte“ (Kropp, 2017, S. 116), wohingegen sich der *Sprachgebrauch* auf die Nutzung dieses Repertoires bezieht, mit dem das *Sprachprodukt* als Resultat dessen, nämlich als konkrete sprachliche Äußerung, hervorgeht (vgl. ebd.). Folglich greifen alle drei Dimensionen ineinander und sind miteinander verwoben, wobei die Sprachkompetenz sozusagen das Fundament darstellt, von der alles andere ausgeht. Trotzdem darf die individuelle Sprachkompetenz nicht als feste Größe verstanden werden, sondern vielmehr als „dynamisch, [...] biographisch und sozio-kulturell geprägte Ressource, deren Realisierung kontextabhängig bleibt“ (Busch, 2010, S. 238). Wichtig zu betonen ist, dass nur das Sprachprodukt von außen beobachtbar ist, wodurch sich zwar Schlüsse auf die Sprachkompetenz ziehen lassen, jedoch keine eindeutigen Aussagen diesbezüglich getroffen werden können. Aus diesem Grund können die nachfolgend zitierten Äußerungen der Lehrpersonen allenfalls als Deutungen verstanden werden und nicht als sichere Tatsachen.

Bezüglich der herkunftssprachlichen Kompetenz mehrsprachiger Kinder sollten außerdem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Der Erwerb der Herkunftssprache kann aufgrund eines dürftigen Zugangs zu reichhaltigem Input unter Umständen unvollständig sein, was häufig die schrift- und bildungssprachlichen Kompetenz betrifft (vgl. u.a. Polinsky & Kagan, 2007, 369 f.),

- kann von umgebungssprachlichen Einflüssen betroffen sein (vgl. Kropp, 2017, S. 120),
- ist sehr individuell ausgeprägt und dynamisch (vgl. ebd.),
- unterscheidet sich teilweise stark vom monolingualen als auch vom fremdsprachlichen Spracherwerb (vgl. Cantone & Olfert, 2015, S. 28),
- geringe sprachliche Kompetenz geht nicht automatisch mit geringen kommunikativen Kompetenzen einher (vgl. Kropp, 2017, S. 120).

Nachdem nun die wichtigsten Besonderheiten der herkunftssprachlichen Kompetenz im migrationsbedingten Spracherwerb dargelegt wurden, sollen im Folgenden die Äußerungen der Lehrkräfte im Interview diesbezüglich dargestellt werden. Die Aussagen wurden in drei Unterkategorien differenziert, die sich je nach vermutetem Kompetenzgrad unterscheiden. Außerdem ist es wichtig zu erwähnen, dass die Vermutungen der Lehrkräfte sowohl auf ihren eigenen Erfahrungen beruhen als auch durch Gespräche mit Muttersprachenlehrkräften und Eltern entstanden sind.

K1.2.1 Erstsprache nicht gefestigt

Im Rahmen dieser Kategorie wurden insgesamt 16 verschiedene Textstellen von fünf Lehrpersonen codiert, was verglichen mit K1.2.2 (9) und K1.2.3 (5) eine deutlich höhere Anzahl ist. Diese Tatsache zeigt, dass die Lehrkräfte deutlich häufiger von Lernenden mit einer schwachen erstsprachlichen Kompetenz berichten als von solchen mit einer gut entwickelten Erstsprache.

LK3 erwähnt, dass viele ihrer mehrsprachigen Lernenden *„nicht einmal den Begriff 'Daumen' weder in ihre Erstsprache noch in der deutschen Sprache konnten (...) ähm was zu Bi- also Wissenslücken und Wortlücken einfach geführt hat“* (LK3_Transkript, Absatz 13)

Neben Defiziten im Wortschatz weisen laut LK4 einige ihrer Schüler*innen auch Schwierigkeiten auf grammatikalischer Ebene auf:

*„A h m und es gibt aber auch einige, d i e ihre Muttersprache n i c h t fließend können
I: Mmh*

LK 4: also die da grammatikalisch auch genauso falsch reden, was jetzt z.B. dann (...) von den BKS Leuten wissen, wie das vom Muttersprachenunterricht z.B. der (...) sagt uns dann, dass die in ihrer Muttersprache auch nicht (2) ja fehlerfrei sprechen

I: Mmh

LK 4: also von Schreiben gar nicht zu reden“ (LK4_Transkript, Absatz 7 - 11)

LK1 ist der Meinung, dass die nicht vorhandenen Kompetenzen in der Erst- sowie in der Zweitsprache Deutsch dazu führen, dass sich die Kinder in keiner der Sprachen

angemessen ausdrücken können, was letztlich in einer Sprachlosigkeit mündet, wie sie im folgenden Zitat ausführt:

„Also ich (.) kann das jetzt nicht sagen für ALLE Kinder, aber es gibt definitiv sehr viele Kinder, die äh (.) mehr oder weniger sprachlos sind, weil sie ihre eigene Muttersprache NICHT gut können“ (LK1_Transkript, Absatz 5 - 7)

LK5 ist der Ansicht, dass insbesondere Lernende, deren Familien schon seit mehreren Generationen in Österreich leben, geringe Sprachkompetenzen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache aufweisen, was laut ihr unter anderem folgende Gründe hat:

„Was bei unserer Schule halt vor allem am niedrigen Bildungsstand der Eltern auch liegt und dass sie halt ihre Eltern schon keine gefestigte Erstsprache und keine gefestigte Zweitsprache haben (.) ja und da kommen eigentlich die großen Probleme unsere Schüler und Schülerinnen auch her“ (LK5_Transkript, Absatz 5)

Dass sich die nicht vorhandenen Kenntnisse in der Erstsprache im negativen Sinne auch auf den Erwerb des Deutschen auswirken, davon sind LK1 sowie LK5 überzeugt, wie sich in den nachfolgenden Textstellen zeigt:

„Weil sie ihre eigene Muttersprache NICHT gut können und ihre Eltern die Muttersprache nicht gut können und dann könnens auch nicht aufbauen darauf und eine (1) äh (1) und jetzt Deutsch lernen, also es behindert natürlich auch beim Lernen von Deutsch

I: [MMh

LK 1: wenn man die Muttersprache nicht gut kann“ (LK1_Transkript, Absatz 5 - 7)

„Sie haben eine sehr niedrige Sprachkompetenz in ihren Muttersprachen, was auch ein großes Problem ist, weil es auch dazu führt, dass sie ihr die Zweitsprache dann auch nicht wirklich gut lernen können, weil sie ja keine gefestigten gefestigte Basis haben“ (LK5_Transkript, Absatz 5)

Eine niedrige Sprachkompetenz führe laut LK1 auch dazu, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler überhaupt einen SPF diagnostiziert bekommen, wie sie folgend ausführt:

„Ah und können ihre Sprache nicht so gut und die können auch Deutsch ned, sonst hätten sie ja keinen SPF(.)“ (LK1_Transkript, Absatz 129)

K1.2.2 alltagssprachliche Erstsprache

Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, in denen die Lehrkräfte von mehrsprachigen Lernenden berichten, die sich zwar auf einer alltagssprachlichen Basis in den jeweiligen Erstsprachen verständigen können, jedoch über keine schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, da keine Alphabetisierung in der Erstsprache stattgefunden hat.

Der Grund hierfür ist laut LK5 folgender:

„Ahm schreiben lernen sie dadurch, dass sie alle wirklich erst in Österreich in die Schule gekommen sind ihre ihre Muttersprache nicht, also das ist ganz die Ausnahme“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

Aber auch Quereinsteiger mit Fluchterfahrung sind aufgrund der Gegebenheiten im Herkunftsland bzw. auf der Flucht häufig nicht alphabetisiert:

„Die zwei sind erst vor ahm paar Jahren, vier fünft Jahren circa nach Österreich gekommen, also sie sprechen sehr gut die Muttersprache das melden auch die Mamas zurück, aber ja weißt eh, durch die Flucht ist halt lesen schreiben nicht wirklich gefördert worden“ (LK2_Transkript, Absatz 11)

„Der konnte KEIN Wort Deutsch als er bei uns in die Schule gekommen, der hat in seinem Mutterland oder da wo er her- wo er hergekommen ist auch keine Schule besucht, also da kann ich von einer Alphabetisierung nicht ausgehen“ (LK3_Transkript, Absatz 17)

K1.2.3 schriftsprachliche Kompetenz in der Erstsprache

Drei der interviewten Lehrkräfte berichten von Einzelfällen oder einigen wenigen Lernenden, die auch über schriftsprachliche Kompetenzen in der Erstsprache verfügen, was zum Beispiel durch eine Förderung seitens der Eltern ermöglicht wurde:

„Aber es gibt einige, die auch auch schreiben können in ihrer Sprache und (1) glaube ich sehr gut sind (1) und auch sehr sehr oft ah, (2) den Eltern, also gemeinsam mit den Eltern in ihrer Sprache (2) also kommunizieren und auch auch in im (.) wenn sie in ihrem Heimatland zu Hause sind (3) das dann (2) forcieren“ (LK6_Transkript, Absatz 13)

Auch Quereinsteiger, die im Herkunftsland zumindest für einige Zeit die Schule besucht haben, seien laut LK5 gefestigt in ihrer Erstsprache.

4.2 K2 Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Lernende

K2 umfasst laut Kodierleitfaden alle Textstellen, die konkrete Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Wortschatz, das Textverständnis oder die grammatikalische Ebene thematisieren. Wichtig zu betonen ist, dass die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen in erster Linie zur Förderung der Kompetenz im Deutschen angeboten werden und weniger die explizite Förderung der Mehrsprachigkeit als Ziel haben. Die unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen gliedern sich insgesamt in 6 Unterkategorien auf, die in den folgenden Unterkapiteln

thematisiert werden sollen:

K2 Unterstützungsmaßnahmen
K2.1 durch Übersetzungen
K2.2 durch Bilder
K2.3 durch Strukturierungen
K2.4 durch DaZ-Materialien
K2.5 durch Erklärungen und Definitionen
K2.6 durch Scaffolding bei Textarbeit

Abbildung 4: Hauptkategorie K2 (eigene Darstellung)

K2.1 Unterstützung durch Übersetzungen

K2.1 bezieht sich auf die *Aneignung von Sprachlernstrategien* (Reich & Krumm, 2013b) und umfasst alle Textstellen, in denen Übersetzungen im Unterricht thematisiert werden, diese können entweder lehrerinitiiert oder auch schüler*inneninitiiert sein und betreffen sowohl das mündliche als auch das schriftliche (Braunsteiner, Fischer, Kernbichler, Prengel & Wohlhart, 2019) und digitale Übersetzen sowie den Einsatz mehrsprachiger Wörterbücher. Bezüglich unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen sind, mit dem Blick auf die zahlenmäßige Verteilung der Codes, definitiv die Übersetzungen an oberster Stelle, denn zu diesem Code wurden insgesamt 25 Textstellen codiert.

Interessant ist, dass Übersetzungen teilweise von den Schülerinnen und Schülern selbst initiiert werden, das heißt, dass sie von sich aus für andere Kinder mit derselben Erstsprache übersetzen, falls es Verständnisschwierigkeiten oder Kommunikationsprobleme im Unterricht gibt. Exemplarisch soll dieses Vorgehen am folgenden Beispiel aufgezeigt werden:

„Ja ja sie sind sie sind stolz auf ihre Erstsprache und sie helfen auch ahm, wenn jetzt Kinder sich in Deutsch nicht so gut ausdrücken können, dass sie oft auch dann in ihre Muttersprache wechseln und andere Kinder, die älter sind oder bisschen stärker sind, die dann auch übersetzen, da sind sie sehr offen dafür“ (LK2_Transkript, Absatz 48 - 49)

Meistens geht die Initiative jedoch von den Lehrpersonen aus, wie sich an einigen Textstellen heraushören lässt. LK3 und LK6 versuchen beispielsweise die Kinder im Unterricht dazu anzuregen, sich bezüglich des Wortschatzes zu verschiedenen Themen auszutauschen und füreinander zu übersetzen, mit dem Ziel, den Wortschatz im Deutschen zu erweitern und zu fördern:

„Aber das sie sich dann schon auch austauschen sollen, wIE heißt es eben im Serbischen oder Kroatischen und dann versuchen den Transfer ins Deutsche zu finden, weil sie sollen ja einen größeren Wortschatz, einen aktiven wie passiven Wortschatz in Deutsch bekommen“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

„Gerade im Deutschunterricht bemerken wir immer wieder, auch wenn was gelesen wird, dass die Kinder ganz ganz viele Begriffe äh in der deutschen Sprache nicht kennen und (.) also da ist es einfach ists einfach naheliegend das übersetzen zu lassen ja (.) und (.) ob das jetzt (.) Thema Essen ist (3) also ich mache das dann auch im Englischunterricht, in der ersten Klasse noch nicht so, aber bei uns wird (2) ja allen Kindern das Englische angeboten und ich merke schon, dass Kinder, die dann auch im Deutschen diese Begriffe äh n- nicht parat haben, dass man das dann schon übersetzt“ (LK6_Transkript, Absatz 35)

„Und sie übersetze mir dann in der Muttersprache und bilden dann damit einen Satz auf Deutsch“ (LK6_Transkript, Absatz 57)

Überwiegend beschränken sich die Übersetzungstätigkeiten im Unterricht auf die Mündlichkeit, ausschließlich LK5 erwähnt, dass mehrsprachige Schüler*innen in ihrer Klasse bei der Lernwörtererarbeitungen im Sprachunterricht auch schriftlich übersetzen:

„Also nur bei Vokabeln, manche schreiben sich dann in ihrer Sprache drüber noch einmal bei Englischvokabeln z.B. oder eben Deutsch äh diese Lernwörter oder so“ (LK4_Transkript, Absatz 19)

Für Übersetzungen können die Lernenden im Unterricht bei LK2, LK4 und LK5 auch mit mehrsprachigen Wörterbüchern arbeiten, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Ja wir haben, wir haben z.B. auch auch ahm BKS, Türkisch Wörterbücher, also wenn ihnen wirklich mal ein Wort entfällt, aber seitdem ma mehr halt mit dem Tablet und so arbeiten, geht das natürlich im Tablet“ (LK5_Transkript, Absatz 135)

Bezüglich der Übersetzungen im Unterricht spielen also besonders digitale Möglichkeiten eine wichtige Rolle. So setzen fünf der Lehrkräfte auch digitale Übersetzer, sei es mit dem Tablet oder dem Handy, im Unterricht ein. Welche Aspekte dabei Berücksichtigung finden, erklärt LK3 im folgenden Absatz:

„Wenn wir die Möglichkeit des Internetzugangs haben, dass man Übersetzungs- (1) Maschinen verwendet und da die Wörter auch übersetzt, das ist ja auch möglich, dass man das erstmal dann die Schrift sieht und auch dass man, dass man’s auch hört das Wort, ob das jetzt richtig ist oder nicht“ (LK3_Transkript, Absatz 75)

Der Vorteil an digitalen Möglichkeiten ist auch die Audiofunktion, wodurch das Hörverständnis und die Aussprache gefördert werden kann, wie LK6 anmerkt:

„Wenn die Kinder das Handy dabei haben, dürfen sie dann nachschauen und (.) wir schauen uns auf die Aussprache an äh (.)“ (LK6_Transkript, Absatz 37)

Außerdem wirkt sich die auditive Förderung auch positiv auf die Lernmotivation aus, wie LK7 ausführt:

„Das kann man sich dann vorlesen lassen zum Beispiel in der Muttersprache

[...] ÄHM (2) die Kinder horchen sich das gerne an“ (LK7_Transkript, Absatz 207 - 212)“

Insbesondere LK5 setzt Übersetzungs-Apps für zwei ihrer Lernende intensiv im Unterricht ein, was ihnen die Möglichkeit gibt, dem Unterricht so gut es geht zu folgen, Anweisungen zu verstehen und Aufgaben zu bearbeiten, wie sie im folgenden Abschnitt erläutert:

„wir haben auch erst letztes Jahr einen chinesischen Muttersprachler und auch der arabisch Muttersprachler darf ahm Übersetzungs-Apps auch in vielen Unterrichtsfächern verwenden, also wenn er jetzt in Biologie sich was eingibt und sich das dann, also wir haben da so eine App, die dir das ahm vorliest, also wenn du jetzt einen Text rein sagst, kannst du kommunizieren, also wenn ich jetzt sage ok ich sage ihm das auf Deutsch rein, das kommt auf Arabisch raus und es funktioniert relativ gut“ (LK5_Transkript, Absatz 21)

K2.2 Unterstützung durch Bilder

K2.2 bezieht sich laut Kodierleitfaden auf *Aneignung von Sprachlernstrategien* (Reich & Krumm, 2013b) in Form von Bildern als Unterstützungsmaßnahme bei Verständnisschwierigkeiten auf lexikalischer Ebene.

Insgesamt haben sechs der sieben interviewten Lehrkräfte im Interview erwähnt, dass sie im Unterricht häufig auf Bilder zurückgreifen, um Begriffe zu erklären und das Verständnis in Deutsch zu fördern. Welchen Nutzen dies hat, erklärt LK6 im folgenden Zitat:

„LK 6: ja? dass sie diesen Begriff nämlich auch gleich schonmal verinnerlicht haben, vor allem, weil sie das Bild gesehen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 109 - 113)

„Weil ich glaube einfach wenn ich kein Bild im Kopf hab

I: [ja ja

LK 6: merke ich mir das Wort auch nicht, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 117 - 119)

Meistens geht der Verweis auf die bildliche Ebene von den Lehrkräften selbst aus, allerdings führt LK5 aus, dass ihre Lernenden auch selbstständig nach Bildern im Internet suchen (LK5_Transkript, Absatz 141 – 145), sodass ein eigenständiges Arbeiten möglich ist.

K2.3 Unterstützung durch Strukturierungen

K2.3 bezieht sich auf Punkt 5 *Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftspracherwerb* des Unterstützungsprofils von Lüttke & Stitzinger (2017) und thematisiert Strukturierungen, welche durch gezielte Hervorhebungen grammatikalischer Phänomene einerseits das inhaltliche Verständnis erleichtern und andererseits zur Kontrastierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und Zweitsprache herangezogen werden (vgl. Lüttke & Stitzinger, 2017, S. 69).

Im Interview führten nur LK3 und LK7 an, diese Unterstützungsmöglichkeit für ihre Schülerinnen und Schüler einzusetzen, wobei die meisten Äußerungen diesbezüglich von LK7 getätigt wurden. Wie im folgenden Absatz deutlich wird, setzt LK7 im Unterricht sprachheilpädagogische Unterstützungsmaßnahmen ein, die sowohl für die Lautebene als auch für die grammatikalische Ebene angeboten werden:

„LK 7: (1) ähm wir berücksichtigen sie in dem Fall, dass ich ja in meinem Erstberuf Sprachheilpädagogin bin und auch die (.) deutschsprachigen Kinder alle sehr sprachschwach sind und ich deswegen einen sprachheilpädagogisch aufgebauten Unterricht mache (.) mit (.) ähm (.) also alles mit Lautgebärden u n d ähm die Satzkonstruktionen mit verschiedenen Symbolen

I: mmh

LK 7: die Verbendstellung zum Beispiel immer angezeigt“ (LK7_Transkript, Absatz 95 - 97)

Diese Strukturen sollen sprachschwachen Kindern helfen, *„richtige Sätze [zu] bilden“* also *„beim Sprechen und beim Schreiben möglichst wenig Fehler [zu]machen in Deutsch“* (LK7_Transkript, Absatz 115-118).

K2.4 Unterstützung durch DaZ-Materialien

Auch spezifische Fördermaterialien für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache wurden im Interview angesprochen, allerdings wurden hierzu nur vier Textstellen codiert, was also im Vergleich eine eher untergeordnete Unterstützungsmaßnahme darstellt. Vor allem LK4 erwähnt entsprechende DaZ-Materialien im Interview, *„wo alles ganz langsam und Schritt für Schritt eben mit den Vokabeln aufgebaut ist“* (LK4_Transkript, Absatz 86). Die im Unterricht eingesetzten Bücher gestalten sich wie folgt:

„Mit solchen Wimmelbilder (1) und da stehen dann die Wörter rundherum so in einem Rahmen, also alle alle Namenwörter, alle Verben sind zusammen alle Adjektive und die diese Wörter also und alle Aufgaben beziehen sich auf dieses Wimmelbild eben und damit können sie sehr gut arbeiten, es ist immer alles gleich“ (LK4_Transkript, Absatz 96)

K2.5 Unterstützung durch Erklärungen und Definitionen

K2.5 bezieht sich auf die *Aneignung von Sprachlernstrategien* (Reich& Krumm, 2013) und thematisiert Erklärungen und Begriffsdefinitionen. Diese können sowohl durch die Lehrkraft erfolgen, mithilfe von Methoden im Unterricht thematisiert werden oder selbstständig von den Lernenden mit Wörterbuch bzw. digital erfasst werden.

Auffallend ist, dass sich hauptsächlich LK2 im Interview zu dieser Thematik äußert und ihre Vorgangsweise diesbezüglich ausführlich erläutert. Viele deutsche Wörter seien den Lernenden unbekannt, weshalb häufige Erklärungen im Unterricht notwendig seien. LK2 bevorzugt durch ihre Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern die Arbeit mit dem digitalen Wörterbuch, denn:

„Im Wörterbuch sind ihnen oft die Erklärungen und was da daneben steht, das das hilft ihnen dann nicht weiter, schon wie das Wort geschrieben wird , aber da gibt's auch zu viele Regeln (.) wir fokussieren uns eigentlich mehr aufs Tablet, dass sie da wissen, wie sie nach Bedeutungen suchen oder wie sie Wörter, die sie nicht kennen einfach (.) mit welchen Apps oder mit welchen Programmen sie die ahm am besser herausfinden können“ (LK2_Transkript, Absatz 106)

Darüber hinaus erwähnt sie, dass insbesondere für ältere Lernende, die im Unterricht mit komplexeren Texten und abstraktem Wortschatz zu tun haben, die Arbeit mit Bildern nicht mehr zielführend ist, weshalb stattdessen nach Erklärungen und Wortdefinitionen im Internet gesucht wird (vgl. LK2_Transkript, Absatz 110).

Diesbezüglich ist es ihr wichtig, dass die Schüler*innen so selbstständig wie möglich arbeiten und den Umgang mit dem Tablet sowie die Eingabe und Wörtersuche im Internet eigenständig bewerkstelligen können (vgl. LK2_Transkript, Absatz 114)

K2.6 Unterstützung durch Scaffolding bei der Arbeit mit Texten

K2.6. bezieht sich auf den Ansatz des Scaffoldings, eine der bekanntesten Methoden des sprachsensiblen Unterrichts, welcher eine Art Unterstützungssystem für mehrsprachige Lernende bei der Bewältigung von Aufgaben darstellt. Die Funktionsweise dieser Methode bezieht sich zum einen auf die Reduktion kognitiver Anforderungen für die Schüler*innen und zum anderen auf die Verinnerlichung der von der Lehrkraft angebotenen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Bredthauer, 2019, S. 131).

Diesbezüglich nannte die interviewten Lehrkräfte unterschiedliche Aspekte, die als Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Scaffoldings zu verstehen sind.

LK1 und LK3 erwähnten Wortschatzarbeit als *pre-reading-activities*, um das Erschließen des Textes im Anschluss zu erleichtern (vgl. LK3_Transkript, Absatz 143,

LK1_Transkript, Absatz 117). LK3 nennt diesbezüglich Wort-Bild-Zuordnungen, wobei immer auch die Artikel zu den Nomen mitgelernt werden sollen und durch den Einsatz farblicher Strukturierungen leichter erkennbar gemacht werden (vgl. LK3_Transkript, Absatz 145, 147). LK2 betont außerdem, dass sie im Unterricht darauf achtet, nicht zu viele Fachbegriffe zu verwenden (LK2_Transkript, Absatz 100).

Bezüglich der Textarbeit merkt LK2 Folgendes an:

„Ich muss dann schon einplanen, ich kann ihnen nicht einen Text geben und sagen lest's den und wir arbeiten dann drüber, sondern das muss ein gemeinsames Erarbeiten sein und man muss mit ihnen wirklich ahm für gerade für solche Texte oder für für für verschiedene Textformen einfach immer irrsinnig viel Zeit einrechnen, weil man glaubt auch jetzt nicht, wie wie wie wie wenig sie eigentlich dann wirklich verstehen, wie wie viele Worte dann eigentlich unklar sind und das man dann wirklich auch das Tablet holen muss oder die Gegenstände, wenn sie da sind und ihnen sagen " das bedeutet das oder das ist jetzt die die Mitvergangenheit von dem Wort" und dann müssen sie das immer wieder so zurückführen und darauf muss man sich schon vorbereiten“ (LK2_Transkript, Absatz 102)

Folglich gestaltet sich die Textarbeit in ihrer Klasse sehr zeitintensiv, da die Lernenden viel Unterstützung beim Erarbeiten der Texte benötigen, weil große Lücken im Wortschatz und in Bezug auf grammatische Phänomene vorhanden sind. Als Scaffolding-Strategien setzt LK2, wie im Zitat herauszulesen ist, Bilder und Erklärungen ein, die den Schülerinnen und Schülern beim Erarbeiten der Texte helfen sollen. Zusätzlich verweist LK2 auf eine spezifische Methode zur Texterschließung, welche sie im folgenden Absatz erläutert:

„Um Texte zu erschließen haben wir dieses ABC- Darium, wo die Kinder sich im Text glaube ich drei bis vier Wörter, die sie nicht kennen auf kleine Zettelchen aufschreiben und die werden dann im Sitzkreis später in einer ABC-Liste angelegt und nacheinander durchgesprochen, das hat ihnen auch immer sehr g'holfen“ (LK2_Transkript, Absatz 110)

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit ist die Textreduktion, diese ist insbesondere in Integrationsklassen von großer Bedeutung, wenn man einen Text mit der gesamten Klasse thematisieren möchte, *„der für die ganze Klasse wichtig ist und dann mit der ganzen Klasse besprochen wird, ahm gibt es zum Beispiel Textreduktion für Kinder [...] für die es schwieriger ist“ (LK3_Transkript, Absatz 141 - 143). Hierbei ist es notwendig, „von der Komplize- Komplexität reduzieren, von der MASse reduzieren und eben vor[zu]arbeiten“ (LK3_Transkript, Absatz 149).*

4.3 K3 Fördermaßnahmen

K3 umfasst alle Textstellen, die konkrete Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext thematisieren und einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht ermöglichen. Die Fördermaßnahmen beziehen sich entweder auf konkrete Unterrichtsbeispiele oder regelmäßige Unterrichtspraxen als auch auf Ideen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Fördermaßnahmen in der Zukunft. Der theoretische Rahmen diesbezüglich wurde ausführlich in den Kapiteln 2.3 und 2.4 behandelt, in denen unterschiedliche Konzepte und Fördermöglichkeiten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler vorgestellt und diskutiert wurden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es bei einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht um einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit geht, bei dem seitens der Lehrkraft verlangt wird, die mehrsprachigen Sprachprodukte als sogenannte „*«ressource for teaching»* zu nutzen und in die Interaktion im Klassenzimmer zu integrieren“ (Kropp, 2017, S. 117).

Es geht jedoch bei einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht nicht ausschließlich um die kognitiven Aspekte des Spracherwerbsprozesses, mit dem Ziel die Sprachkompetenz der Lernenden in der Erst- sowie in der Zweitsprache zu fördern, sondern darüber hinaus kann sich dieser auch motivationsfördernd auswirken, indem die Lernenden die Chance haben, zu zeigen, dass „sie bereits ein großes Sprachen- und Themenwissen mitbringen“ (Bär, 2010, S. 282). Im Rahmen des Interviews haben die Lehrkräfte viele unterschiedliche Möglichkeiten angesprochen, wie sie die im Klassenzimmer herrschende sprachliche Vielfalt in den Unterricht einbringen und Fördermöglichkeiten in der Erstsprache ermöglichen können, die in den folgenden Punkten thematisiert werden.

K3 Fördermaßnahmen
K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht
K3.1.1 Wortschatzerarbeitung und Übersetzung
K3.1.2 ersprachliche Sprachstandserhebung
K3.1.3 als Lern- und Verständnishilfe
K3.1.4 Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften
K3.2 durch mehrsprachige Bücher
K3.3 durch mehrsprachige Lieder und Begrüßungen
K3.4 durch Sprachenvergleich
K3.4.1 auf Wortschatzebene
K3.4.2 auf grammatischer Ebene
K3.4.3 auf Lautebene
K3.4.4 personelle Trennung wichtig
K3.4.5 keine ersprachliche Kompetenz der LK
K3.4.6 zu wenig Zeit zur Vorbereitung und im Unterricht
K3.4.7 Verwirrung und Überforderung der Schüler*innen
K3.5 andere Sprachen herbeiholen
K3.5.1 auf Wortschatzebene schriftlich
K3.5.2 auf Wortschatzebene mündlich
K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe
K3.6.1 schwierige Konzeption
K3.6.2 eher für Ältere
K3.6.3 für Schüler*innen mit starker Erstsprache
K3.7 durch mehrsprachige Texte

Abbildung 5: Hauptkategorie K3 (eigene Darstellung)

K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht

K3.1 bezieht sich auf den integrativen Muttersprachenunterricht zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In diesem Fall findet der Muttersprachenunterricht nicht zusätzlich am Nachmittag statt, sondern die Muttersprachenlehrkraft unterrichtet im Team-Teaching gemeinsam mit der Fachlehrkraft im Regelunterricht. Die jeweiligen Unterkategorien verweisen auf verschiedene Aspekte, welche die Lehrkräfte zum Vorgehen im Unterricht, als auch zur Situation des Muttersprachenunterrichts an der Schule angesprochen haben.

K3.1.1 Wortschatzerarbeitung mündlich

Ein wichtiger Fokus im Muttersprachenunterricht liegt auf der Förderung des Wortschatzes in der Erstsprache, welche laut Aussagen der Lehrkräfte überwiegend in mündlicher Form passiert.

LK3 beschreibt das Vorgehen diesbezüglich in der folgenden Textstelle:

„Aber im Regelunterricht, dann wusste wir, wir wussten fix einen Punkt am Montag in der zweiten Stunde da kommt der MUZU-Lehrer und dann machen die

Lernworterarbeitung und in auch in der Erstsprache von den meisten Schülern“
(LK3_Transkript, Absatz 85 - 87)

K3.1.2 erstsprachliche Sprachstandsüberprüfung

Weiters ist die Muttersprachenlehrkraft häufig auch für Sprachstandsüberprüfungen zuständig, um Lehrkräften und Eltern Rückmeldungen hinsichtlich des aktuellen Sprachstands der Kinder in der Erstsprache zu geben. Dieser Kategorie wurden alle Äußerungen der Lehrkräfte zugeordnet, welche Informationen diesbezüglich enthalten, die von den Muttersprachenlehrkräften stammen. Wie entsprechende Sprachstandsüberprüfungen genau aussehen, erfährt man im Interview nur ansatzweise, wie an folgenden Äußerungen ersichtlich ist:

„Wir haben den eben den Muttersprachenlehrer, den ich vorhin schon angesprochen hab, der auch mit mir die Lernwörter erarbeitet hat, das heißt, wenn neue Wörter eingeführt wurden, ahm hat er abgeklärt ob sie das auch in ihrer Erstsprache konnten oder nicht“ (LK3_Transkript, Absatz 21)

„Also wir haben ja einen Muttersprachenlehrer, einige Muttersprachenlehrer in der Schule und die evaluieren das ja auch [...]“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

Dementsprechend lassen sich aufgrund der wenigen Hinweise keine weiteren Aspekte zu dieser Kategorie thematisieren.

K3.1.3 als Lern- und Verständnishilfe

Neben der Förderung des Wortschatzes, fungiert der integrative Muttersprachenunterricht auch als Lern- und Verständnishilfe in der Erstsprache, indem beispielsweise *„über das Thema auch in Serbisch gesprochen [wird]“* (LK2_Transkript, Absatz 148). Der Muttersprachenlehrer bei LK4 *„greift einfach die Themen auf, die ähm eben besprochen werden“* (LK4_Transkript, Absatz 118 - 120). Auf diese Weise haben die Lernenden mit der geförderten Erstsprache die Möglichkeit, den Unterrichtsstoff besser nachzuvollziehen, indem zusätzlich eine Vermittlung in der Erstsprache stattfindet. Denn laut LK3 sind oft Sprachbarrieren für Lernprobleme im Unterricht verantwortlich, die durch die Unterstützung der Muttersprachenlehrkraft ausgeglichen werden können, denn:

„Wenn das Kind es im Deutschen nicht versteht, heißt es ja noch nicht das es da- [...] das PrinZIP dahinter oder das Konzept dahinter nicht verstanden hat, sondern vielleicht fehlt ihm einfach nur der Inhalt für das Wort“ (LK3_Transkript, Absatz 193-195)

LK3 wünscht sich aus diesem Grund Folgendes:

„Also hier wäre, finde ich, Unterstützung ganz wichtig und auch für den Unterricht i- ich würde einfach gern viel mehr die Sprachen einfließen lassen (2),

weil (1) nicht nur Wortschatz, sondern auch Textverständnis (2) sei es in Mathematik, also auch Mathematik lebt von Sprache, was ist mehr, was ist weniger, was ist größer, was ist viel (LK3_Transkript, Absatz 191)

Diesem Standpunkt stimmt auch LK7 zu, die im Interview ebenfalls von einer starken Versprachlichung im Mathematikunterricht spricht und sieht folgenden Mehrwert im integrativen Muttersprachenunterricht:

„Wenn sie das wenigsten DAS wenigstens in der Muttersprache haben, dann können sie sich auf diese Zeichen und auf diese Rechenschritte leichter konzentrieren“ (LK7_Transkript, Absatz 180 - 182)

K3.1.4 Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften

Vier der interviewten Lehrkräfte äußerten den Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften für die schulische Förderung der unterschiedlichen Erstsprachen. Obwohl bei sechs Lehrkräften ein integrativer Muttersprachenunterricht in den Klassen stattfindet, würde dieser längst nicht in allen vorhandenen Erstsprachen der Kinder angeboten werden. Wie aus den Interviews hervorgeht, wird die Förderung pro Klasse nur in einer Sprache angeboten, darunter in fünf Fällen BKS¹¹ und in einem Fall Türkisch. Welchen Mehrwert eine verstärkte schulische Förderung der Erstsprachen hätte, bringt LK6 im folgenden Textausschnitt auf den Punkt:

„Aber ich glaube, dass es sehr sehr hilfreich ist, ah Lehrerinnen und Lehrer in verschiedensten Muttersprache an der Schule zu haben, um mit Ihnen sowohl integrativ als aber auch anders zu arbeiten, ah (.) weil ich schon auch glaube, dass gerade im Mittelstufen-Bereich (1)viele Kinder ihre Muttersprache auch nicht so gut können, vor allem wenn sie in Österreich geboren wurden ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 101)

Nützlich sei das Vorhandensein unterschiedlicher Muttersprachenlehrkräfte laut LK3 in zweierlei Weise:

„Ahm einerseits für die Arbeit mit den Schülern, (.) andererseits natürlich mit äh für die Elternarbeit“ (LK3_Transkript, Absatz 169 - 175)

Dem stimmt auf LK7 zu, sie ist der Meinung, dass durch mehr Muttersprachenlehrer am Schulstandort ein verstärktes Engagement der Eltern aufgrund der besseren Kommunikationssituation möglich wäre (LK7_Transkript, Absatz 195 – 198).

LK6 merkt an, dass es durch die große Zahl an Quereinsteigern aufgrund der

¹¹ Abkürzung für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

Flüchtlingsbewegungen vermehrt an sprachlicher Unterstützung für diese Kinder bedarf:

„In den letzten Jahren sind vermehrt Kinder aus Syrien, Afghanistan zu uns gekommen und da ist schon ein Problem, ah (.) weil sehr wenige Leute diese Sprache sprechen und da hätten wir halt halt auch mehr Hilfe gerne in der Schule“ (LK6_Transkript, Absatz 145)

K3.2 durch mehrsprachige Bücher

K3.2 bezieht sich auf den Förderbereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* (Reich & Krumm, 2013) und thematisiert den Einsatz mehrsprachiger Bücher im Unterricht bzw. die Förderung des Lesens in der Erstsprache. Fünf der Lehrkräfte haben in ihrem Unterricht bereits mehrsprachige Bücher thematisiert, wobei jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen angeführt wurden, die nun dargestellt werden.

LK1 geht mit ihrer Klasse regelmäßig in die Bibliothek, in der es eine eigene Abteilung für fremdsprachige Bücher gibt *„und da nutzen das die Kinder sehr wohl und borgen sich Bücher in ihrer Muttersprache aus“* (LK1_Transkript, Absatz 67). LK1 versucht ihre mehrsprachigen Lernenden zu motivieren, auch Bücher in ihren Erstsprachen zu lesen, mit dem Ziel *„DASS sie ihre Muttersprache auch (2) lernen“* (LK1_Transkript, Absatz 75).

LK3 hat selbst ein kleines Leseprojekt durchgeführt, in dem sie mit der Klasse *„das Kleine ich bin ich“* von Mira Lobe auf BKS, Türkisch, Englisch und Deutsch gelesen hat:

„Und das hat die Schüler ja (unverständlich) schon sehr glücklich gemacht, einfach in allen Sprachen jetzt mal nur zu sehen, weil es ja auch eine andere Schrift teilweise ist“ (LK3_Transkript, Absatz 101)

Bei dem Projekt sollten die Lernenden selbst aktiv werden, indem diejenigen mit entsprechender Lesekompetenz die Geschichte in ihrer Erstsprache vorlesen, was eine Bereicherung für die gesamte Klasse darstellte:

„Das war schon spannend für die anderen, das auch mal zu hören und im Türkischen, dass das 'Y' wie das ausgesprochen wird [...] oder das stumme 'G' und die Schülerin hat dann schon auch so ein bisschen was erzählt dazu und erklärt, wie das ausgesprochen wird“ (LK3_Transkript, Absatz 103-105)

Darüber hinaus hat LK3 in Zusammenarbeit mit dem BKS-Muttersprachenlehrer im Deutschunterricht auch mehrsprachige Märchen thematisiert, indem das Märchen zunächst auf Deutsch gelesen wurde und anschließend hat der BKS-Lehrer *„zusätzlich das gleiche Thema einfach noch mal in der Erstsprache mit ihnen besprochen“* (LK3_Transkript, Absatz 115 - 119). LK4 hat ebenfalls das Thema Märchen mit ihrer

Klasse in einem mehrsprachigen Kontext erarbeitet, indem ein Märchen aus dem Nahen Osten ausgewählt und erarbeitet wurde „und dann könnte man ja auch schauen, wie weit kennen sie in ihrer Sprache, wurde ihnen vielleicht in ihrer Sprache das Märchen vorgelesen (1) ahm können sie das lesen in ihrer Sprache oder so“ (LK4_Transkript, Absatz 58).

LK5 führte im Interview ein Unterrichtsbeispiel zur individuellen Leseförderung mehrsprachiger Kinder an, indem sie ihrem türkischsprachigen Schüler eine Lesepatin zur Seite stellte, die mit ihm regelmäßig das Lesen auf Türkisch förderte, allerdings gestaltete sich dies anders als erwartet:

„Das Problem ist halt nur, das hat ihm überhaupt keinen Spaß gemacht, weil er sich halt so schwer mit dem türkischen Lesen getan hat und ich glaube halt, dass man da viel früher ansetzen müsste, dass das dann überhaupt noch Spaß macht und nicht mit 15“ (LK5_Transkript, Absatz 39)

LK6 erzählte in der Interviewsituation von einem Projekt zum Thema Mehrsprachigkeit, bei dem ebenfalls mehrsprachige Kinderbücher zum Einsatz kamen und von den eingeladenen Eltern vorgelesen wurden (LK6_Transkript, Absatz 25).

K3.3 mehrsprachige Begrüßungen und Lieder

K3.3 bezieht sich auf den Förderbereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* (Reich& Krumm, 2013) und beinhaltet mehrsprachige Rituale oder Aktivitäten im Unterricht, wie Begrüßungen oder Lieder in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler.

Vier der Lehrkräfte erwähnten im Interview, dass sie mit ihren Klassen die Begrüßungen in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder erarbeitet haben, wobei dies nicht als Ritual zu verstehen ist, sondern eine einmalige Aktivität zu Schulbeginn darstellte. LK7 führte jedoch aus, dass solche mehrsprachigen Begrüßungsformen durch Fragen wie *"Wie sagst du guten Tag oder wie sagst du auf Wiedersehen?"* auch im Englischunterricht immer wieder vorkommen und thematisiert werden. (LK7_Transkript, Absatz 61).

Außerdem würden die Kinder *„Lieder aus ihrer Heimat“* lieben, weshalb LK7 immer wieder zwischendurch versucht, *„dass ma irgendwas suchen, das in ihrer Muttersprache ist“* (LK7_Transkript, Absatz 61, 69). Allerdings sei ein solcher Einbezug der Erstsprachen, auf Nachfragen der Interviewleiterin, ausschließlich als Input zu verstehen und würde nicht tiefergehend thematisiert werden, indem beispielsweise Songtexte oder musikalische Gestaltungsformen etc. analysiert werden.

K3.4 durch Sprachvergleich

K3.4 bezieht sich auf den Förderbereich *Wissen über Sprachen* (Reich & Krumm, 2013) und umfasst alle Textstellen, welche die Methode des Sprachvergleichs thematisieren. Der Sprachvergleich kann sowohl auf lexikalischer Ebene als auch auf grammatikalischer sowie auf der Textebene angeboten werden. Die Unterkategorien verweisen auf die sprachlichen Ebenen dieses Vergleichs sowie auf Schwierigkeiten bezüglich der Umsetzung und thematisieren außerdem wichtige Aspekte dieser Methode.

K3.4.1 auf Wortschatzebene

Drei der Lehrkräfte versuchen im Unterricht Möglichkeiten und Anregungen für die mehrsprachigen Lernenden zu schaffen, den behandelten Wortschatz auch in den Erstsprachen zu thematisieren und dabei nach Zusammenhängen oder verbindenden Eigenschaften zu suchen, indem nachgefragt wird: *„ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir“ und dass da eigentlich Vieles sehr ähnlich klingt“* (LK2_Transkript, Absatz 33). LK2 und LK6 sehen im Sprachvergleich die Möglichkeit, den Wortschatz in der Erst- und Zweitsprache besser zu vernetzen, um auf diese Weise sprachliche Kompetenzen aufzubauen und zu stärken. Der Sprachenvergleich sei laut LK2 eine ganz natürliche Vorgangsweise im Sprachenprozess, wie sie anhand ihrer persönlichen Sprachlernerfahrung charakterisiert:

„Wenn ich jetzt dran denke wie ich Englisch gelernt habe und Englisch lern, dann orientiere ich mich auch ein bisschen an meiner Erstsprache, les das Wort jetzt wie's geschrieben ist, merk's mir mit dem deutschen Wort und ich denke mir, dass das bei den Kindern auch so in der Art dann funktioniert, wenn sie dann das deutsche Wort haben, dann noch ein Bild dazu und dann als Ergänzung noch das Wort in der Erstsprache oder die Erklärung, ich glaube das da einfach die Vernetzung dann besser ist“ (LK2_Transkript, Absatz 134)

Eine besondere Ressource für LK7 und LK2 stellt die lateinische Sprache dar, denn hier lassen sich viele Querverbindungen zwischen den Sprachen ziehen und insbesondere Ähnlichkeiten zum Rumänischen oder Serbischen erkennen, wie die folgenden Textausschnitte zeigen:

„Das eben viele Sprachen aus dem Lateinischen entstanden sind und z.B. in der (.) der rumänische Bub kann uns viele Sachen sagen, die ziemlich genau das das lateinische Wort sind und dann haben wir das dann haben wir das so weitergeführt in welchen Sprachen gibt's das noch“ (LK7_Transkript, Absatz 41).

K3.4.2 auf grammatikalischer Ebene

Betrachtet man den Anteil der Äußerungen zum Sprachvergleich auf grammatikalischer Ebene, so kann hier mit 13 Textstellen eine leichte Dominanz gegenüber der Wortschatzebene mit 8 Äußerungen festgestellt werden, was jedoch nichts über die tatsächlich durchgeführten Aktivitäten im Unterricht aussagt. Insgesamt äußerten sich sechs der Lehrkräfte im Interview bezüglich dieser Thematik, wobei jedoch wenig mehrsprachige Unterrichtsbeispiele angeführt wurden, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene stattfand, aus der sich schließen lässt, dass die Lehrkräfte den Sprachvergleich auf grammatikalischer Ebene vielmehr als persönliche Ressource bzw. Wissensbasis ansehen, die bei der Vermittlung grammatikalischer Themen im Deutschen hilfreich sein kann, ohne dass ein direkter Vergleich im Unterricht stattfindet. Diese Vermutung lässt sich aus folgenden Textstellen ermitteln:

„[also ich finds vor allem für mich auch hilfreich, wenn ich manche wenn ich manche Sachen weiß, wie die funktionieren in der Muttersprache, also dass das Türkische komplett anders funktioniert und äh und die Verben komplett anders konjugiert werden (.) ah ist für mich hilfreich als Lehrerin zu wissen, weil ich dann eher Fehler erklären kann und eher weiß wo es ist notwendig ist eine Grammatik zu (1) genau zu erklären, weil es eben in der Muttersprache anders funktioniert“ (LK1_Transkript, Absatz 135)

„Man hat natürlich viel gehört, viel gelernt zu Zweisprachigkeit jetzt (.), dass das Türkische ganz anders aufgebaut ist als das Deutsche, dass das agglutinierend ist“ (LK3_Transkript, Absatz 155)

Folglich lässt sich sagen, dass es für die Lehrkräfte wichtig und hilfreich ist, sich mit den verschiedenen grammatikalischen Phänomenen sprachvergleichend auseinanderzusetzen, um zu wissen *„wie die Grammatik aufgebaut ist und wo diese Stolpersteine sind ah wo die großen Unterschiede sind“* (LK1_Transkript, Absatz 143). Insbesondere die Fälle seien, laut LK5, eben solche Stolpersteine, die dazu führen, dass sich bestimmte Lernende schwer mit dieser Thematik tun (vgl. LK5_Transkript, Absatz 65 – 67, 69).

Zwei der Lehrkräfte führten im Interview auch eigene Unterrichtsbeispiele an, in denen sie sich gemeinsam mit den Lernenden mit grammatikalischen Phänomenen in einem mehrsprachigen Kontext auseinandergesetzt haben. Bei LK6 gestaltete sich dieser Einbezug spontan im Rahmen des Deutschunterrichts: *„ich habe z.B. Beispiel unlängst ah (.) in in Deutsch wieder die Artikel wiederholt und dann sind wir eben draufgekommen, das im Türkischen das so eben nicht gibt“* (LK6_Transkript, Absatz 83). LK7 erzählte von ihrer Vorgangsweise in der Sprachheilklasse, in der sie regelmäßig im

Grammatikunterricht Sprachvergleiche zwischen Deutsch und den verschiedenen Erstsprachen anstellte, „*weil sie dann (.) ähm (.) die Bildung von verschiedenen Zeiten oder die Stellung der einzelnen Satzglieder (.) sehr checken [...] [im KONTRAST ja*“ (LK7_Transkript, Absatz 131 - 133). Wie sie den Sprachvergleich anstellte, zeigt sich im folgenden Absatz:

„*Durch dieses Vergleichen haben wir dann schon herausgefunden "Aha, wir sagen (.) der Vater sieht den Baum und in einer anderen Sprache der Vater den Baum sieht "* (LK7_Transkript, Absatz 145).

Doch für ein solches Vorgehen, sei es notwendig, dass die Kinder über entsprechende sprachliche Kompetenzen sowie über einen gewissen Grad an grammatikalischem Wissen in ihrer Erstsprache verfügen, um einen Vergleich mit dem Deutschen herstellen zu können.

K3.4.3 auf Lautebene

Eher wenig Aussagen gab es zum Sprachvergleich auf der Lautebene, zu dem sich nur zwei Lehrkräfte äußerten. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle ein Blick auf diesen Aspekt geworfen werden. Laut LK3 sei die korrekte Lautproduktion für mehrsprachige Kinder häufig eine Herausforderung, „*weil viele Laute ja anders gebildet werden oder nEU gebildet werden, also die Laut- Lautanbahnung ist da sehr interessant*“ (LK3_Transkript, Absatz 163). LK5 ist der Meinung, „*die Aussprache muss man muss man mit mit BKS-Kindern viel MEHR trainieren, da sind z.B. die aus dem arabischen Raum viel schneller die sprechen und dann sehr gutes Hochdeutsch eigentlich*“ (LK5_Transkript, Absatz 69)“. Folglich sei ein gewisses Hintergrundwissen bezüglich des Lautvergleichs notwendig für die Lehrkräfte, um zu ermitteln, welche Kinder besondere Förderung und Unterstützung bei der Lautbildung benötigen.

K3.4.4 personelle Trennung wichtig

Bezüglich der Gestaltung des Sprachvergleichs im Unterricht sei es laut LK2 und LK3 wichtig, dass eine Sprache immer an eine Person gebunden ist, wie man es aus der bilingualen Erziehung kennt, um den Lernenden den Umgang mit mehreren Sprachen im Unterricht zu erleichtern, denn „*es darf doch nicht dieses Sprachwirrwarr entstehen, sondern man sollte das dann schon strukturiert machen* (LK3_Transkript, Absatz 65). Diesbezüglich sieht LK3 die Muttersprachenlehrkraft als wichtige Ressource, da diese auch über die notwendigen sprachlichen Kenntnisse verfügt, um sprachliche Vergleiche anzustellen (vgl. LK3_Transkript, Absatz 71).

K3.5.5 keine erstsprachliche Kompetenz

Wie gerade angeschnitten, stellen die nichtvorhandenen sprachlichen Kompetenzen in den Erstsprachen der Lernenden eine große Barriere bezüglich der Durchführung von Sprachvergleichen dar. Auch wenn die Lehrkräfte großes Interesse an den vorhandenen Sprachen zeigen und den Wunsch nach „mehr Wissen über das, wie die anderen Sprachen aufgebaut sind“ äußern, so sei es „einfach unrealistisch zu sagen "ich lerne einfach Serbisch oder Türkisch" [...] also ich lern alle Sprachen (unverständlich) das wär natürlich wunderbar, aber das geht nicht“ (LK1_Transkript, Absatz 141 - 143).

Doch nicht nur seitens der Lehrkräfte fehlen entsprechende Sprachkompetenzen, auch die Lernenden hätten zu wenig erstsprachliche Kompetenzen, um diese bei Sprachvergleichen einzubringen, wie die folgenden Zitate vermitteln:

„Ahm, ich glaube, dass meine Kinder, meine Sonderschüler zu wenig Kompetenz in ihrer Erstsprache haben (LK1_Transkript, Absatz 125).

„Ah also ich kann es mir nicht vorstellen, dass dass die das schaffen, übersetzen schon, aber dann mit ihnen das reflektieren, das könnte ich dann auch nicht überprüfen [...]“ (LK2_Transkript, Absatz 146).

Die einzige Möglichkeit wäre dementsprechend nur die Kooperation mit vorhandenen Muttersprachenlehrkräften oder aber die Nutzung digitaler Medien und dem Internet:

„Ja, da müsste man dann vielleicht mehr auf so zu anderen Medien oder digitale Sachen zurückgreifen, wo das halt dann auch übersetzt wird“ (LK6_Transkript, Absatz 71).

K3.5.6 zu wenig Zeit zur Vorbereitung und im Unterricht

Darüber hinaus beklagt Lehrkraft LK2, dass ihr zu wenig Zeit im Unterricht sowie auch für die Planung der Einheiten zu Verfügung steht, um Sprachvergleiche zu thematisieren, wie sie hier erläutert:

„Wir haben relativ viel zu t u n und ich würde gerne den Fokus mehr drauf legen, aber es bleibt halt in der Vorbereitung und in der Schule auch kaum Zeit, das man sich da richtig fokussiert drauf, es wär total super, wenn man so vernetzt arbeiten könnte, aber jetzt in meiner Vorbereitung und in (.) meinen Unterrichtseinheiten bleibt wenig Zeit“ (LK2_Transkript, Absatz 31)

Aus diesem Grund, „rückt dieses, dass man das irgendwie Vernetzen könnte ein bisschen in den Hintergrund und man fokussiert sich halt eher auf die deutsche Sprache“ (LK2_Transkript, Absatz 51).

Auch LK6 verweist auf die limitierten zeitlichen Ressourcen zur Unterrichtsplanung und

würde sich „so eine gemeinsame Planungsstunde äh (.) wünschen, wo alle Lehrer, die da im Team arbeiten auch die Möglichkeit haben sich auszutauschen [...] um auch eben dieser Mehrsprachigkeit zur- gerecht zu werden“ (LK6_Transkript, Absatz 131 – 135).

K3.4.7 Verwirrung und Überforderung der Lernenden

Letztlich gehen mit der Methode des Sprachvergleichs jedoch nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen einher, nämlich der Gestalt, dass die Lernenden dadurch kognitiv überfordert oder verwirrt werden können, was sich letztlich negativ auf den Spracherwerbsprozess auswirken könnte. Insbesondere der Sprachvergleich auf grammatikalischer Ebene wird als potenziell verwirrungstiftend angesehen, wie LK5 ausführt:

„Wenn ich ihnen sage, ok die Fälle, dass sie es mir z.B. alle auf Serbisch nennen könnten, dass sie mir erklären könnten, wie das auf Serbisch funktioniert, dass ich ihnen dann erklär, wie es auf Deutsch funktioniert, weil selbst wenn ich mir anschau, wie ist die Fälle auf Serbisch funktionieren, was ich schon gemacht habe, dann sind sie dann verwirrt, weil sie das auf Serbisch nicht so gut können (LK5_Transkript, Absatz 173).“

Grund für Überforderung und Verwirrung sind folglich große Unsicherheiten der Lernenden in Bezug auf ihre Erstsprachen, aber es liege auch „an der Intellektualität der Kinder“ (LK7_Transkript, Absatz 137). Aus diesem Grund müssten insbesondere Kinder mit SPF „doch klar strukturiert haben [...], welche Sprachen jetzt verwendet werden ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 63).

K3.5 andere Sprachen herbeiholen

K3.5 bezieht sich auf Punkt 4 von Oomen-Welkes *Konzept des vielsprachigen Unterrichts* und umfasst alle Textstellen, die den spontanen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen auf Wortebene der Schülerinnen und Schüler im Unterricht thematisieren.

K3.5.1 auf Wortschatzebene schriftlich

In den Transkripten ließen sich nur zwei Textstellen finden, die auf eine schriftliche Wortschatzerarbeitung in den Erstsprachen hinweisen, die beide von LK2 stammen. Ansonsten – so scheint es – findet bei den anderen Lehrkräften keine schriftliche Wortschatzarbeit statt.

LK2 beschreibt, Lernwörter zu den unterschiedlichen Themen im Unterricht *„darf sich auch jedes Kind in seiner Muttersprache dazu schreiben, da müssen's dann halt sehr oft Googlen“* (LK2_Transkript, Absatz 31). Der Einbezug erfolgt hierbei stets spontan, also ohne spezifische Planung der Aktivitäten seitens der Lehrkraft und ist den Schüler*innen selbst überlassen (vgl. LK2_Transkript, Absatz 52).

K3.5.2 auf Wortschatzebene mündlich

Vier der Lehrkräfte berichten, dass sie im Unterricht regelmäßig die mehrsprachige Wortschatzerweiterung fördern, allerdings ausschließlich im Mündlichen. Die Initiative gehe dabei meist von den Lehrkräften selbst aus, indem sie die Kinder fragen, wie die entsprechenden Wörter in ihren Erstsprachen heißen. Durch diesen Einbezug können sich die Lernenden den Wortschatz einerseits besser merken und andererseits falle ihnen das Wort durch den Bezug zur Erstsprache auch im Deutschen leichter ein (LK6_Transkript, Absatz 51, LK7_Transkript, Absatz 27).

Laut LK sei es wichtig, dass die Kinder generell in der Begriffsbildung gefördert werden, dabei sollten alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen miteinbezogen und aktiviert werden, denn grundsätzlich sei es *„eigentlich egal in welcher Sprache sie's können (.).“* (LK3_Transkript, Absatz 219).

Schon mit Schulbeginn sei es wichtig und notwendig, die erstsprachlichen Kompetenzen miteinzubeziehen und die Lernenden in ihrer Mehrsprachigkeit zu bestärken, wie LK2 im folgenden Absatz erläutert:

„Besonders wenn sie frisch zu uns in die Klasse kommen, dass wir schon ahm einfach Alltagsgegenstände auch in mehreren Sprachen benennen, das heißt, dass sie wissen auch wie wie Haube oder Kappe wie die in der Sprache unterschiedlich heißt oder vielleicht gleich heißt“ (LK2_Transkript, Absatz 47)

K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe

K3.6 bezieht sich auf die *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt* (Reich & Krumm, 2013), indem mehrsprachigen Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben eingesetzt werden können. Diese Kategorie umfasst alle Textstellen, in denen die Lehrkräfte mehrsprachige Aufgaben im Unterricht durchgeführt haben bzw. Ideen zu dieser Möglichkeit äußern oder den Schülerinnen und Schülern das mehrsprachige Bearbeiten einer Schulübung angeboten haben. Die Unterkategorien thematisieren wichtige Aspekte sowie Schwierigkeiten diesbezüglich.

K3.6.1 schwierige Konzeption, Umsetzung und Bewertung

Dieser Kategorie wurden Textstellen aus dem Interview zugeordnet, in denen Schwierigkeiten bezüglich der Konzeption, Umsetzung und der Bewertung mehrsprachiger Aufgabenformate angesprochen wurden. LK1 berichtet diesbezüglich von einer Erfahrung in ihrem Unterrichtsalltag:

„Also wir haben schon Versuche gehabt, wo ma mal Kinder ähm mal einen Aufsatz in der Mu- in der Muttersprache haben schreiben lassen, weil Deutsch war noch nicht ausreichend und damit er das jetzt auch machen kann, darf er halt seinen Aufsatz ah im Deutschunterricht ah in seiner MUTTERSprache schreiben [...] aber die Schwierigkeit ist es eben ah dann jemanden zu finden, der das dann aah auch anschauen kann, dem Schüler ein ordentliches Feedback zu geben (.) ah und das geht halt nur für (.) also für- wenn ich jetzt die Sprache habe, wo ich auch einen Lehrer hab, der das (.) beurteilen KANN, dann ist es leichter, aber wenn ich jetzt da gar Niemanden hab (.) aah dann kann ich als Lehrer auch nicht Feedback geben und das ist dann eine einmalige Angelegenheit, das kann man schon mal machen damit ma- damit das Kind sich wertgeschätzt fühlt mit seiner Muttersprache, also von also von dem her bringts sich schon, aber aber es geht doch nicht weiter, es stockt dann“ (LK1_Transkript, Absatz 45, 49).

Aus dieser Erfahrung lässt sich schließen, dass sich die Bewertung sowie das Feedback zu mehrsprachigen Leistungen der Lernenden für die Lehrkraft schwierig gestaltet, insofern keine Muttersprachenlehrkräfte hierfür zur Verfügung stehen. Ein regelmäßiges Fördern durch mehrsprachiges Bearbeiten von schulischen Aufgaben ist dementsprechend schwer möglich. Auch die Gestaltung von Aufgaben ist für die Lehrkräfte mit Herausforderungen verbunden, wie LK2 im folgenden Zitat ausführt:

„Erstens weiß ich nicht wirklich, wie ichs dann am besten Übersetzen lassen soll ob ich dann eine bestimmte Person frag, also man könnte zum Beispiel den X fragen, ob er's übersetzt, ahm in der (unverständlich) Übersetzungsmaschine das ists dann immer so bissl schwierig“ (LK2_Transkript, Absatz 120).

Auch wenn digitale Lösungen auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen, so sind Übersetzungsmaschinen häufig nicht zuverlässig genug, um damit ganze Aufgabenstellungen zu übersetzen.

Letztlich sind nicht zuletzt auch die Lernenden beim Bearbeiten von Aufgaben in der Erstsprache vor Probleme gestellt, da die schriftsprachlichen Kompetenzen häufig nicht gut entwickelt sind, wie unter anderem LK5 anspricht:

„Da sie's halt auch nicht schreiben können, weil sonst könnte man da ja ganze Texte oder irgendwas machen“ (LK5_Transkript, Absatz 35)

K3.6.2 eher für Ältere

Laut zwei der interviewten Lehrkräfte eignen sich mehrsprachige Aufgaben eher für ältere Lernende, da diese kognitiv in der Lage dazu seien, indem sie *„wirklich sich das irgendwie in ihrer Erstsprache übersetzen, die Vokabeln eben oder sowas“* (LK4_Transkript, Absatz 107 - 108). Jüngeren Kindern fehle dagegen häufig die metasprachliche Kompetenz.

K3.6.3 für Schüler*innen mit starker Erstsprache

Drei der Lehrkräfte sind der Meinung, dass sich mehrsprachige Aufgaben insbesondere für Lernende mit einer gut entwickelten Erstsprache eignen würden, *„[wo halt wirklich diese Erstsprache Sicherheit gibt und wo man sich mit der noch viel viel besser verständigen kann“* (LK2_Transkript, Absatz 128 - 132). Dementsprechend wäre ein solches mehrsprachiges Aufgabenangebot insbesondere für Quereinsteiger sinnvoll und wichtig, was in den folgenden Äußerungen heraushörbar wird:

„Bei unserem Kind, der ist jetzt, der aus dem Irak geflüchtet ist, der ist jetzt am 13/14 und ich glaube schon, dass bei dem das gut wäre, weil der eben seine Erstsprache gut kann sich aber bei der deutschen Sprache natürlich schwer tut“ (LK2_Transkript, Absatz 128).

„Es gibt einfach die, die die die wirklich sehr spät zu uns kommen und Quereinsteiger sind, für die sind solche Sachen extrem wichtig,“ (LK5_Transkript, Absatz 149).

K3.7 durch mehrsprachige Texte

K3.7 bezieht sich auf die *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* (Reich & Krumm, 2013) und umfasst Textstellen, die auf die mehrsprachige Gestaltung im Klassenraum oder Schulgebäude hinweisen.

LK1 erwähnt, *„es gibt schon immer wieder mal, also bei Dingen die aufgehängt werden, dass da mal was draufsteht in verschiedenen Sprachen, wenns Sachen sind, die von den Kindern selber kommen“* (LK1_Transkript, Absatz 39). Auch LK4 und LK2 berichtet Ähnliches. Am Schulstandort des ZIS gibt es außerdem mehrsprachige Elterninformationen, die *„Standardsätze wie ähm (2) Turnsackerl mitnehmen“* enthalten und *„das kann man zum Beispiel kopieren und den Eltern hineingeben“* (LK3_Transkript, Absatz 179 - 183).

4.4 K4 Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit

K4 bezieht sich auf die *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt* (Reich&Krumm, 2013), indem es um die Reflexion von Mehrsprachigkeit geht, wobei die Schüler*innen dazu angeregt werden sollen, ihre Mehrsprachigkeitserfahrung zu beschreiben und sich über Sprachwahlentscheidungen bewusst werden sollen (vgl. ebd., S. 1-2). Die Unterkategorien beziehen sich auf Unterrichtssituationen und -methoden, in denen dies geschieht.

K4 Thematisierung und Reflektion
K4.1 durch Sprachenportraits
K4.2 durch Gesprächskreise oder persönliche Gespräche
K4.3 an konkreten Unterrichtsbeispielen
K4.4 durch Projektarbeit

Abbildung 6: Hauptkategorie K4

K4.1 durch Sprachenportraits

K4.1 Sprachenportraits stellen eine mögliche Methode dar, „sich die eigenen, ganz persönlichen Spracherfahrungen bewusst zu machen, sich über Sprachen auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als ‚Schatz‘ zu entdecken“ (Galling, 2011, 1), bei der in die Silhouette eines Menschen, die eigenen Sprachen farblich eingetragen werden.

Von den interviewten Lehrkräften hat nur LK5 die Methode des Sprachenportraits in ihrer Klasse umgesetzt und ihre Erfahrungen diesbezüglich geschildert.

„ Ja also wir haben schon also mit einer Klasse habe ich mal dieses Sprachenbild gemacht, dieses welche Sprachen umgeben dich, welche Sprachen sind in dir und und so es ist nur meine Schüler können damit nicht so wirklich viel anfangen, also dieses reflektieren ist für sie (.) sehr abstrakt(lacht) [...] und dann haben sie halt, weil sie umgeben mich ja sozusagen und ich hab wirklich eine ganz gemischte Klasse und dann haben halt alle ihre Flaggen rund herum gezeichnet [...] und das ham, das hat ihnen voll taugt und dann haben sie auch gesagt : "Ja, so viele Sprachen" und so also soweit kommen sie dann schon, dass es viele verschiedene sind, aber mehr also bissl Metaebene das (.) geht leider nicht“ (LK5_Transkript, Absatz 163, 169, 171)

Folglich lasse sich durch die Methode zwar die sprachliche Vielfalt der Klasse darstellen, allerdings sei es für die Lernenden schwer, diese zu reflektieren und auf einer Metaebene zu diskutieren.

Obwohl LK4 die Methode in ihrer Klasse bislang noch nicht ausprobiert hat und dementsprechend nur ihre Gedanken diesbezüglich im Interview teilte, hat auch sie

ähnliche Bedenken:

„Ahm ich glaube für für einige Schüler (2), die irgendwie kognitiv beeinträchtigt sind, ist es, glaube ich, schwierig das zu verstehen und darzustellen, also wenn man dann mit Hilfe irgendwie anleitet und erklärt dann schon, aber das mit einfach das hinlegt und sagt wo stell dir das vor, das ist eher schwierig bei unseren (LK4_Transkript, Absatz 78).

Dementsprechend lässt sich schlussfolgern, dass die Methode für Kinder mit SPF eventuell adaptiert werden muss, um eine tiefergehende Reflexion zu ermöglichen.

Auch LK2 hat bis dato keine eigenen Erfahrungen mit den Sprachenportraits im Unterricht gemacht, kennt die Methode allerdings aus ihrem Studium und überlegt sich, wie ihre Schülerinnen und Schüler das Sprachenportrait gestalten würden, wobei sie zu folgendem Schluss kommt:

„Aber ich glaub, dass bei fast allen die Muttersprache dann da im Herz ist oder im Bauch oder irgendwie sowas so gefühlsmäßig, weil ich glaube da müssen sie NICHT so stark überlegen, wie oft in Deutsch, dass da der richtige Satz rauskommt“ (LK2_Transkript, Absatz 84)

K4.2 durch Gesprächskreise oder persönliche Gespräche

K4.2 umfasst Textstellen, welche auf die Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit im Rahmen von gemeinsamen oder persönlichen Gesprächen hinweisen.

Vier der Lehrkräfte äußern, dass sie sich mit ihren Schüler*innen hinsichtlich der in der Klasse herrschenden Mehrsprachigkeit im Rahmen verschiedener Gelegenheiten auseinandersetzen, einerseits, um *„den Kindern zu vermitteln, dass das eigentlich eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können“* (LK1_Transkript, Absatz 35) und andererseits um die Lernenden nach ihren eigenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu fragen, wie im anschließenden Beispiel veranschaulicht wird:

„So dazwischen ah (1) hab ich dann auch mal gefragt, wie es ihnen eigentlich geht mit Deutsch und ihrer Erstsprache ähm wer jetzt zu Hause Deutsch spricht, das sind dann relativ wenig, manche sagen eben "beides“ und und dann habe ich eben gefragt, was ihn leichter fällt aus, wie zum Beispiel wenn sie irgendwie in welcher Sprache sie denken oder was sie zuerst und viele sagen dann halt "" es ist gleich""“ (LK4_Transkript, Absatz 66).

Auch sprachlich-kulturelle Aspekte werden in Gesprächskreisen bei LK1 mit den Kindern thematisiert und reflektiert, wie sie ausführt:

„Ja man in in Gesprächen habe ich sie schon immer wieder mal gefragt auch so so in der in der Klasse, wie das für sie ist, ah vor allem was mich immer

interessiert ist ah (.) wie sie sich hier in Österreich fÜHLEN und wie sie sich in in ihrer Heimatland in ihrem Heimatland fühlen (.) und und das kommt halt schon ganz oft raus dass sie halt HIER Ausländer sind aber dort auch [...]weil dort sind sie die die in Österreich leben und dort ah fallts dann auf, dass sie doch nicht so gut Serbisch können oder welche Sprache auch immer“ (LK1_Transkript, Absatz 79 - 81).

K4.3 an konkreten Unterrichtsbeispielen

K4.3 umfasst Textstellen, in denen die Lehrkräfte die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Klasse anhand von konkreten Unterrichtsthemen behandelt haben.

Fünf der Lehrkräfte erwähnten im Interview eigene Unterrichtsbeispiele, bei denen sie die Mehrsprachigkeit in ihrer Klasse zum Thema gemacht haben. Am häufigsten wurde das Thema Mehrsprachigkeit im Geografieunterricht thematisiert, in dem verschiedene Länder, Kulturen und Sprachen behandelt und in diesem Rahmen auch die in den Klassen herrschende Vielfalt integriert wurde, wie sich an folgenden Beispielen zeigt:

„Mit den Fahnen zum Beispiel [...] und wer kommt aus welchem Land (1) ähm oder wer war schon in welchem Land“ “ (LK3_Transkript, Absatz 125 - 127).

„In solchen Fächern wie Geografie was z.B. es ist halt dann meistens nicht auf die Sprache an sich beschränkt, sondern es geht meistens, wo sie herkommen, um alles drumherum, da haben sie auch einmal am Anfang vom Jahr hat jeder sein eigenes Land sozusagen präsentiert, in Geographie beim Kollegen, da haben sie so wie einen Steckbrief über das eigene Land, die die Stadt, wo sie geboren wurden, haben sie (.) wie viele Leute dort wohnen, welche Sprache man eben spricht und ahm was es Besonderes dort gibt und welche Speisen typisch sind und so, das interessiert sie dann schon, das haben sie eben auch präsentiert vor den anderen und die anderen haben das auch mit- also auch ah eingefüllt dann“ (LK4_Transkript, Absatz 55 - 56)

Aber auch im Mathematikunterricht zum Thema Statistik wurde die Mehrsprachigkeit von LK3 aufgegriffen, wie sie im Interview ausführt:

„Und da haben wir eine äh Stricherlliste angefertigt ähm, welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden, also das war so als Vorbereitung zur Klassensprecherwahl [...] [wie man das veranschaulichen kann, welche Sprachen gesprochen werden (1)“ (LK3_Transkript, Absatz 57 - 59).

Eine kreative Auseinandersetzung mit dem Thema sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht hat LK5 mit ihrer Klasse anhand eines internationalen Tisches gestaltet. Hierfür sollten die Lernenden ein *„typisches Gericht mitbringen, das sie halt zu Hause gern kochen [...] und dann sagen sie die Zutaten z.B. jetzt auf Serbisch und das funktioniert eigentlich ganz super, weil die Leute merken sich das dann auch, also die sagen ja ein Cevapcici ist das und das“ (LK5_Transkript, Absatz 31)*

K4.4 durch Projektarbeit

K4.3 bezieht sich auf längerfristige Projektarbeiten, welche zum Thema Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt durchgeführt wurden und beinhaltet unterschiedliche Aspekte, die dabei behandelt wurden sowie die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte diesbezüglich.

In den Transkripten ließen sich insgesamt 11 Textstellen zum Thema Projektarbeit finden, was im Vergleich zu den anderen Unterkategorien der Kategorie 4 eine leichte Dominanz erkennen lässt. Drei der Lehrkräfte gaben an, schon selbst im Unterricht Projekte durchgeführt zu haben, welche die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Klasse thematisieren, wobei jeweils andere Aspekte fokussiert wurden.

LK6 setzte gemeinsam mit der Deutschlehrerin ein einwöchiges Projekt mit dem Titel „meine Muttersprache“ um, was sich recht umfangreich gestaltete und viele unterschiedliche Aktivitäten beinhaltete, wie im nachstehenden Zitat deutlich wird:

„Da haben die Kinder in der ersten Klasse (2) also gleich nach ein paar Wochen, als sie zu uns gekommen sind, sich mit ihrer Muttersprache auseinandergesetzt, wir haben (2) auch die Eltern, Großeltern, Tanten, Onkel eingeladen und wir haben in verschiedenen (2) Bereichen Bücher, Geschichten, Märchen die eigene Muttersprache ab (.) behandelt und am Ende des Projekts gab es dann ein großes Fest, wo auch gekocht worden ist ab (.) zu dem Unterschiede in den unterschiedlichen Kulturen und Ländern und es hat immer sehr gut funktioniert [...] es sind ab kulturelle aber auch religiöse Aspekte mit eingeflossen, weil das ab die Kinder auch oft sehr interessiert hat [...] ja und wir hatten da auch ab (3) die Religionslehrer und Muttersprachenlehrer eingeladen und das war sehr interessant““ (LK6_Transkript, Absatz 21).

LK4 hat mit ihrer Klasse an einem dreiwöchigen Projekt des Wien-Museums inklusive Workshop teilgenommen, für das gemeinsam eine eigene Klassenausstellung gestaltet wurde. Aufgrund der vielfältigen Herkunftsländer der Kinder, entschied sich die Klasse nach Anregung durch die Lehrkraft dazu, sich thematisch mit den unterschiedlichen Herkunftsländern auseinanderzusetzen, wie sich im folgenden Textausschnitt zeigt:

„Ja wir haben dann Besonderheiten von dem Land gesucht, also es waren teilweise Speisen oder irgendwelche Sehenswürdigkeiten oder irgendwas besonderes, was ihnen eingefallen ist oder mit unserer Hilfe (1), weil teilweise wissen sie jetzt auch nicht besonders viel über ihr Herkunftsland und da haben wir dann Bilder gesucht und die haben wir auch (1) und sie konnten auch Sachen von zu Hause mitnehmen und sie haben dann dann Geld mitgenommen, wenn es andere Währungen gab (1) o d e r e i n e Schülerin hat zum Beispiel ein Kleid mitgenommen aus dem Kongo, also so ein typische (.) typisches Kleid mit Kopftuch, das sie dort tragen und so (.) ahm ja also (.) das wäre so der kulturelle Aspekt“ (LK4_Transkript, Absatz 39)

Folglich wurden im Rahmen dieses Projektes vor allem kulturelle Aspekte behandelt, wobei Mehrsprachigkeit als solche nicht fokussiert wurde. Ähnlich gestaltete sich die Projektarbeit auch bei LK7, die „*ein kleines Projekt über die Trachten in Österreich*“ mit ihrer Klasse durchführte und dabei auch die Herkunftsländer der Lernenden integrierte und beispielsweise „*türkische Volkstänze oder rumänische*“ thematisierte (LK7_Transkript, Absatz 71).

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Zusammenfassung und Interpretation der dargestellten Ergebnisse sowie deren Einbettung in den theoretischen Rahmen. Ziel ist es, durch einen kompakten Überblick der Analyseergebnisse, eine Antwort auf die Frage zu bieten, *inwiefern Lehrkräfte im inklusiven Setting die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen und fördern und welche Einstellung sowie Erfahrungen sie diesbezüglich haben.*

Mit Blick auf die ermittelten Ergebnisse sowie deren Bezug zu den dargestellten Beiträgen aus der Literatur, werden im Folgenden all jene Aspekte festgehalten, die bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Hinsichtlich des Präsentationssamplings, also der Auswahl, der im Rahmen dieses Kapitels diskutierten Ergebnisse der Studie, wurde darauf geachtet, vor allem die Kategorien zu berücksichtigen, zu denen sich besonders viele Textstellen in den Transkripten fanden. Darüber hinaus wurden diejenigen Kategorien fokussiert, zu denen ein gewisser Konsens zwischen den Lehrkräften besteht, um dem Gütekriterium der Limitation gerecht zu werden, wodurch der Geltungsgrad dieser Studie erhöht wird.

Wie im Kapitel 4.1 bereits erläutert wurde, stellt die individuelle Wahrnehmung der Lehrkraft bezüglich der in der Klasse herrschenden Mehrsprachigkeit eine wichtige Einflussgröße hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterrichtsalltag und lässt sich daher als wichtiger Faktor für die Umsetzung von Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für mehrsprachige Lernende verstehen. Wie sich aus den Ergebnissen interpretieren lässt, empfinden die interviewten Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden überwiegend als Chance und Bereicherung, da sie zum einen eine wichtige identitätsstiftende Funktion hat (vgl. u.a. LK3_Transkript, Absatz 61), wie auch im Beitrag von (vgl. Kovacevic et al., 2014, S. 60) betont wird und zum anderen eine wichtige Grundlage für das Lernen weiterer Sprachen darstellt (vgl. u.a. LK1_Transkript, Absatz 41), worauf auch (vgl. Keller, 2013, S. 56) hinweist. Auch das Potential von

Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die beruflichen Chancen werden im Interview diesbezüglich angesprochen (vgl. u.a. LK2_Transkript, Absatz 37, LK6_Transkript, Absatz 143).

Aus den genannten Gründen scheint es den Lehrkräften ein wichtiges Anliegen zu sein, dass die Kinder in ihren erstsprachlichen Kompetenzen ausreichend gefördert werden, denn eine gefestigte Erstsprache sei äußerst wünschenswert (vgl. u.a. LK5_Transkript, Absatz 175), was jedoch bei den meisten Lernenden nicht der Fall sei, wie sich anhand der Ergebnisse zur Kategorie K1.2 zeigt. Eine sinnvolle Möglichkeit, um Kompetenzen in der Erstsprache aufzubauen, stellt, laut drei der Lehrkräfte, der muttersprachliche Unterricht dar, welcher jedoch laut LK5 deutlich intensiviert werden müsse, um „*eine Art Schulbildung im Muttersprachenunterricht*“ zu ermöglichen (LK5_Transkript, Absatz 153). Widerstand bezüglich einer verstärkten Erstsprachenförderung stelle das geringe Engagement der politischen Entscheidungsträger der letzten Jahre dar, die, wie LK5 behauptet, wenig Interesse an einer schulischen Förderung der Erstsprachen hätten (vgl. LK5_Transkript, Absatz 175).

Bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag kann davon ausgegangen werden, dass die Kommunikation in den verschiedenen Erstsprachen der Lernenden überwiegend toleriert wird, insofern keine Konflikte auftreten. Wenn dies der Fall sei, ergreifen einige wenige Lehrkräfte zu Maßnahmen, um den Sprachgebrauch zu regulieren (vgl. u.a. LK5_Transkript, Absatz 13, LK1_Transkript, Absatz 11).

Einen negativen Faktor von Mehrsprachigkeit sehen alle interviewten Lehrkräfte in dem Konfliktpotenzial, dass sich durch die Präsenz unterschiedlicher Sprachen im Schulleben entwickeln kann. Durch die Kommunikation in den verschiedenen Erstsprachen könnten sich Grüppchen bilden, die mit der Abgrenzung zu sowie dem Ausschluss von Lernenden mit anderen Erstsprachen einhergehen sowie im extremsten Fall auch zu Mobbing führen können (vgl. u.a. LK6_Transkript, Absatz 19, LK3_Transkript, Absatz 29, LK4_Transkript, Absatz 47 – 50, LK7_Transkript, Absatz 81 – 879).

Nicht nur um Konfliktsituationen zwischen den Lernenden zu verhindern, sondern auch um Schüler*innen mit SPF in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen, sei es aus Sicht der Lehrkräfte notwendig und wichtig, die Sprachverwendung im Schul- und Unterrichtsalltag zu strukturieren (vgl. u.a. LK6_Transkript, Absatz 63). Damit zusammen hängt auch die Annahme von drei der interviewten Lehrkräfte, dass Mehrsprachigkeit insbesondere für Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung mit

Herausforderungen im Spracherwerbsprozess verbunden sei (vgl. LK2_Transkript, Absatz 45, LK5_Transkript, Absatz 155). Diese eher defizitorientierte Perspektive von Mehrsprachigkeit ist unter Pädagog*innen keine Seltenheit und wird häufig vertreten (vgl. Chilla & Haberzettl, 2014, S. 180), was unter anderem auch ein Grund für die Beschränkung der Mehrsprachigkeit zugunsten des Deutschen darstellen könnte, wie in den Interviews an einigen Stellen angeklungen ist (vgl. u.a. LK4_Transkript, Absatz 132).

Um einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchführen zu können, spielen die ersprachlichen Kompetenzen der Lernenden, aus Sicht der Lehrkräfte, eine bedeutende Rolle. Allerdings haben viele der Lernende keine gefestigten Kenntnisse in ihrer Erstsprache und verfügen zumeist über keine schriftsprachlichen Fähigkeiten. Aus diesem Grund findet der Einbezug der verschiedenen Erstsprachen im Unterricht zumeist auch nur auf mündlicher Ebene statt, wohingegen auf schriftliche Aktivitäten in der Erstsprache überwiegend verzichtet wird, „da sie's halt auch nicht schreiben können, weil sonst könnte man da ja ganze Texte oder irgendwas machen“ (LK5_Transkript, Absatz 35).

Für Lernende, die jedoch in der Alltagssprache alphabetisiert sind, da sie entweder eine gute Förderung durch die Eltern erhalten oder aber noch im Herkunftsland die Schule besucht haben, bieten einige Lehrkräfte die Möglichkeit an, unterrichtsbezogene Aktivitäten – wie beispielsweise das Schreiben eines Aufsatzes oder einer Lernstandsüberprüfung sowie auch das Sammeln von Informationen für ein Referat – mehrsprachig zu gestalten, insofern die Lernenden dies wollen und dazu in der Lage sind (vgl. Kategorie K3.6). Folglich ist davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigen und fördern unter anderem von den vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden in der Erst- und Zweitsprache abhängig. Dementsprechend erhalten nicht alle Schülerinnen und Schüler dieselben Möglichkeiten ihre ersprachlichen Fähigkeiten einzubringen, denn die Gestaltung der Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten wird an den Grad der Sprachbeherrschung angepasst. LK1 ist diesbezüglich der Ansicht, dass mehrsprachige Unterstützungsangebote nur dann angebracht sind, wenn die Deutschkenntnisse der Lernenden noch nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen (vgl. u.a. LK1_Transkript, Absatz 17).

Der nächste Abschnitt widmet sich der Frage, welche Arten von Unterstützungsmöglichkeiten für mehrsprachige Lernende im Unterricht angeboten werden und wie sich diese in der Praxis gestalten. Im Rahmen der Datenanalyse ließ sich

diesbezüglich eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, Methoden und Materialien finden, die sich in die 6 Unterkategorien der Kategorie K2 aufteilen. Wirft man einen Blick auf die zahlenmäßige Verteilung der Kategorien, so lässt sich unschwer erkennen, dass von den Lehrkräften Übersetzungen als Unterstützungsmaßnahme am häufigsten thematisiert wurden. In erster Linie spielt das spontane und mündlich realisierte Übersetzen im Unterricht eine Rolle, hierbei können die mehrsprachigen Lernenden zum einen ihre erstsprachlichen Ressourcen in die Unterrichtsthematik einbringen und zum anderen ihre Mitschüler mit der gleichen Erstsprache sprachlich unterstützen. Durch diese Möglichkeit haben die mehrsprachigen Lernenden das Gefühl, Wichtiges zum Unterricht beizutragen und sind dadurch auch „*stolz auf ihre Erstsprache*“ (LK2_Transkript, Absatz 48 - 49), was sie in der Entwicklung ihrer sprachlichen Identität bestärkt, da sie sich kompetent im sprachlichen Umgang fühlen (vgl. Licandro, 2018, S. 197). Darüber hinaus kann durch die Hilfsbereitschaft der Lernenden, anderen Kindern beim Wortverständnis zu unterstützen, das soziale Lernen sowie die Peer-Interaktion in der Erstsprache gefördert werden (vgl. u.a. LK2_Transkript, Absatz 4, LK1_Transkript, Absatz 29, LK6_Transkript, Absatz 15).

Doch sinnvoll sei das Übersetzen aus sprachtherapeutischer Sicht auch für die Wortschatzentwicklung im Deutschen, indem man „*dann versuch[t] den Transfer ins Deutsche zu finden [mit dem Ziel] einen größeren Wortschatz, einen aktiven wie passiven Wortschatz in Deutsch [zu] bekommen*“ (LK3_Transkript, Absatz 61). Denn insbesondere für mehrsprachige Kinder mit lexikalischer Störung stellt das Übersetzen deutscher Wörter in die Erstsprache eine gute Möglichkeit dar, die Begriffsbildung im Deutschen durch den Bezug zur L1 zu verkürzen (vgl. Chilla & Haberzettl, 2014, S. 179).

Neben Übersetzungen erweist sich auch der Einsatz von Bildern im Unterricht als zielführend, indem das Einprägen von Wörtern durch die bildliche Veranschaulichung erleichtert wird (vgl. u.a. LK6_Transkript, Absatz 109 - 113) und darüber hinaus das Sprachverständnis unterstützt wird (vgl. Lüdtker & Stitzinger, 2017, S. 73).

Eine weitere Unterstützungsmaßnahme bezieht sich auf visuell dargebotene Strukturierungsmuster, eine sprachtherapeutische Methode zur gezielten Hervorhebung grammatikalischer Phänomene (vgl. Lüdtker & Stitzinger, 2017, S. 69), welche LK7 im Unterricht durchführt, um das Verständnis der Satzfunktionen zu erleichtern, die Lautanbahnung zu unterstützen sowie die eigenständige Satzbildung zu fördern (vgl. LK7_Transkript, Absatz 95 – 97, 115-118).

Die Datenanalyse zeigt zudem, dass auch eigens für DaZ-Lernende konzipierte Materialien im inklusiven Kontext eingesetzt werden, um den themenbasierten Wortschatz sowie den Aufbau eines grammatikalischen Grundwissens zu fördern (vgl. u.a. LK4_Transkript, Absatz 96). Diesbezüglich kann von einem differenzierten Einsatz von Unterrichtsmaterialien ausgegangen werden, der sich an dem spezifischen Förderbedarf der Lernenden orientiert und somit eine Individualisierung und Binnendifferenzierung ermöglicht.

Im Curriculum Mehrsprachigkeit wird besonders der Erwerb von Sprachlernstrategien als wichtiges Lernziel betont, welche die Aneignung von Sprachen im Rahmen des selbstbestimmten Lernens fördern soll (vgl. Reich & Krumm, 2013b, S. 15). Diesbezüglich ließen sich bei der Analyse des Datenmaterials in erster Linie Unterstützungsmaßnahmen mittels Erklärung und Definitionen unbekannter Wörter finden, die entweder von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt oder aber eigenständig durch die Arbeit mit Wörterbüchern, sowohl analog als auch digital, von den Lernenden ermittelt wurden. Denn der bewusste Umgang mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten und die persönliche Auseinandersetzung mit möglichen Lösungen diesbezüglich, gilt als wesentlicher Bestandteil eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts und ist daher wichtig zu fördern.

Um Verständnisproblemen auf Textebene entgegenzuwirken und mögliche Überforderungen aufgrund von sprachlicher Komplexität zu verhindern, setzen die Lehrkräfte ebenfalls verschiedenste Unterstützungsmaßnahmen ein, die auf die *Scaffolding-Methode* zurückzuführen sind. Denn gerade im inklusiven Unterrichtskontext sind differenzierte Sprachgerüste hilfreich und notwendig, um sprachliche Hürden abzubauen und eine Weiterentwicklung in Richtung der nächsten Entwicklungsstufe zu ermöglichen (vgl. Skerra, 2018).

Neben den zahlreichen genannten Unterstützungsmaßnahmen, um mehrsprachige Lernende bei ihrem Zweitspracherwerb zu unterstützen, setzen die interviewten Lehrkräfte auch gezielte Fördermaßnahmen zum Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht ein, die sich häufig mit den Inhalten der vorgestellten Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Kapiteln 2.3 und 2.4 überschneiden.

Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Zusammenarbeit mit den integrativen Muttersprachenlehrkräften, durch welche ein mehrsprachiges Erarbeiten des Unterrichtsstoffes ermöglicht wird. Im Rahmen der mehrsprachigen Wortschatzarbeit im

Fachunterricht können die bildungssprachlichen Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache gefördert und durch den unmittelbaren Bezug zueinander besser vernetzt werden. Außerdem kann die Vermittlung der Unterrichtsthematik in der Erstsprache als Verständnisstütze für die Kinder fungieren, was nicht nur im Sprach- sondern auch im Mathematikunterricht sinnvoll wäre, da Sprache und Sprachverständnis auch in diesem Kontext eine bedeutende Rolle spielt (vgl. u.a. LK7_Transkript, Absatz 180 – 182, LK3_Transkript, Absatz 191, LK3_Transkript, Absatz 193-195). Allerdings bedarf es für die Umsetzung eines sprachenübergreifenden Unterrichts mehr Muttersprachenlehrkräften, insbesondere für solche Sprachen, die durch die Flüchtlingskrise 2015 vermehrt an Bedeutung gewonnen haben (vgl. LK6_Transkript, Absatz 145). Obwohl die Verantwortung für die erstsprachliche Förderung der Kinder überwiegend an die Muttersprachenlehrkräfte abgegeben wird, so gibt es auch einige Situationen im Unterricht, in denen die Lehrkräfte selbst einen Einbezug der vorhandenen Sprachen initiieren und teils recht kreative Aufgaben und Methoden diesbezüglich anwenden. In den meisten Fällen wird der Einbezug jedoch nicht geplant, sondern findet spontan statt, was sich damit erklären lässt, dass den Lehrkräften ohnehin wenig Zeit zur Planung und Umsetzung längerfristiger Aktivitäten im Unterricht bleibt (vgl. u.a. LK2_Transkript, Absatz 31). Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, eigene Planungsstunden für das Klassenteam zur Verfügung gestellt zu bekommen, um sich mehr mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und diese im Unterricht fokussieren zu können (vgl. LK6_Transkript, Absatz 131 – 135). Vorwiegend bezieht sich der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht auf die Wortschatzebene, allerdings spielen insbesondere im Rahmen des Sprachvergleichs auch grammatikalische Aspekte eine wichtige Rolle. Wichtige Voraussetzung für die Umsetzung dieser Methode sind jedoch grundlegende sprachstrukturelle Kenntnisse der Lernenden in den Erstsprachen, da sich die Lehrkräfte selbst nicht kompetent genug fühlen, um derartige Vergleiche anzustellen (vgl. u.a. LK1_Transkript, Absatz 141 - 143). Allerdings verfügen viele der Lehrkräfte bereits über ein Grundwissen der in ihrer Klasse vertretenen Sprachen, was sehr hilfreich für die Vermittlung grammatikalischer Phänomene sein kann, um die Besonderheiten im Deutschen im Kontrast zu anderen Sprachen hervorzuheben und auf Stolpersteine hinzuweisen (vgl. u.a. LK1_Transkript, Absatz 135, LK3_Transkript, Absatz 155). Allerdings können komplexere Sprachvergleiche auch zu einer Überforderung seitens der Lernenden mit SPF führen, da die erstsprachlichen Fähigkeiten nicht immer in dem Maße entwickelt sind, um eine Lernstütze darstellen zu können (vgl. u.a. LK5_Transkript, Absatz 173).

Als besonders kreative Fördermaßnahmen stellten sich all jene von den Lehrkräften angesprochenen Unterrichtsaktivitäten heraus, in denen die mehrsprachigen Lernenden ihre ersprachlichen Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben im Unterricht einsetzen konnten. Doch auch wenn solche Angebote von den Lernenden gerne angenommen werden, so gestaltet sich die Konzeption sowie die Bewertung entsprechender Aufgabenformate nicht ganz einfach, weshalb diese Aktivitäten eher als Ausnahme gelten (vgl. LK1_Transkript, Absatz 45, 49). In Bezug auf die *Literacy-Förderung* stellt das mehrsprachige (Vor-)Lesen, ob durch die Muttersprachenlehrkräfte, Eltern, Lesepat*innen oder die Lernenden selbst eine gute Möglichkeit dar, allerdings können schriftsprachliche Fähigkeiten dadurch nur sehr bedingt entwickelt werden, hierfür wäre eine intensive und regelmäßige Förderung nötig, die so früh wie möglich stattfinden sollte (vgl. LK5_Transkript, Absatz 39).

Letztlich zeichnet sich ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht jedoch nicht nur durch die Berücksichtigung und Förderung der vorhandenen Sprachen aus, sondern beinhaltet auch die Thematisierung und Reflexion der mehrsprachigen Identität. Im Rahmen von Gesprächskreisen oder im persönlichen Kontakt mit den Lehrkräften können die Lernenden ihre Gedanken bezüglich ihrer sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeit äußern und auch ihre individuellen Gefühle dazu teilen (vgl. u.a. LK1_Transkript, Absatz 79 – 81, LK4_Transkript, Absatz 66). Der Einsatz von Sprachenportraits in einem inklusiven Setting wird von den Lehrkräften eher skeptisch gesehen, da Lernenden mit SPF mit abstrakten Darstellungsformen sowie einer Reflexion auf Metaebene große Schwierigkeiten hätten (vgl. u.a. LK4_Transkript, Absatz 78 – 80, LK5_Transkript, Absatz 163). Projekte sind in dieser Hinsicht besser zur Thematisierung von sprachlicher und kultureller Diversität geeignet, da sie viele kreative und anschauliche Möglichkeiten bieten, verschiedene Aspekte diesbezüglich zu vermitteln, wie Literatur, Musik, Brauchtümer oder Kulinarik (vgl. u.a. LK4_Transkript, Absatz 39, LK6_Transkript, Absatz 21 - 25). Doch auch im Rahmen konkreter Unterrichtsthemen kann die kulturelle Diversität der Lernenden aufgegriffen werden, indem das Vorwissen der Kinder hinsichtlich der Erstsprachen und Herkunftsländer aktiviert und neue Informationen diesbezüglich gesammelt werden können (vgl. u.a. LK5_Transkript, Absatz 31, LK4_Transkript, Absatz 55 – 56, LK3_Transkript, Absatz 123 - 125).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die Datenanalyse ganz unterschiedliche Möglichkeiten zum Vorschein kamen, wie die Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit ihrer Klasse berücksichtigen, fördern sowie reflektieren können. Dass

Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielt und für die persönliche Entwicklung der Lernenden von enormer Bedeutung ist, darin sind sich prinzipiell alle Lehrkräfte einig, was eine wichtige Grundlage für die Gestaltung eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts darstellt.

6 Conclusio und Ausblick

Die Motivation für die Entstehung der vorliegenden Arbeit begründet sich in der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer viele Lehrkräfte vor neue Aufgaben und Herausforderungen stellt. Das Ziel pädagogischen Handelns sollte sein, diese vorhandene sprachliche Vielfalt chancenorientiert zu nutzen und sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Auch im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeiten beschäftigte ich mich mit dieser Thematik und suchte nach Möglichkeiten, die wertvollen sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen in den Unterricht einzubinden, was sich letztlich als ausschlaggebend für die Themenwahl der vorliegenden Arbeit herausstellte. Im Zuge der Literaturrecherche konnte jedoch festgestellt werden, dass sich die Mehrheit theoretischer sowie empirischer Forschungsbeiträge mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen auseinandersetzt, ohne dabei die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben. Dass sich Mehrsprachigkeit und SPF nicht selten überschneiden, führt dazu, dass ein großer Teil der Schülerschaft in Wiener Sonderschul- und Integrationsklassen einen mehrsprachigen Hintergrund hat. Dieser Sachverhalt wurde in Kapitel 2.1.3 ausführlich diskutiert und war Grundlage für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit. Die bildungspolitische Relevanz von Mehrsprachigkeit sowie deren Verankerung im Lehrplan für die allgemeine Sonderschule, wie im Kapitel 2.2.2 dargelegt wurde, fordert eine verstärkte Beschäftigung mit dieser Thematik im Rahmen des Unterrichts- und Schulalltags, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit auch für Lehrkräfte im inklusiven Bereich eine Rolle spielt. Hierfür wurden im Laufe der letzten Jahre unterschiedliche Konzepte für die Umsetzung in der Praxis entwickelt, die alle mehr oder weniger auf das *Language-Awareness-Konzept* von Hawkins zurückgehen und im Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben wurden. Mehrsprachige Konzepte bzw. empirische Studien aus der sonderpädagogischen Praxis werden allerdings selten veröffentlicht; die wenigen, die es gibt, wurden in Kapitel 2.4 diskutiert.

Die theoretische Auseinandersetzung mit den vorhandenen Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit erleichterte die Erstellung des Interviewleitfadens enorm, sodass im Interview die relevanten Aspekte gezielt angesprochen werden konnten. Auch bei der Kategorienbildung waren die theoretischen Konzepte sehr hilfreich, weshalb ein Großteil der deduktiven Kategorien aus dem Theorieteil übernommen werden konnte. Die anschließende Datenanalyse mithilfe der f4-Software gestaltete sich aufgrund der umfangreichen Transkripte als sehr zeitintensiv, konnte jedoch zufriedenstellende Ergebnisse liefern, die in Kapitel 4 detailliert dargestellt wurden und letztlich auch klare Antworten bezüglich der eingangs gestellten Forschungsfrage liefern konnten. Aussagen darüber, inwiefern die interviewten Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit in der Praxis berücksichtigen und in welchem Umfang diese Thematik im Unterricht behandelt wird, lassen sich anhand der vorliegenden Ergebnisse nur bedingt treffen, da sich die Aussagen nicht überprüfen lassen und darüber hinaus auch nicht immer auf konkrete Unterrichtserfahrungen bezogen waren. Allerdings war dies auch nicht das Ziel der vorliegenden Studie, da der Fokus hierbei bewusst auf ein relativ kleines Sample gelegt wurde, um ein umfangreiches Verständnis der individuellen Erfahrungen und Einstellungen der Forschungspartnerinnen zu erlangen und damit ausgehend von der Lehrer*innenperspektive eine Grundlage für zukünftige Forschungsprojekte zu schaffen. Um repräsentative Ergebnisse über die tatsächliche Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtsalltag zu liefern, wäre es sinnvoll und zielführend in der Folge, Unterrichtsbeobachtungen im inklusiven und sonderpädagogischen Kontext durchzuführen, bei der die genaue Vorgehensweise der Lehrkräfte sowie die Reaktion der Lernenden auf derartige Unterrichtsangebote analysiert werden könnten. Interessant wäre auch ein Vergleich zwischen verschiedenen Schulformen, wie der Sonder-, Volks- und Hauptschule, um zu ermitteln, welche Bildungsform mehr oder weniger auf Mehrsprachigkeit eingeht. Denn curriculare und bildungspolitische Vorgaben haben einen direkten Einfluss auf die Frage, inwiefern Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt und behandelt werden soll bzw. (im Hinblick auf personelle, technische und zeitliche Ressourcen) kann, was letztlich auch damit zusammenhängt, welchen Wert Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und damit auch im Schulkontext hat. Der mehrsprachigkeitsorientierte Unterricht kann diesbezüglich zu einer positiven Veränderung beitragen, indem der monolinguale Habitus durch die Aufwertung sprachlicher Diversität abgelöst und dadurch Chancengerechtigkeit ermöglicht wird.

Denn – um mit einem Zitat einer Interviewpartnerin abzuschließen – „*dadurch, dass sie noch andere Sprachen sprechen, ja? und auch noch Englisch dazu lernen, denke ich mir, müsst man da wirklich sie so gut fördern fördern, dass sie dann nach dieser Mittelschule ah (2) bessere Chancen haben*“ (LK6_Transkript, Absatz 143).

Literaturverzeichnis

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2009. Tübingen: Narr.
- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht. Empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven : projects and perspectives : projets et perspectives = Promoting learner autonomy through intercomprehension = L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S. 281-290). Tübingen: Narr.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung. (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-BRK. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjW7ZvavLnkAhXObsAKHbTZCGQQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.behindertenbeauftragte.de%2FSharedDocs%2FPublikationen%2FUN_Konvention_deutsch.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D2&usg=AOvVaw0pBmmQr49EcNyJxIsDgcF (Zugriff am 20.10.2019)
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (utb-studi-e-book, Bd. 2985, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838546940>

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19-62). Band 2. Graz: Leykam.
- Bredthauer, S. (2016). Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 65 (1), 129-175.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilan. *DDS- Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275-286.
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie - Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1).
- Budde, M. (2015). Sprachliche und kulturelle Heterogenität als Potenziale im Fremdsprachenunterricht nutzen. In M. Michalak & R. Rybarczyk (Hrsg.), *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen* (1. Aufl., S. 64-87). Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Budde, M. (2016). Mehrsprachigkeit - Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 1-4.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. BMBF. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwirkej1x7nkAhWzShUIHfLOAxYQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fbildung.bmbwf.gv.at%2Fschulen%2Fbw%2Fabs%2Frl_inklusive_modell_2015.pdf%3F61edru&usg=AOvVaw1-kLwcT6E2lSieWOTenfF7 (Zugriff am 03.11.2019)

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (Jänner/2010). *Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien*.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur , Bundesinstitut für
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2008). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 137/2008.
- Bundesrat. (1985). Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985).
- Burwitz-Melzer, E. (2017). 'Same but different': Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 1. Auflage, S. 31-42). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Busch, B. (2010). «Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick». Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In R. de Cilia, H. Gruber, M. Krzyzanowski & F. Menz (Hrsg.), *iskurs - Politik - Identität. Festschrift für Ruth Wodak* (Stauffenburg-Festschriften, 1. Aufl., S. 235-244). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Cantone, K. & Olfert, H. (2015). «Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch/ Deutsch – Methodologische Überlegungen». In E. M. F. Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (Romanistik, v.17, S. 25-42). Berlin: Frank & Timme.
- Caspari, D. (2016). Grundfragen sprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 7-22). Narr Francke Attempto Verlag.
- Chilla, S. & Haberzettl, S. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (1. Auflage). München: Urban & Fischer. Verfügbar unter <https://institut.elsevierelibrary.de/product/handbuch-spracherwerb-und-sprachentwicklungsstörungen-mehrsprachigkeit>

- Chilla, S. & Vogt, K. (2017). Englischunterricht mit heterogenen Lerngruppen. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 59, S. 55-81). Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Cummins, J. (2010). Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds. Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *"Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen" (1. Aufl., S. 13-23). s.l.: Waxmann Verlag GmbH.*
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. (2019, 09. September). *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Stand: 09. September 2019; verabschiedet in der Mitgliederversammlung vom 27. September 2019).* Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiZh8r5pI3pAhUKY8AKHUCPDR0QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.dgff.de%2Fassets%2FUploads%2Fdokumente%2FEthikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf&usg=AOvVaw3cODgvIa0rFjiZi_HY_ddh (Zugriff am 02.03.2020)
- Dörnyei, Z. (2012). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (Oxford applied linguistics, [Nachdr.]. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Doyé, P. & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven : projects and perspectives : projets et perspectives = Promoting learner autonomy through intercomprehension = L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission. (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Fleck, E. (2008). Sprachförderung in Österreich. Angebote im schulischen Bereich. In V. Plutzar (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des*

Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache : Serie B, Bd. 12, 1. Aufl., S. 52-63). Innsbruck: Studien Verlag.

Galling, I. (2011). Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., Kapitel 12, S.1-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
Verfügbar unter <http://www.springer.com/978-3-531-15381-0>

Gnutzmann, C. (2010). Language Awareness. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (1. Aufl., S. 115-120). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* (55), 101-122.

Grohnfeldt, M. (2015). Inklusion bei Sprachstörungen als kooperative Aufgabenstellung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 11, S. 15-33). Stuttgart: Kohlhammer.

Grünwald, A. (2017). Heterogenität, Diversität, Inklusion- Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 1. Auflage, S. 76-87). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 62-65). Münster: Waxmann.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate

- to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
- Helfferrich, C. (2011a). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer interviews* (4. auf). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2011b). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2013). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem Vergleich. Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2* (1., Auflage, S. 229-268). Graz: Leykam. Verfügbar unter file:///C:/Users/katha/Downloads/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63-98). Band 2. Graz: Leykam.
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In H. Faulstich-Wieland, H.-U. Grunder, K. Kansteiner & H. Moser (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, / Hans Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin, Heinz Moser (Hrsg.) ; Band 3, S. 121-139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH; Verlag Pestalozzianum.

- Hufeisen, B. (2008). Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 9, S. 385-394). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Jedik, L. (2002). Zweisprachigkeit und Migration. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder* (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2, S. 138-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, S. (2013). *Kompetenzorientierter Englischunterricht* (Scriptor Praxis Sekundarstufe I+II, 1. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kiegelmann, M. (2014). Ethik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Springer VS Handbuch, S. 382-394). Wiesbaden: Springer VS.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008, 18. September). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*, Brüssel. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52005DC0596>
- Kovacevic, M., Laimer, T. & Wurzenrainer, M. (2014). »... als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst!« – Mehrsprachigkeit als Ressource im DaZ-Unterricht mit Jugendlichen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 30 (2), 60-71.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und management im schulischen FSU. In J. Müller-Lancé, A. Kropp & T. Ambrosch-Baroua (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (Open Publishing LMU, S. 107-130). München: Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität; readbox unipress.
- Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital- eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer*

- didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit, Band 1, S. 59-68). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 261-282). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch ; [Online-Materialien]* (Grundlagen Psychologie, 5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278409
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., durchgesehene Auflage, S. 515-526). Weinheim: Beltz Juventa.
- Licandro, U. (2018). Mehrsprachigkeit in (Inter)-Aktion. Peer-Potenziale für inklusive Sprachförderung und Sprachtherapie. In A. Blechschmidt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Sprachtherapie und Unterricht. TL 5, Mehrsprachigkeit* (Treffpunkt Logopädie, Bd. 5, S. 193-201). Basel: Schwabe Basel.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 32-56). Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. / GWV Fachverl.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache. Schulische Förderung im 'Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation' bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität. In C. Schiefele & M. Menz (Hrsg.), *Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache. Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht* (2. korr. Auflage, S. 57-77). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort* (2), S. 299-315.
- Maiwald, S. & Parzinger, A. (2015). Bedeutung der Sprachheilpädagogik bei Zweisprachigkeit im Bereich schulischer Inklusion. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 11, S. 238-246). Stuttgart: Kohlhammer.

- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaF/E"* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Bd. 2). Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2004. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. et al. (2019). Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123-190). Band 1. Graz: Leykam.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291424
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333). Weinheim: Juventa Verl.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 633-648). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 465-480). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., durchgesehene Auflage, S. 457-472). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyen, M., Löblich, M., Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2011). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*

- (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 1. Aufl.).
Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München. Boston: De Gruyter.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* (25), 143-163.
- Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 5-12.
- Oomen-Welke, I. & Decker-Ernst, Y. (2013). Zweitsprache durchgängig- durchgängig zweisprachig in der Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Beiträge aus dem 8. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund" 2012* (Beiträge aus dem Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", S. 7-49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 99-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages. In the 'wild' and the classroom. *Language and linguistics compass*, 1 (5), 368-395.
- Rastner, E. M. (2005). Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. *ide*, 2, 20-31.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013a). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013b). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (1. Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Rierner, C. (2017). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ- Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Rierner & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion*,

- Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 1. Auflage, S. 230-241). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Saudan, V. (2005) Sprachförderung dank Sprachenvergleich – JALING Suisse: eine vielversprechende Perspektive zwischen Gesamtsprachenkonzept und PISA. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (Hrsg.), *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse* (S. 7-13). Generalsekretariat EDK.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB, Bd. 8541, S. 33-46). Paderborn: Schöningh.
- Schnuch, J. (2015). Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (Inquiries in Language Learning, v. 17, S. 117-144) [Place of publication not identified]: Peter Lang AG.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und Fördern im inklusiven Unterricht. *Fachportal Wissenschaft – Praxis* (6), 1-11.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung* (Juventa Paperback). Weinheim: Juventa Verl.
- Stitzinger, U. (2013). Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. *Praxis Sprache*, 58 (3), 145-151.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Boston/Berlin: De Gruyter.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 42-56.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Makrostruktur des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung).....	39
Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring, 2015, S.99)	60
Abbildung 3: Hauptkategorie K1 (eigene Darstellung)	63
Abbildung 4: Hauptkategorie K2 (eigene Darstellung)	75
Abbildung 5: Hauptkategorie K3 (eigene Darstellung)	82
Abbildung 6: Hauptkategorie K4.....	95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (Langer 2010, S.523)	
--	--

A Material zur Erhebung der Daten

A.1 Übersicht über Forschungspartner*innen und Interviews

Kürzel	Datum des Interviews	Dauer des Interviews
LK1	16.12.2019	26 Minuten
LK2	09.12.2019	36 Minuten
LK3	03.12.2019	24 Minuten
LK4	05.12.2019	35 Minuten
LK5	10.12.2019	29 Minuten
LK6	09.12.2019	26 Minuten
LK7	03.12.2019	20 Minuten

A.2 Der Interviewleitfaden

A	Wahrnehmung von und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schulalltag		
	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Erwartungshorizont	Konkrete Fragen
1	Sie haben viele mehrsprachige SuS ¹² in Ihrer Klasse, können Sie mir sagen, welche Sprachen in Ihrer Klasse vertreten sind?	• Wissen über sprachliche Vielfalt • Wissen über erstsprachliche Kompetenz	Wie schätzen Sie die Kompetenz der SuS in Ihrer jeweiligen Erstsprache ein? (Lese- und Schreibfähigkeiten)
2	Verwenden die SuS Ihrer Klasse im Schulalltag und im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch? Wie gehen Sie damit um?	• Anerkennung vs. Ablehnung des individuellen Sprachgebrauchs • Regeln • Arbeitssprache(n)	Gibt es in Ihrer Klasse bzw. Schule Regeln zur Sprachverwendung? Wie stehen Sie dazu? Gibt es Situationen im Unterricht, in denen die SuS ihre Erstsprache verwenden dürfen bzw. sollen? Welche sind das?
B	Auseinandersetzung mit und Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht		
	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Erwartungshorizont	Konkrete Fragen
3	Können Sie sich vorstellen das Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu behandeln? <i>Welche Ideen haben Sie dazu?</i>	• Sammeln von Informationen zu verschiedenen Sprachen • Kulturelle Bezüge von Sprache • Sprachenrechte • Projektarbeit • Mehrsprachige Beschriftungen und Klassentexte	Was haben Sie bereits ausprobiert? Inwiefern könnte man Mehrsprachigkeit im Rahmen eines Projektes thematisieren? Inwieweit wird die vorhandene Mehrsprachigkeit im Schulgebäude, dem Klassenraum sichtbar (<i>gibt es mehrsprachige Beschriftungen oder Klassentexte</i>)?

¹² SuS als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler

			Spielen kulturelle Aspekte bei diesem Thema für Sie eine Rolle? Welche Chancen und welche Schwierigkeiten sehen Sie?
4	Inwiefern können Sie sich einen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen in den Unterricht vorstellen? Wie könnte dieser aussehen?	• Systematischer Einbezug vs. Spontaner Einbezug • Lehrerinitiiert vs. Schülerinitiiert • Mehrsprachiges Material • Mehrsprachige Aufgaben • Projektarbeit • Spez. Konzepte	Haben Sie Beispiele aus Ihrem Unterricht? Haben Sie sich dabei an spez. Konzepten orientiert? Von wem ging der Einbezug aus? Welche Methoden eignen sich dafür? Welche Themen eignen sich dafür?
C	Reflektion von Mehrsprachigkeit und Förderung des sprachlichen Selbstbewusstseins/ der mehrsprachigen Identität		
	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Erwartungshorizont	Konkrete Fragen
5	Wie könnte man die SuS anregen, über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusst zu werden? <i>Welche Ideen haben Sie dazu?</i>	• Sprachenportrait • Sprachwahlentscheidungen • Beschreibung der Mehrsprachigkeitserfahrung	Wie könnte man die SuS zu einer Beschreibung ihrer individuellen Mehrsprachigkeitserfahrung anregen? Inwiefern können Sprachenportraits zu dieser Reflexion beitragen? Sie sagten, dass Sie die SuS in bestimmten Unterrichtssituationen in ihrer Erstsprache arbeiten lassen... werden Sprachwahlentscheidungen im Unterricht reflektiert?

D Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für SuS mit SPF			
	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Erwartungshorizont	Konkrete Fragen
6	Inwiefern berücksichtigen Sie die Mehrsprachigkeit der SuS mit SPF bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen im Deutschunterricht (<i>individuelle Lernpläne, differenzierte Aufgaben etc.</i>)	• Übersetzungen • Bilder • Mehrsprachige Anlauttabellen • Visuelle Strukturierungsmuster • Kontrastierung der Erst- und Zweitsprache • Vermittlung von Sprachlernstrategien • Eignung für spezifischen SPF	Welche Arten von Unterstützungen bieten Sie an? (Übersetzung, Bilder, Anlauttabellen, Strukturierungsmuster, Sprachlernstrategien) Orientieren Sie sich dabei an spez. Konzepten? Wäre ein Kontrast der Erst- und Zweitsprache bei den Aufgaben sinnvoll? Welche Möglichkeiten für die entsprechenden SuS sehen Sie in mehrsprachigen Förderangeboten? Für welchen spezifischen SPF würde sich ein solches Vorgehen anbieten?
7	Was halten Sie von der Methode des Sprachvergleichs (<i>also dem Vergleichen unterschiedlicher Sprachen, z.B. Erstsprache und Deutsch</i>) zur Förderung des Sprachbewusstseins? Inwiefern ist diese Methode sinnvoll und umsetzbar für SuS mit SPF?	• Förderung der Erstsprache • Vermittlung von Sprachwissen • Einsatz von Hilfsmitteln zur Übersetzung	Wie könnte man einen solchen Vergleich gestalten? Welche Hilfsmittel zur Übersetzung wären hilfreich? Welche sprachlichen Aspekte würden Sie vergleichen?
E Implikation: Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte			
	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Erwartungshorizont	Konkrete Fragen Aufrechterhaltungsfragen
8.	Welche Art von Unterstützung würden Sie selbst als Lehrkraft benötigen, um einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchführen zu können?	• Einbezug der Eltern • Kooperation mit Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts	Inwieweit werden Sie bereits unterstützt? Spielen die Eltern bei der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung eine Rolle?

	<i>Welche Kooperationen mit anderen Lehrkräften oder Institutionen wäre aus Ihrer Sicht hilfreich?</i>	• Kooperation mit bilingualen Therapeuten • Weiterbildungen im Bereich DaZ • Digitale Hilfsmittel • Mehrsprachige Materialien • Mehr personelle Ressourcen • Mehr zeitliche Ressourcen	Welche digitalen Möglichkeiten zur Übersetzung gibt es an Ihrer Schule? Welche zeitlichen oder personellen Ressourcen wären notwendig? Wie wichtig ist die Förderung von Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule?
--	---	---	---

A.3 Informationsschreiben über das Forschungsvorhaben



Ich informiere Sie über das Forschungsprojekt, für das ich Sie gern interviewen möchte, und über mein genaues Vorgehen. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, um das Interview zu speichern und auszuwerten. Die verantwortliche Leitung des Projektes liegt bei BA Anne Katharina Zietlow.

In dem Forschungsprojekt soll der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Wiener Integrationsklassen aus Sicht von Lehrkräften (Befragtengruppe) befragt werden. Die Forschung findet im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien statt. Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes. Der Interviewer unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken. Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

– Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch auf Band auf. Das Band wird abgetippt und anschließend entweder gelöscht oder Sie können das Band bekommen. Auch die Abschrift können Sie bekommen (bzw. andere Handhabung der Datenverarbeitung). – Ich anonymisiere, d.h. verändere alle Personen-, Orts-, Straßennamen. Alle Altersangaben werden um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert. Berufe werden durch andere vergleichbare Berufe ersetzt (bzw. andere entsprechende Anonymisierungsregeln).

– Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden am Ende des Projektes in unseren Unterlagen gelöscht, so dass lediglich das anonymisierte Transkript existiert. Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur der Projektleitung zugänglichen Stelle (bzw. Datentreuhänder) aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

– Die Abschrift wird nicht veröffentlicht und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Die anonymisierte Abschrift wird von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Projektes gelesen, die ebenfalls der Schweigepflicht unterliegen. In Veröffentlichungen gehen aber einzelne Zitate ein, selbstverständlich ohne dass erkennbar ist, von welcher Person sie stammen (eventuell ergänzt um Regelungen, ob sich die Datenhaltung nur auf das vorliegende Projekt oder auf anschließende Projekte bezieht und ob die Abschrift an Dritte außerhalb des Projektes weitergegeben werden kann. Es kann auch vereinbart werden, dass wichtige und gut formulierte Passagen Eingang finden in Lehrmaterial – natürlich ohne dass die Person identifizierbar ist). Ich möchte die anonymisierte Abschrift aufbewahren bis Oktober 2020.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden. Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben!

Forschungsprojekt ‚Umgang mit Mehrsprachigkeit in Wiener Integrationsklassen‘

– Einwilligungserklärung –

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der persönlichen, „freien“ Interviews mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit, Anonymisierung bei der Abschrift, Löschung des Bandes bzw. Aushändigung, Löschung von Namen und Telefonnummer, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview).

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift

(Ort), den

A.5 Kurzfragebogen

Datum: _____

1. Allgemeine Angaben zur Person

1.1 Name: _____

1.2 Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

1.3 Geburtsdatum bzw. Alter: _____

1.4 Sprachkenntnisse:

- Erstsprache(n): _____
- Zweitsprache(n): _____
- Fremdsprache(n): _____

2. Ausbildung

2.1 höchste abgeschlossene Ausbildung: _____

2.2 zusätzliche Aus- und Weiterbildungen:

- _____
- _____

2.3 aktuelle Ausbildung: _____

2.4 Kenntnisse im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ ☐ ja ☐ nein

3. beruflicher Werdegang

3.1 Anstellungsdauer als Lehrkraft: _____

3.2 Anzahl bisher angetretener Stellen: _____

4. Angaben zum Unterrichtskontext

4.1 Schulform: _____

4.2 Klasse(n): - _____ - _____

4.3 Klassenform: - _____ - _____

4.4 Anzahl der Lehrkräfte in Klasse: - _____ - _____

4.5 Anzahl der SchülerInnen in Klasse: - _____ - _____

4.6 Davon mehrsprachige¹³ SchülerInnen: - _____ - _____

4.7 Anzahl der SchülerInnen mit SPF: - _____ - _____

4.8 Davon meh mehrsprachige SchülerInnen: - _____ - _____

¹³ SchülerInnen, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen bzw. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache

B Die Transkripte

B.1 Transkript LK1

- 1 **I:** Gut dann können wir jetzt anfangen. Ich seh schon (.) auf deinem Fragebogen hast du angegeben, dass ähm du viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse hast u n d ich wollt dich jetzt einfach fragen, ähm ob du weißt, WELCHE Sprachen ähm WELCHE Sprachen (.) ähm in deiner Klasse vertreten sind. Erinnerst du dich da an n paar die du nennen kannst (.) die die Kinder sprechen?
- 2 **LK 1:** Äh Serbisch Äh Türkisch, Bosnisch, Kroatisch ähm (3) ähm Arabisch (2) ja
- 3 **I:** Okay, ähm und (.) kannst du, weißt du das vielleicht aus Kontakt mit den Eltern oder ähm irgendwelchen anderen Lehrkräften, wie die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache ist, also ob sie zum Beispiel lesen und schreiben können oder ob das eher so (.) Alltagssprache ist, was sie ähm in ihrer Erstsprache können?
- 4 **LK 1:** A a a Ich vermute, dass die meisten Schüler äh sprachlich NICHT sehr kompetent sind in ihrer Muttersprache, weil auch schon die Eltern oft nicht mehr sehr kompetent sind in ihrer Muttersprache. Also es gibt immer wieder ERFAHRUNGEN aah, wo ma wo ma Eltern fragt, ob sie es den Kindern auch in ihrer Muttersprache erklären können aah und die könnens in ihrer Muttersprache nicht erklären (.) Also ich (.) kann das jetzt nicht sagen für ALLE Kinder aber es gibt definitiv sehr viele Kinder, die äh (.) mehr oder weniger sprachlos sind, weil sie ihre eigene Muttersprache NICHT gut können und ihre Eltern die Muttersprache nicht gut können und dann könnens auch nicht aufbauen darauf und eine (1)äh (1) und jetzt Deutsch lernen, also es behindert natürlich auch beim Lernen von Deutsch
- 5 **I:** [MMh]
- 6 **LK 1:** wenn man die Muttersprache nicht gut kann
- 7 **I:** U n d ähm gibt es, also , wenn du die Schülerinnen und Schüler deiner Klasse so beobachtest, in der Pause aber auch im Unterricht selber (.) verwenden DA die Schülerinnen und Schüler (.) ähm (.) die mehrsprachig sind auch eine andere Sprache au- als Deutsch ab und zu?
- 8 **LK 1:** Ja natürlich (lacht)
- 9 **I:** [(unverständlich) und wie gehst du dann damit um?
- 10 **LK 1:** Aah Wir ermuntern hier natürlich unsere Schüler, dass sie äh nach Möglichkeit Deutsch miteinander sprechen aah es is mir aber schon klar, wenn ich jetzt ah (.) dass sie miteinander in der Pause in ihrer Muttersprache reden (.) ah (.) weil ich das ja (.) selber auch machen würde wenn ich im Ausland WÄRE und an Österreicher neben mir sitzen hätte würde ich mit dem wahrscheinlich auch eher Österreichisch reden (.) als jetzt Französisch oder sonst eine Sprache (.) ähm aber wir ermuntern sie immer, dass sie Deutsch miteinander reden, vor allem auch damit sie sich auch untereinander v- verstehen und damit sich nicht solche Grüppchen bilden also (2) nur die Serben oder nur die Türken oder so (2) Ahm (2) ja (1) geht eh meistens, also wenn ma daneben steht und sagt "bitte sprechts DEUTSCH miteinander" dann machen sie's und wenss sie natürlich sich nicht in Deutsch nicht ausdrücken können äh dann dürfen sie das auch in ihrer Muttersprache machen
- 11 **I:** Mmmh (.) und wenn du sagst, ja ihr ermuntert sie dazu Deutsch zu sprechen, habts ihr da auch so REGELN, die ihr in eurer Klasse oder an der Schule generell festlegt(.) zum Sprachgebrauch? Oder ist das (.) steht das euch offen?
- 12 **LK 1:** Äh es steht grundsätzlich in der Schulordnung sogar drinnen, dass in der Schule nur Deutsch und Englisch gesprochen WIRD (1) also es wird von der (.)Schule eigentlich un- (.) untersagt, dass ma
- 13 **I:** [MMh]

- 14 **LK 1:** in der (unverständlich) in seiner Muttersprache miteinander redet
- 15 **I:** [mmh Ähm und gibt es dann Situationen bei euch im Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache auch mal verwenden dürfen oder sogar sollen bei bestimmten Aufgaben oder sowas?
- 16 **LK 1:** Aah (5) Ehrlich gesagt nur im- (.) nur im Zusammenhang wenn Kinder noch NICHT aah ausreichend Deutsch KÖNNEN (.) aah (.) das wir (.)mmh das wir erstens einmal sehr froh sind, wenn wir andere Kinder haben, die übersetzen können und mit ihrer Muttersprache helfen können (.) aah dann dürfen die das natürlich und werden auch dazu a- ermutigt aber (3) ja eher so als Übersetzungsarbeit für Kinder, die noch nicht gut genug Deutsch können dafür wirds sehr f-sehr viel
- 17 **I:** [Mmh
- 18 **LK 1:** verwendet
- 19 **I:** Und habt ha- hast du im Moment solche Kinder in der Klasse, wo die Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen (.) die irgendwie erst vor Kurzem hier (.) ähm hergezogen sind nach Österreich oder (1)
- 20 **LK 1:** Aah (.) es na funktioniert im Moment ja, also (1) ja
- 21 **I:** Da braucht ihr sozusagen solche Übersetzungstätigkeiten könnt ihr so
- 22 **LK 1:** [also ich hab schon jetzt ein Kind (lacht) ehrlich gesagt, der (3) dem manchmal die Kinder übers e t z e n, ich glaub sie übersetzen ihm auf Türkisch, ich hab keine Ahnung (lacht)
- 23 **I:** [(lacht) okay (lacht)
- 24 **LK 1:** (lacht) also manchmal da kümmern sich dann die Kinder selber drum, die wissen des ganz schnell, we- welche Sprache sch- spricht äh (3) aber ich weiß gar nicht (2)
- 25 **I:** Also das geht dann von den Kindern aus
- 26 **LK 1:** [also die Kinder
- 27 **I:** das sie beim Übersetzen was helfen
- 28 **LK 1:** Die übersetzen dann und die helfen und kümmern sich dann und wenn ich merk, dass das jetzt (.) dass es nicht drum geht, dass die jetzt da (1) also das es einfach a Hilfe ist und a Unterstützung ist um dem Unterricht zu folgen, dann (1) ist das gut so ja
- 29 **I:** Mmh (.) Ähm dann wollt ich fragen ob DU dir vorstellen könntest, das Thema MEHRsprachigkeit im Deutschunterricht mal zu thematisieren, wenn du jetzt sowieso (.) überwiegend mehrsprachige Kinder hast (.) hast du das schonmal zum THEMA gemacht im Unterricht oder kannst du dir das vorstellen?
- 30 **LK 1:** Als UnterrichtstHEMA ham wirs jetzt no- ham wirs jetzt noch nie gehabt nein
- 31 **I:** [Mmh
- 32 **LK 1:** Mmh jetzt ich b- bin dem jetzt nicht grundsätzlich ab- abgeneigt dem gegenüber (2) aber jetzt ad hoc ff- fällt mir auch nichts ein
- 33 **I:** [Mmh
- 34 **LK 1:** Was ich dazu jetzt als Unterrichtsthema noch mehr erarbeiten (.) sollte würd mir jetzt grad nicht einfallen (2) Ähm (2) aber also grundsätzlich hab ich einen sehr positiven ah Zugang zu Mehrsprachigkeit und (2) find das auch (.) ah (1) versuch das auch den Kindern zu vermitteln. dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können

- 35 **I:** Mmmh wenn du das vermittelst tust du das eher so im persönlichen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern oder (.) ähm eben im Unterrichtskontext jetzt
- 36 **LK 1:** sowohl als auch
- 37 **I:** Mmh (.) ähm dann wollte ich fragen ähm, ob die vorhandene Mehrsprachigkeit, die es generell ja wahrscheinlich auch in der Schule als solche gibt irgendwie SICHTbar wird im Schulgebäude oder im Klassenraum (.) erkennt man da irgendwie (.), dass hier Mehrsprachigkeit vorhanden ist ?
- 38 **LK 1:** (3) selten (.) JA es gibt schon immer wieder mal also bei Dingen die aufgehängt werden dass da mal was draufsteht in verschiedenen Sprachen, wenns Sachen sind, die von den Kindern selber selber kommen (.) ähm (2) oder das man am Anfang der ersten Klasse in verschiedenen Sprachen auf die Tafel schreibt dass äh so Willkommen in verschiedenen Sprachen oder wir machen ganz lang draußen wenn man reinkommt und im Eingang irgendwie was stehen gehabt, dass wir halt äh (.) viele Sprachen sprechen und da- Willkommen in verschiedenen Sprachen gehabt ham also so (.) ein bisschen ja aber wenig
- 39 **I:** MMh ähm, dann wollte ich dich fragen ähm, wenn man ja wenn man jetzt sich überlegt Mehrsprachigkeit im Unterricht zu behandeln welche Chancen und welche Schwierigkeiten siehst du wenn (.) wenn (.) wenn du dich damit auseinandersetzen würdest (1) also welche Chancen könnten (.) dadurch entstehen aber welche Schwierigkeiten könnten auch auftreten?
- 40 **LK 1:** Ähm also mir fällt jetzt einfach nur ein (.) das das also bei uns in der Klasse oder in der Schule sind halt viele Sprachen sind das serbisch bosnisch türkisch, Sprachen die irgendwie nicht so ein hohes Image haben äh wie italienisch französisch spanisch äh und ich find's eigentlich ganz wichtig eben dass man den Kindern vermittelt dass das wichtige und wertvolle Sprachen sind und dass es eben doch nicht diese Unterschiede gibt das ist dass man auch stolz sein darf auf seine seine Herkunft seine Sprache die man kann und dass es eine wichtige Grundlage ist um um weitere Sprachen zu lernen (.) also (2)
- 41 **I:** MMh aäh dann wollte ich fragen, also du hattest es jetzt schon gesagt ähm zum Thema Übersetzen (.) wollt ich dich fragen also inwiefern kannst du dir vorstellen die unterschiedlichen Erstsprachen also in den Unterricht sozusagen direkt einzubeziehen also (.) du hast gesagt übersetzen das geht meistens von den Schülerinnen und Schülern aus (.) könntest du dir auch vorstellen sozusagen dass du selbst sozusagen sowas ähm na ja wie kann man das sagen (.) ähm initiiert das sozusagen die Kinder ihre Erstsprachen mit einbringen können zu einem bestimmten Thema oder (.)
- 42 **LK 1:** die Schwierigkeit ist ja äh dass wir als Lehrer diese Sprache nicht können(lacht)
- 43 **I:** [j a a das stimmt
- 44 **LK 1:** und die Kinder sie aber auch auf einem sehr schlechten Niveau können also die können ja gar nicht selber richtig schreiben äh (.) also wir haben schon Versuche gehabt wo ma mal Kinder ähm mal einen Aufsatz in der Mu- in der Muttersprache haben schreiben lassen weil Deutsch war noch nicht ausreichend und damit er das jetzt auch machen kann darf er halt seinen Aufsatz ah im Deutschunterricht ah in seiner MUTTERSprache schreiben (.) aber wir halt da mit diesem Aufsatz und wenn man Glück hat findet man halt noch jemanden der das kann, ich mein, manchen Sprachen werden sprechen auch die Lehrer hier in unsere dürfen wir haben ja auch ah serbisch an Lehrer der Serbisch spricht
- 45 **I:** MMh
- 46 **LK 1:** ähm da kann man sich dann schon helfen, wenn man da jetzt oder türkisch haben wir schon jemanden, der sich das noch mal anschauen kann
- 47 **I:** aber wie hat es dann weg dann geklappt also dieses dieses Experiment sozusagen (.) wie wie seid ihr damit denn umgegangen mit diesem Aufsatz oder wie es auch der Schüler (.) wie hat es ihm gefallen sowas zu machen also eine Aktivität in der Erstsprache?
- 48 **LK 1:** ja für den Schüler ist das super, wenn das ernst genommen wird, aber die Schwierigkeit es

- eben ah dann jemanden zu finden der das dann aah auch anschauen kann, dem Schülerin ordentliches Feedback zu geben (.) ah und das geht halt nur für (.) also für- wenn ich jetzt die Sprache habe wo ich auch einen Lehrer hab, der das (.) beurteilen KANN dann ist es leichter, aber wenn ich jetzt das gar Niemanden hab (.) aah dann kann ich als Lehrer auch nicht Feedback geben und das ist dann eine einmalige Angelegenheit das kann man schon mal machen damit ma- damit das Kind sich wertgeschätzt fühlt mit seiner Muttersprache also von also von dem her bringt sich schon, aber es geht doch nicht weiter es stockt dann
- 49 **I:** Mmh Mmh (.) ähm und also das habt ihr sozusagen dann dem Schüler angeboten dass er die Möglichkeit hat das in der Erstsprache oder ist das von ihm von ihm ausgegangen dass er das wollte?
- 50 **LK 1:**(3) ich glaube es hat beides schon gegeben
- 51 **I:** Mmh (.) gut also gibt es noch andere Beispiele, die ähm du dazu hast zum Thema Einbezug?
- 52 **LK 1:** Mmh (4) ich überlege gerade so was mir noch einfallen WÜRDE, aber ich weiß es nicht ob das schon jemals jemand gemacht hat oder so aber man kann auch immer, wenn man sich Informationen sucht ausm Internet ahh kö- könnte man das ja auch ist ja auch in seiner Muttersprache MACHEN aah hätte ich jetzt prinzipiell nichts dagegen (.) von den Schülern ist es noch nicht kommen
- 53 **I:** MMh
- 54 **LK 1:** (3) was glaube ich daran liegt, dass es auch gar nicht lesen können oder dass sie das dass ihnen da die digitale Kompetenz fehlt (1)
- 55 **I:** Mmh (1) Ähm
- 56 **LK 1:** (unverständlich)
- 57 **I:** Tschudigung, ich wollt dich nicht unterbrechen
- 58 **LK 1:** (lacht) Na an Schüler hat sich ja mal ganz viele Inf- also für ein Referat viele Informationen auf YouTube anghört, weil er sich auch schwer tat mit ah mit Lesen ah und ich ihm dann erlaubt habe mit Kopfhörer kann sich das auf you- auf YouTube anhören und dann daraus die Informationen für sein Referat holen und der hat dann auch auf seine Muttersprache zurückgegriffen in dem Fall
- 59 **I:** MMh und ähm
- 60 **LK 1:** [aber ich (unverständlich) schon wieder mit der Übersetzung
- 61 **I:** ja okay du hattest jetzt angesprochen, dass sie mal was war das Gedicht oder so auf der Muttersprache dann über-
- 62 **LK 1:** [an- an- an Aufsatz
- 63 **I:** Ein Aufsatz, gibt da noch andere Themen du wohl vorstellen könntest das könnte sich eignen jetzt vielleicht was man auch als ähm Regel schul lehr kraft ähm sozusagen damit umgehen kann ohne dass man jetzt die die erstsprachliche Kompetenz hat?
- 64 **LK 1:** (3) Ich weiß jetzt nicht die Frage, wie des genau heißt
- 65 **I:** Also, wenn du jetzt sagst, das kannst du dann nicht kontrollieren so einen Aufsatz versprach, weil es nicht in der Sprache ist. Gibts noch andere Themen wo man damit irgendwie leichter umgehen könnte, wenn man sozusagen die ein- Erstsprache einbezieht?
- 66 **LK 1:** na, aber mir fällt noch was ein ja ohja ah in der BiblioTHEK wir gehen immer mit den Kindern in die Bibliothek ah und dort gibt's eine eigene Abteilung für verschiedenste fremdsprachige Bücher auch Kinderbücher ah und da nutzen dass die Kinder sehr wohl und borgen sich Bücher in ihrer Muttersprache aus

- 67 **I:** das heißt es gibt da auch ne muttersprachliche Abteilung
- 68 **LK 1:** [ja genau also für ja nachdem also für also am Elterleinplatz gibts ein PAAR Bücher auf der Hauptbücherei ginbts sogar relativ VIELE, wo auch eben die Sprachen vertreten sind, die wir an der Schule ham
- 69 **I:** MMh und habts ihr das den Kindern mal mitgeteilt oder wie sind sie darauf
- 70 **LK 1:** [JA (.) JA also wir gehn mit den Kindern in die BiblioTHEK und äh wir zeigens ihnen dann auch also jen nach dem also grad eben den Kindern, wo ich merke, die ham noch große Schwierigkeiten im DEUTSCHn ah
- 71 **I:** [MMh
- 72 **LK 1:** denen zeig ichs EHER (1) damit sie halt auch da ihre Kompetenzen stärken können und weil eben das Deutsche auch noch zu schwierig ist aber GRUNDSätzlich is es allen offen
- 73 **I:** [Mmh
- 74 **LK 1:** ich sag so "He schauts, da ist auch noch was das könnt ihr euch genauso ausborgen", weil ich es ihm wichtig finde wichtig finde, DASS sie ihre Muttersprache auch (2) lernen
- 75 **I:** Mmmh (.) ähm, dann wollt ich fragen ahm zum Thema Reflektion also wie könnte man die Schülerinnen und Schüler anregen über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusst zu WERden also wenn ihr das noch nicht wirklich im Unterricht behandelt habt, dann ist es jetzt eher eine hypothetische FrAge ähm ja ich weiß nicht hast du schon mal was von diesen Sprachenportraits gehört oder gesehen ? (.) ah okay gut dann fällt das weg also, wenn du irgendwie die Schüler anregen möchtest sich darüber mal Gedanken zu machen über ihre Mehrsprachigkeit (.) wie könnte man (.) das anstellen (3) du kannst auch sagen "weiß ich nichts dazu " dann nächste Frage
- 76 **LK 1:** Ja lass mich nur kurz nachdenken
- 77 **I:** Mmh
- 78 **LK 1:** Ja man in in Gesprächen habe ich sie schon immer wieder mal gefragt auch so so in der in der Klasse wie das für sie ist, ah vor allem was mich immer interessiert ist ah (.) wie sie sich hier in Österreich FÜHLEN und wie sie sich in die sich in ihrer Heimatland in ihrem Heimatland fühlen (.) und und das kommt halt schon ganz oft raus dass sie halt HIER Ausländer sind aber dort auch
- 79 **I:** [Mmh Mmh
- 80 **LK 1:** weil dort sind sie die die in Österreich leben und dort ah fallts dann auf das doch nicht so gut serbisch können oder welche Sprache auch immer
- 81 **I:** [Mmh
- 82 **LK 1:** Aah also die Frage war?
- 83 **I:** [Reflektion also
- 84 **LK 1:** [Reflexion darüber
- 85 **I:** (unverständlich)
- 86 **LK 1:** In dem Fall wars das wir einfach drüber, dass ich schon versucht habe mit den Kindern eben (.) drüber zu sprechen
- 87 **I:** [Mmh
- 88 **LK 1:** was das für sie beDEUTET und wie das für sie IST

- 89 **I:** mmh mmh das war jetzt ein Thema also das wär dann ja eher so kulturelle Aspekte oder?
- 90 **LK 1:** Mmh kulturelle, aber auch spRACHliche
- 91 **I:** und ähm merkst du, dass da irgendwie was in in Gang kommt wenn sie (.) also dass sie sich darüber auch Gedanken machen in so nem Gespräch
- 92 **LK 1:** [JA ja also das ist ein sehr interessantes Thema also, wenn man so wir über sowas spricht dann ham sie wirklich viel zum Mitreden und so
- 93 **I:** [Mmh
- 94 **LK 1:** und zum erzählen ja
- 95 **I:** Dann wollte ich fragen jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit SPF (.) ähm, wenn du da solche z.B. Sprachfördermaßnahmen planst und auch umsetzt bei den Schülern, die mehrsprachig sind ähm (.) gehst du da irgendwie anders dann damit um als für einsprachige, du hast jetzt zwar keine einsprachigen
- 96 **LK 1:** (lacht)
- 97 **I:** also Deutsch als Erstsprache Schülerinnen und Schüler, aber ja genauso worauf achtest du dann oder was was ist wieder wichtig bei Schülern, die mehrsprachig sind?
- 98 **LK 1:** (5) wie g'sagt, ich hab nur Schüler, die mehrsprachig (lacht)
- 99 **I:** [ja (.) ja
- 100 **LK 1:** und ich hab hatte auch bisher nur fast nur Schüler, die mehrsprachig sind (1) ahm, beim Fördern im Deutschunterricht oder so meinst du?
- 101 **I:** [Mmh
- 102 **LK 1:** bei der Sprachförderung
- 103 **I:** [Mmh genau genau
- 104 **LK 1:** (4) ich mach da keinen großen Unterschied
- 105 **I:** Und wie sehen die denn aus also was für Unterstützungsarten bietest du den Schülern dann an?
- 106 **LK 1:** zum Deutsch e rwerb
- 107 **I:** [Mmh
- 108 **LK 1:** (4) Ich hab
- 109 **I:** [Ich habe also ich will jetzt nichts (unverständlich)
- 110 **LK 1:** [(lacht)
- 111 **I:** ähm, dass sie eben wenn sie das um jetzt das Verständnis zu erleichtern irgendwas mit Bildern zu arbeiten oder mit äh ich bei der Alphabetisierung mit Anlauttabelle oder sowas in die Richtung (1) also was unterscheidet sozusagen die ähm Aufgaben oder die Sprachfördermaßnahmen für die Schüler mit SPF von denen (.) im Regelunterricht also bekommen
- 112 **LK 1:** [Ja ja also von SPF zum Regelunterricht
- 113 **I:** [Mmh
- 114 **LK 1:** der Unterschied und Unterschied zwischen aah nicht Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Muttersprache

115 **I:** [genau

116 **LK 1:** ah (.) der Unterschied ist dass ich für die Kinder die jetzt ein SPF haben ah mehr Handlungsspielraum habe als Integrationslehrerin, dass ich sie auch einmal rausnehmen kann und auch mal individuell fördern kann dass ich sie auch einmal rausnehmen kann und langsamer mit ihnen arbeiten kann ah (.) oder andere Themen auslassen kann um mich dann mehr den (1) Themen zu widmen, die gerade interessant sind ah (.) da oder da geht's natürlich um Wortschatzarbeit ganz viel ah sprich Texte auswählen die möglichst einfach sind und diese Wörter zu erklären und viel natürlich mit Bildern auch zu arbeiten oder mit anschaulichen Sachen zu arbeiten

117 **I:** und wenn's um den Wortschatz geht und du mit Bildern arbeitest (.) arbeitest du auch mit Übersetzungen also mit digitalen Medien oder sowas oder eher dass es sagen erklären auf Deutsch (.) als Verständnishilfe

118 **LK 1:** Mmh ich erkläre auf Deutsch und ich erkläre mit Bildern

119 **I:** Mmh

120 **LK 1:** Ah Ja

121 **I:** Mmh

122 **LK 1:** also wir verwenden das Internet ich such dann was raus aus dem Internet ah wenn's darum drum geht Bilder herzuzeigen ahm

123 **I:** und könntest du dir auch vorstellen dann irgendwie mit Übersetzungen oder mit (.) mehrsprachigen Materialien zu arbeiten

124 **LK 1:** Ahm, ich glaube dass meine Kinder meine Sonderschüler zu wenig Kompetenz in ihrer Erstsprache haben und ich hab die ja auch nicht von dem her (1) glaube ich nicht dass das (1) besser funktioniert und und ich habe auch die Materialien nicht das dass und und zum Googlen, wenn ich jetzt im Google ein Wort suche, dann ähm haben die Kinder, wissen nicht wie man's schreibt weiß und ich weiß auch nicht wie man's schreibt und wie finden nichts

125 **I:** [Mmh (.) weil es hauptsächlich mündlich ist sie das nicht aufschreiben sozusagen

126 **LK 1:** [ja und weil wir Kinder mit einem SPF in der Regel halt auch Schwierigkeiten haben beim Schreiben beim richtig schreiben also wir haben noch dazu ganz massive Lernschwierigkeiten

127 **I:** [Mmh

128 **LK 1:** ah und können Ihre Sprache nicht so gut und die können auch Deutsch ned sonst hätten sie ja keinen SPF(.)

129 **I:** [mmh

130 **LK 1:** also

131 **I:** Mmh (1) ähm, dann wollte ich fragen zur, okay das wird jetzt wahrscheinlich auch weggelassen aber ähm, die Methode des Sprachvergleichs also da würde man die Erstsprache und das Deutsche dann vergleichen z.b. mit sogar Wortschatz aber es geht auch er mit Grammatik was für Unterschiede oder was für Gemeinsamkeiten gibt es also in den Sprachen ähm (.) ja wenn du sagst du hast jetzt die Kinder mit SPF, die ohnehin schon ein sagen wir mal rudimentäre eine rudimentäre Kompetenzen ihrer Erstsprache haben (.) wer dann sowas sinnvoll oder eher nicht?

132 **LK 1:** Ahm ich Ja grundsätzlich schon wenn ich die Zeit dafür habe und das Know-how ähm glaube ich schon, klingt eigentlich nicht schlecht (1) ähm dass man sowas auch vergleicht

133 **I:** Mmh mmh und ähm

134 **LK 1:** [also ich finde vor allem für mich auch hilfreich, wenn ich manche, wenn ich manche Sachen weiß, wie die funktionieren in der Muttersprache, also dass das Türkische komplett anders

funktioniert und äh und die Verben komplett anders konjugiert werden (.) ah ist für mich hilfreich als Lehrerin zu wissen, weil ich dann eher Fehler erklären kann und eher weiß wo es ist notwendig ist eine Grammatik zu (1) genau zu erklären, weil es eben in der Muttersprache anders funktioniert also da fehlt mir leider einfach viel zu viel Wissen weil ein bisschen weiß ich und das was ich weiß ist extrem hilfreichen und da würde ich gerne mehr wissen dazu oder jetzt ähm im Mathematischen z.B. dass die äh die Serben die Zahlen andersrum aussprechen das machen ja ganz viele Sprachen und dadurch entstehen halt (.) Übersetzungsfehler und wenn man das weiß ist es hilfreich

135 **I:** Ähm, wenn du sozusagen eben die Kompetenz in der Erstsprache nicht hast, welche Hilfsmittel würdest du dann nutzen zu Übersetzungen, dass du kontrollieren oder ähm wenn du sagst "ich möchte jetzt das und das vergleichen" ähm

136 **LK 1:** ich würd die Kinder fragen (lacht), weil die ham am meisten Ahnung (lacht)

137 **I:** Mmh mmh

138 **LK 1:** von ihrer eigenen Sprache also

139 **I:** Mmh ähm dann wollte ich zu letzten Frage jetzt kommen, und zwar ähm wollte ich dich fragen welche Art von Unterstützung würdest du selber als Lehrkraft benötigen, wenn du sagst du möchtest jetzt Mehrsprachigkeit häufiger im Unterricht thematisieren also was würde ihr dabei helfen oder was ist notwendig dafür?

140 **LK 1:** Ahh (.) Mehr wissen über das, wie die anderen Sprachen aufgebaut sind also ich müsste jetzt also ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass ich ahh jetzt also es ist einfach unrealistisch zu sagen "ich lerne einfach Serbisch oder Türkisch"

141 **I:** [ja ja

142 **LK 1:** also ich lern alle Sprachen (unverständlich) das wär natürlich wunderbar, aber das geht nicht aber eben ich hab diese diese (.) Grundahnung Grund- Grund wissen wie die Grammatik aufgebaut ist und wo diese Stolpersteine sind ah wo die großen Unterschiede sind ah (1) das wär sehr hilfreich und wenn ich dann einen guten Tipp kriegt für eine Fortbildung dann würde ich dir auch besuchen ah (1) wollte nur was sagen (.) das ist schon wieder weg

143 **I:** gut, dann frag ich noch was nach zum Thema Muttersprachenlehrkräfte gibt's die an Ihrer Schule, an deiner Schule hier

144 **LK 1:** nein

145 **I:** [Nein (.) würdest du sowas sinnvoll finden also integrativ sozusagen mit Muttersprachenlehrern zusammenzuarbeiten die dadurch auch die Kompetenz dann in der Erstsprache haben

146 **LK 1:** ich fänds sehr sinnvoll, wenn die Kinder am ZUsätzlich zum Unterricht einen Unterricht in ihrer Erstsprache haben, damit sie eben äh eine gute Basis haben, auf der sie aufbauen können

147 **I:** [Mmh

148 **LK 1:** ich halte jetzt nicht viel davon, dass man jetzt noch einen Muttersprachenlehrer- kann ja dann auch nur ein ausgewählter gewesen sein ich kann dann nicht jetzt zehn Muttersprachenlehrer noch daZu reinsetzen, damit jeder noch einen Lehrer in seiner Muttersprache dabei hat (.) ah und der dann simultan übersetzt od e r stell ich mir schwierig vor also dass sich auch diese der Ressourcenaufwand dann noch irgendwie lohnt, also ich glaube das es sehr viel besser eingesetzt wäre, wenn man schon Geld in die Hand nimmt (.) ah wenn das ein zusätzlicher Unterricht am Nachmittag wäre

149 **I:** es gibt ja sowas auch extern wahrscheinlich solche Muttersprachenunterrichtsangebote ähm nutzen dass deine Schülerin weißt du da was davon

150 **LK 1:** Nein, also ich weiß nur nur das es in den Volksschulen meines Wissens nach gibt's ja muttersprachlichen Zusatzunterricht für die Kinder, wobei ich nicht weiß ob das zu- am Nachmittag ist oder ob das eventuell am Vormittag statt einem anderen Unterricht ist das dürfte

teilweise so- so l passieren (1) und das finde ich ganz

151 **I:** Mmh ok

152 **LK 1:** wenn dann jemand seinen regulären Unterricht verpasst, stattdessen muttersprachlichen Unterricht zu haben

153 **I:** Ähm (.) Dann wollte ich noch die letzte Frage stellen also inwieweit spielen die Eltern bei der also spielen über eine Rolle überhaupt in eurem Schulleben (.) sind die Eltern präsent und inwieweit könnten die auch irgendwie zum Thema Mehrsprachigkeit etwas dazu beitragen mit, da die Eltern ja auch mehrsprachig sind (3) Gibts da irgendwelche Kooperationen mit den Eltern derzeit

154 **LK 1:** Ja ich versuch, ich überleg gerade, wie ich diese Frage so allgemein beantworten (lacht) kann, weil genauso wie die Kinder sind ja auch die Eltern sehr unterschiedlich (lacht)

155 **I:** [Mmh ja

156 **LK 1:** aber Tatsache ist am meisten Kontakt mit den Eltern hat man dort wo es Schwierigkeiten gibt (.) ahm dort wo es sprachliche Schwierigkeiten gibt äh habe ich auch oft Probleme, dass die Eltern eben nicht sehr gut ahm Deutsch können oder nicht so gut ihre Muttersprache können oder beides nicht sehr gut können also da hab ich sehr viel Kontakt, bei den Eltern (2) , die gut Deutsch reden, gut in ihrer Muttersprache reden und also so da gibt's meistens dann auch keine Probleme

157 **I:** Mmh

158 **LK 1:** (unverständlich) also Kontakt gibts dann, wenn's Probleme gibt

159 **I:** Mmh

160 **LK 1:** eigentlich (.) hauptsächlich

161 **I:** Okay (.) möchtest du jetzt noch da was hinzufügen zu dem Thema, was wir jetzt besprochen haben, fehlt dir da jetzt noch was was was du gerne sagen möchtest (2) dankeschön

B.2 Transkript LK2

- 1 **I:** so passt okay also dann können wir beginnen ähm (1) ich habe hier deinen Fragebogen vor mir liegen und ich sehe du hast also sehr viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse und ich wollte dich jetzt fragen, ob du weißt, welche Sprache in deiner Klasse vertreten?
- 2 **LK 2:** ja a a, also wir ham 13 Kinder, davon sind ahm drei mit Muttersprache Serbisch, einer Rumänisch, zwei a arabische, wobei einer aus dem Irak kommt und einer Syrien, zwei sprechen Deutsch als Muttersprache und vier sind türkisch
- 3 **I:** Mmh (.) Und ähm ich weiß jetzt zwar nicht ob du das beantworten kannst, aber wie schätzt du die Kompetenz diese Schülerinnen und Schüler in der Erstsprache ein, also in Bezug äh auf die Lese- und die Schreibfähigkeit
- 4 **LK 2:** also ich weiß wir hatten letztes Jahr einen ahmm einen Muttersprachenlehrer und eine Muttersprachenlehrerin in Türkisch, die gibt dieses Jahr leider nicht mehr warum auch immer, wiss' ma nicht, aber aber der und die haben uns rückgemeldet, dass die sowohl sehr gut türkisch sprechen als auch gut lesen und schreiben können, also manche mehr und manche weniger, aber es war im Durchschnitt war in meiner Klasse waren sie sehr gut (.) wir haben einen serbischen Muttersprachenlehrer, der integrativ arbeitet, also der kommt in der Woche drei Stunden in jede Klasse und arbeitet integrativ mit, manchmal nimmt er sie auch r a u s, aber es ist eigentlich hauptsächlich integrativ und da sagte auch die können sehr gut serbisch sprechen, wobei lesen und schreiben tur er glaub ich nicht oder wenig mit ihnen, aber sprachlich sind sie gut, rumänisch meldet die Mutter zurück dass sie übt mit ihm sie übt auch das Schreiben weil sie das halt gut kann und da ist er wie wie in Deutsch also eher schwächer, aber bemüht

- 5 **I:** [Mmh
- 6 **LK 2:** ja?
- 7 **I:** aber bekommt dann Förderung von
- 8 **LK 2:** [von der MaMA
- 9 **I:** Mmh
- 10 **LK 2:** genau von der Mama bekommt er Förderung und a h m (.) die zwei sind erst vor ahm paar Jahren vier fünft Jahren circa nach Österreich gekommen, also sie sprechen sehr gut die Muttersprache das meld noch die Mamas zurück, aber ja weißt eh, durch die Flucht ist halt lesen schreiben nicht wirklich gefördert worden
- 11 **I:** [Mmh
- 12 **LK 2:** also ich glaube da sind sie sogar in in Deutsch a bisschen fitter
- 13 **I:** [ok das heißt aber sie sind dort in die Schule gegangen in Syrien und im Irak oder
- 14 **LK 2:** ja so mehr oder weniger, dass konnten sie nicht wirklich beschreiben also da da der Jüngere war gar nicht in der Schule, die sind dann gleich her geflüchtet unter der Ältere kurz, aber auch nicht wirklich
- 15 **I:** [ok ok (.) super Dankeschön und die ähm du hast gesagt, der serbisch ähm Muttersprachenlehrer ist drei Stunden in jeder Klasse
- 16 **LK 2:** genau also ich weiß jetzt nicht wie's in anderen ist, aber ich schätze es wird ausgeglichen sein, also bei uns ist er drei Stunden fix in der integrat- integrativ in den Stunden dabei
- 17 **I:** Mmh
- 18 **LK 2:** genau und der türkisch war bis bis dieses Jahr war das immer eine fixe Stunde, wo die Kinder in so Sammelgruppen waren
- 19 **I:** aber es war nicht integrativ, sondern additiv
- 20 **LK 2:** [Nein genau
- 21 **I:** Okay eine Stunde pro Woche
- 22 **LK 2:** das war eine Stunde pro Woche genau
- 23 **I:** Dann habe ich die ähm zweite Frage und zwar ob ähm die Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse im Schulalltag oder im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch verwenden also untereinander
- 24 **LK 2:** Ah ja sie sprechen eigentlich dadurch dass jedes Kind, außer das rumänische Kind, eigentlich einen Gesprächspartner hat ahm sprechen sie schon miteinander untereinander im in der Erstsprache in der Muttersprache Sprache ahm, wobei sich das eigentlich bei uns jetzt durch die Jahre, wir arbeiten jetzt schon 5 Jahre fast in der gleichen Zusammensetzung ahm hat sich das eigentlich so festgelegt, dass sie (.) alle miteinander reden und da ist schon die Sprache Deutsch, schon wenn wenn dann die türkischen Kinder miteinander was reden oder oder die serbischen, dass sie doch schon in die Muttersprache wechseln aber das aber das wird jetzt eigentlich immer seltener
- 25 **I:** Mmh und wenn es aber passiert gibt's da irgendwelche Regeln in Ihrer Klasse oder auch Regeln in der Schule in Bezug jetzt auf die Sprachverwendung was sie dürfen und was sie nicht dürfen
- 26 **LK 2:** Mmh also bei uns, wir verbieten ihnen die Erstsprache nicht es ist schon die Regel, dass wir im Unterricht Deutsch sprechen und das ist uns auch sehr wichtig , dass wir gerade im

Unterricht in ganzen Sätzen sprechen jetzt in Deutsch deutsche Wörter verwenden, dass sie auch drüber nachdenken und überlegen wir wie sie die Wörter finden können ahm (.) in der Pause lassen wir es ihnen offen sofern ihr keine Konflikte entstehen ham's meine Kollegin und ich eigentlich so, dass sie miteinander sprechen dürfen, wie sie wollen ahm wir haben Ihnen nur schon glasklar gesagt, wenn Konflikte sind, wo eben heißt "der hat zu mir das gesagt " auf Türkisch, dann können wir das nicht nachvollziehen, dann können wir den Konflikt auch nicht lösen, weil wir es nicht wissen, aber das hat sich eben auch im Laufe der Jahre gut eingespielt, sie wissen diese, wenn sie kurze mal zu wem was sagen das ist auf Türkisch dann eigentlich oder oder serbisch immer freundlich

27 **I:** [mmh

28 **LK 2:** von daher braucht man eigentlich keine (.) richtig strengen Regeln, an die sich halten müssen, weil sich das so ergibt

29 **I:** Mmh (.) Ähm (.) Also du hast jetzt gemeint im Unterricht ist jetzt die Sprache Deutsch, aber gibt es manchmal auch Situationen bei dir im Unterricht in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache verwenden dürfen bzw. auch sollen, wenn es irgendwie um das Thema Mehrsprachigkeit oder um (.) mehrsprachige Erarbeitung geht

30 **LK 2:** ja also (.) wir haben relativ viel zu tun und ich würde gerne den Fokus mehr drauf legen, aber es bleibt halt in der Vorbereitung und in der Schule auch kaum Zeit, das man sich da richtig fokussiert drauf, es wär total super, wenn man so vernetzt arbeiten könnte, aber jetzt in meiner Vorbereitung und in (.) meinen Unterrichtseinheiten bleibt wenig Zeit, was wir schon machen ist (.) so Themen wie äh Körperteile oder wenn ma Vokabeln erarbeiten, Wortschatz erweitern, dann greifen wir schon auch immer auf die Erstsprache zurück, das heißt wir schreiben dann zum Beispiel die Körperteile, darf sich auch jedes Kind in seiner Muttersprache dazu schreiben, da müssen's dann halt sehr oft Googlen wir äh

31 **I:** [Mmh

32 **LK 2:** wir hören dann auch auf dem Translator, wie das ausgesprochen wird, wie's geschrieben wird, ahm das macht ihnen dann schon Spaß, ich probiere halt auch mündlich, dass wir ahm immer wieder fragen "ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir" und dass das eigentlich vieles der ähnlich klingt und das taugt ihnen auch, aber es bleibt halt total wenig Zeit

33 **I:** Mmh (.) , aber wenn du jetzt gesagt hast, das war jetzt beim Thema Wortschatz oder Vokabeln meinst du dann jetzt im Deutsch- oder im Englisch- oder einem anderen Fremdsprachenunterricht?

34 **LK 2:** das ist eigentlich fächerübergreifend überall, also in in in Englisch eher weniger (.) aber in Deutsch und den anderen ah Nebengegenstände, wie Biologie oder sowas, greifen wir schon auf das zurück aber sonst anderen Fremdsprachenunterricht gibt's eigentlich nicht

35 **I:** okay ähm dann wollte ich jetzt zum nächsten Themen Aspekt ähm (.) übergreifen und zwar ähm habe ich dazu die Frage, ob sie sich vorstellen könnte das Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Thema sozusagen zu behandeln und welche Ideen Sie äh du dazu hast?

36 **LK 2:** Am (.) also im Deutschunterricht ich könnte es mir auf alle Fälle vorstellen das wäre ein super Thema , hm hätte ich jetzt aber noch gar nicht so wirklich geplant wo schon Mehrsprachigkeit vorkommt ist halt einfach so (.) im Geographieunterricht im Geschichtsunterricht oder sowas, dass wir halt auf verschiedene Kulturen ansprechen, dass wir die die Sprache und dieses vielfältige schon auch als gut ansehen das eben später dann im Job und auch jetzt einfach ein Vorteil sein kann für die Kinder ich (.) ich denke man kann das echt cool als Projekt aufziehen über mehrere Wochen, wie jetzt genau, das würde ich mal dann genauer anschauen, ich finde halt immer diesen Kontext zu ziehen und diese Zusammenhänge zwischen den Sprachen das hilft Ihnen am meisten dann auch beim Lernen fächerübergreifenden

37 **I:** Gut ähm dann hast du jetzt gerade schon die kulturellen Aspekte angesprochen also wenn du jetzt dir vorstellst du würdest ein Projekt oder sowas zu dem Thema Mehrsprachigkeit keit-machen spielen dann diese kulturellen Aspekte auch eine Rolle für dich oder würdest du das dann eher auf Sprache allein

- 38 **LK 2:** [ja schon auch
- 39 **I:** beziehen
- 40 **LK 2:** schon auch die Kultur, also wenn dann besprech' ma' immer alles mit mit mit allen allem was die Kinder wissen von von Religion über Brauchtümer über Kultur und dann eben auch zu- zur Sprache, also wenn dann würde ich das schon den ganzen Rahmen ziehen, weil sie kennen sich auch überdurchschnittlich gut in ihrer Kultur aus also sie wissen z.B. auch über die Politik im Ursprungsland von den Eltern wo sie herkommen wissen sie teilweise viel besser Bescheid
- 41 **I:** Mmh und dazu auch noch eine Frage ähm in weit ähm inwieweit wird die vorhandene Mehrsprachigkeit, die jetzt in ihrer Klasse, aber wahrscheinlich auch in der Schule insgesamt herrscht, inwieweit wird die in der die in der Schule im Schulgebäude oder im Klassenraum sichtbar, gibt's da irgendwas was das erkennbar macht z.B. mehrsprachige Beschriftungen oder mehrsprachige Klassentexte oder sowas in die Richtung?
- 42 **LK 2:** Also teilweise hängen Plakate, wo die Kinder auch ahm mehrsprachig gearbeitet haben, sei es jetzt Begrüßungen oder irgendwelche Wortkärtchen oder kreative Sachen, die dann mehrsprachig umgesetzt worden sind worden sind ahm gegenüber vom Eingang von vom Direktorenzimmer hängen Infoblätter über die Schule und die sind in mehreren Sprachen in Türkisch in Serbisch und ich glaube in Arabisch und Deutsch
- 43 **I:** gut dann wollt ich jetzt dazu noch die letzte Frage machen äh stellen zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht (.) welche Chancen sehen Sie da und welche Schwierigkeiten könnten da auch auftreten (1) ja (.) in ihrer Klasse
- 44 **LK 2:** also also Chancen sind auf alle Fälle, dass ma eben die die die Vielfältigkeit auch bei den Kindern eben sichtbar machen kann, die begegnet ja nicht nur Ihnen jetzt speziell in der Klasse, sondern eben auch in in in ihrer Umgebung, dass sie immer viele verschiedene Sprachen treffen ahm Chance ist auf alle Fälle dass das sagen wir Ihnen immer das ist einfach tol ist dass man nicht nur wie wir äh Deutsch und Englisch so wie wir vielleicht noch französisch kann, sondern dass sie schon zwei Mu- Muttersprachen in derart können Deutsch und Türkisch fließend z.B. dass das eine große Chance ist ahm Herausforderung ist schon, besonders wenn sie den SPF haben, dass eben die Erarbeitung, die Sprache, der Wortschatz, dass das alles sehr viel Wiederholung braucht und und sehr viel Übung, (.) sie schauen auch daheim kaum Deutsches Fernsehen, was sie schauen ist YouTube und da ist auch nicht immer die die deutsche Sprache so ideal, das ahmen sie halt dann ein bisschen ungeschickt nach, aber ansonsten ist die die Herausforderung einfach (.) das man sie wirklich zum Üben und zum zum vollständigen Sprechen in Deutsch zwingen muss und das dauert (.) bei SPF Kindern ein bisschen länger mit mit einer anderen Erstsprache, aber ansonsten finde ich eigentlich liegen da ganz viele Chancen drinnen, auch mit Querverbindungen ziehen in vielen Sprachen, klingt eigentlich ganz ähnlich auch wie in Deutsch oder zwei Sprachen ähneln sich dann ahn meine Kollegin kann lateinisch, da sind dann auch so Querverbindungen, die ihnen total gut helfen beim Lernen
- 45 **I:** Mmh (.) Wenn du das jetzt schon angesprochen hast mit diesem Querverbindungen ähm, wollte ich fragen ähm, das hattest Du jetzt auch schon mal gesagt, dass du ab und zu auch die unterschiedlichen Erstsprachen der Schülerin der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit einbringst, da wollte ich dich jetzt noch mal ein bisschen spezieller dazu fragen nach ein paar Beispiel aus dem Unterricht wo das eben stattfindet und ja genau (.) das erstmal am
- 46 **LK 2:** Ahm wo stattfindet ist ganz stark in Biologie bei den Körperteilen, da ist mir wichtig dass die die sowohl in in in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache benennen können ahm (.) dann legen wir schon in Deutsch wert drauf, besonders wenn sie frisch zu uns in die Klasse kommen dass wir schon ahm einfach Alltagsgegenstände auch in mehreren Sprachen benennen, das heißt dass sie wissen auch wie Haube oder Kappe wieder in der Sprache unterschiedlich heißt oder vielleicht gleich heißt was wir halt auch immer wieder machen wir üben jetzt in Deutsch auch oft zu lateinische Fachbegriffe und da leiten wir uns das auch ganz oft mit der Erstsprache her, weil wenn dann unser serbische Muttersprachenlehrer da ist der schafft er noch immer oft zu Querverbindungen erklärt ihnen das dann auf serbisch und da hört man auch das viele Fachbegriffe einfach gleich heißen in Deutsch und in Serbisch
- 47 **I:** Mmh du hast jetzt gesagt, dass das von euch Lehren sozusagen ausgeht, die Sprachen einzubeziehen, ist das generell so oder kommt es auch von den Schülern und Schülerinnen von

sich aus, dass sie sozusagen Initiative ergreifen und übersetzen oder genau ihre Erstsprache einbringen wie ist das da?

- 48 **LK 2:** Ja ja sie sind sie sind stolz auf ihre Erstsprache und sie helfen auch ahm, wenn jetzt Kinder sich in Deutsch nicht so gut ausdrücken können, dass sie oft auch dann in ihre Muttersprache wechseln und andere Kinder, die älter sind oder bisschen stärker sind, die dann auch übersetzen, da sind sie sehr offen dafür (.) ahm manchmal kommen sie drauf, dass das in ihrer Erstsprache ähnlich heißt das ist aber eigentlich, fällt mir jetzt gerade auf, selten, dass ihnen das in den Sinn kommt, ich glaube dass viele in der Volksschule so ein bisschen eingeübt haben, sich mit der Erstsprache ein bisschen zurückzuhalten also das das wirklich so a bissl a Grenze ist über man in der Schule jetzt nicht drüber geht, sondern dass da eher sich auf Deutsch fokussieren, also kommt eher sehr selten vor, dass jetzt im Unterricht sagen 'Ah, das heißt in meiner Erstsprache so oder (.) kann ich das auch in meiner Erstsprache suchen' das kommt eher von den Lehrern, aber im Bezug jetzt auf Übersetzten oder mit der Erstsprache auch helfen oder sowas das machen sie sehr gern
- 49 **I:** Mmh (.) Und wenn Sie eben diesen Einbezug ähm initiieren im Unterricht orientieren Sie sich dabei orientiert du dich dabei an irgendwelchen Konzepten oder welche Methoden eignen sich dafür?
- 50 **LK 2:** Nein, Also ich mache alles nach Gefühl, wie gesagt es bleibt wenig Zeit zum Planen, dadurch dass so viel ist, (.) rückt dieses dass man das irgendwie Vernetzen könnte ein bisschen in den Hintergrund und man fokussiert sich halt eher auf die deutsche Sprache ahm, aber wenn es mir spontan einfällt, dann ist es spontan, also nutzen wir wir sind eine Tabletklasse wir haben Tablets bekommen,
- 51 dann nutzen wir die Tablets, die sich sehr gut dafür eignen und (.) ja aber ansonsten schaut das mehr aus, dass es spontan kommt, dass die Kinder dann spontan das noch drauf schreiben vielleicht in einer anderen Farbe und ja aber richtig planen oder sowas (1) nicht
- 52 **I:** Ähm, dann wollte ich fragen, wie du dir vorstellen könntest oder ja wie du deine Schülerinnen und Schüler dazu anregen könntest über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusster zu werden, hast du da ein paar Ideen?
- 53 **LK 2:** Ahm wir machen Ihnen schon doch so wir machen relativ viele Gesprächskreise meine Kollegin hat schon mehr Erfahrung als ich
- 54 **I:** [Mmh]
- 55 **LK 2:** die macht mit in denen ganz oft jetzt am Vormittag so Gesprächskreise, wo sie eben eben über ganz viele Themen sprechen, da ist ganz oft auch unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Sprachen und so weiter und ahm (1) wir geben ihnen (unverständlich)
- 56 **I:** (unverständlich)
- 57 **LK 2:** wir geben Ihnen dann schon oft weiter, dass wir das aahm (.) ihre Erstsprache ahm (.) wichtig für sie ist, dass das auch gut ist und dass sie sich das auch behalten sollen, weil könnte ja auch sein dass es über Generationen verloren geht
- 58 **I:** [Mmh]
- 59 **LK 2:** und es ist ihnen wichtig, aber wir geben ihnen das schon auch bei diesen Gesprächskreisen eben weiter, dass das positiv ist und dass sie das aber auch einfach üben müssen
- 60 **I:** [Mmh]
- 61 **LK 2:** das heißt nicht nur diese diese Alltagssprache, die sie dann haben, die wir ja auch in Deutsch haben diese Slang, sondern dass sie auch wirklich üben dass sie viele WOrte auch kennen in ihrer Sprache, wir haben in der Klasse auch so so Wörterbücher im in allen Erstsprachen, die haben sie früher sehr gern durchgeblättert, jetzt eben weniger ahm
- 62 **I:** [aber (unverständlich) zu Bildern oder wie ist das?
- 63 **LK 2:** ja das sind

- 64 **I:** (unverständlich)
- 65 **LK 2:** eher für kleInere Kinder, die ham sie oft durchgeblättert aber jetzt interessiert sie das
- 66 **I:** [okay
- 67 **LK 2:** nicht mehr
- 68 **I:** und jetzt wo sie dann die Tablets haben tun sie dann eher mit den Tablets übersetzen?
- 69 **LK 2:** [mit Übersetzer genau ja (unverständlich) Google Bilder oder halt Google-Übersetzer
- 70 **I:** [Mmmh (.) Dann wollte ich ähm fragen, ob du schon mal was von diesen Sprachenportraits gehört hast? (.) okay
- 71 **LK 2:** Ist dass das wo man geht die Sprache irgendwie sich zur zur
- 72 **I:** [genau
- 73 **LK 2:** ohja
- 74 **I:** ob du damit schonmal gearbeitet hast in deiner Klasse?
- 75 **LK 2:** Nein ich seh's immer wieder auf der PH und denk mir "das müssen ma jetzt echt einmal machen" und das ist sicher irrsinnig spannend, weil man die Kinder wahrscheinlich oft ganz anders eingeschätzt
- 76 **I:** [Mmh
- 77 **LK 2:** ich denk nur so "okay der und der wird die Sprache dort und da ahm zuordnen", aber das habe ich mir jetzt echt schon oft vorgenommen echt witzig, dass du das sagst
- 78 **I:** [Mmh (lacht)
- 79 **LK 2:** , dass ich das mal mit ihnen machen will
- 80 **I:** okay und was was stellst du dir vor was wie könnte man dann eben anhand dieser Sprachenportraits über Mehrsprachigkeit reflektieren mit der Klasse oder hast was hat es für einen Mehrwert?
- 81 **LK 2:** Ich komme ganz ganz stark, das man bissl herauslesen kann auch wie geht's ihnen m- m- mit der Sprache mit der jeweiligen Sprache, ich glaub das bei uns viele dann die Erstsprache im Herzen stehen haben, weil oft Verwandte, die auch noch im im Ursprungsland zu Hause sind, das bezogen auf die dann die erste Sprache im Herzen steht und ich glaube dass das Deutsch irgendwo in der Kopfgegend sein oder vielleicht bei den Händen ja und und und Englisch haben sie nicht so gerne, da tun sie sich a bissl schwer auch mit der Aussprache, da weiß ich nicht wo sie das hin ordnen würden, wär uninteressant zu sehen
- 82 **I:** [Mmh mmh
- 83 **LK 2:** aber ich glaub, dass bei fast allen die Muttersprache dann da im Herz ist oder im Bauch oder irgendwie sowas so gefühlsmäßig, weil ich glaube da müssen sie nICHT so stark überlegen, wie oft in Deutsch, dass da der richtige Satz rauskommt
- 84 **I:** Mmh du hast jetzt schon angesprochen die Frage zu der ich jetzt komme, aber ich wollt trotzdem noch mal darauf zurückkommen und zwar dass die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Unterrichtssituationen eben ihre Erstsprache auch verwenden dürfen oder eben beim Übersetzen helfen ähm ich wollte fragen und natürlich manchmal natürlich dann ähm ihr sie bittet auf Deutsch zu kommunizieren und ich wollte fragen ob diese Sprachwahlentscheidung im Unterricht auch reflektiert wird das ihr erklärt warum
- 85 **LK 2:** [Ja

- 86 **I:** welche Sprache in welchen Situationen jetzt richtig ist
- 87 **LK 2:** [Ja
- 88 **I:** und wie macht ihr das?
- 89 **LK 2:** Also wie machen mit ihnen viel über Sprache, ich erklär ihnen das auch einfach, es ist es ist klar wir wollen im im im Unterricht ich sag ihnen dann immer "in in Österreich ist die Unterrichtssprache Deutsch", es gibt auch Schulen wo das anders ist und an das halten wir uns einfach ich sag ihnen dann auch ganz offen "ich tu mir bei Sprachen urschwer, Deutsch ist is is meine Muttersprache ich kann leider kein Türkisch oder Serbisch" sonst könnte ich vielmehr Querverbindungen auch machen, das verstehen sie dann immer gut ich sag "wir können gerne auf Englisch wechseln", (1) wobei ich das auch nicht so gut kann und sie und sie eben auch nicht so gut, dadurch einigen wir uns eigentlich immer ganz gut, dass wir im Unterricht wirklich ahm schönes und ordentliches Deutsch sprech- auch ich muss mich dann dran halten, dass ich nicht dass ich nicht in meinen Slang verfall, dass ich auch die Wörter schön aussprechen ahm, aber in der Pause sollt's Konflikte geben, weisen wir dann darauf hin, aber es ist eigentlich nicht dieses "du musst jetzt Deutsch sprechen oder du darfst jetzt nicht in in deiner Erstsprache reden", sondern wir sprechen drüber sie haben Verständnis dafür, sie sie sie genießen das da glaube ich in der Klasse, dass alle dasselbe sprechen und das alle sich so ein bisschen konzentrieren müssen, weil auch unsere zwei Mädchen mit Muttersprache Deutsch, die tun sich dann auch oft schwer und jetzt machen wir gerade die Fälle un da wursteln alle ein bisschen so rum und ich habe das Gefühl, dass tut denen dann auch gut ,wenn wir alles so gemeinsam dann drüber nachdenken über eine Sprache
- 90 **I:** [Mmh mmh (.) Jetzt wollte ich ähm wechseln zum zweiten Themenblock zu den speziellen Fördermaßnahmen für die ähm Schülerinnen und Schüler mit SPF in Ihrer Klasse was ja fast alle sind ähm hier wollte ich fragen inwiefern ähm du die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit SPF bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen im Unterricht berücksichtigt also ob du da irgendwie ähm drauf eingehst auf die Mehrsprachigkeit
- 91 **LK 2:** ja muss schon sein also wir wollen mit Ihnen alle den NMS Abschluss schaffen dazu gehen Sie dann nach der achten Schulstufe morgen in ahm in eine NMS und da wird der SPF aufgelöst und kommen dann normales NMS Zeugnis
- 92 **I:** hier?
- 93 **LK 2:** Nein das ist am (unverständlich) Platz
- 94 **I:** Achsoo
- 95 **LK 2:** der Mann von der Frau Direktor
- 96 **I:** Okay
- 97 **LK 2:** da gibt's so eine Klasse, die hat nur Kinder mit SPF
- 98 **I:** [Mmh
- 99 **LK 2:** und die arbeiten dort dann ein Semester und wenn sie ordentlich arbeiten wird der aufgelöst und sie bekommen ein normales NMS Zeugnis, dann freiwillig im 10. Schuljahr (1) und das ist grundsätzlich unser Ziel das heißt wir schauen schon dass wir mit Ihnen ahm möglichst viele Themen noch anstreifen damit ist schon dann in der vierten NMS wissen und teilweise schon Sachen gehört haben und da muss man halt schon immer wieder abbrechen schon dass man nicht so viele Fachbegriffe verwendet dass man schaut a wie sind die Texte geschrieben dass die Lesetexte das dann nicht zu viel so viel ist
- 100 **I:** [Mmh mmh
- 101 **LK 2:** es verstehen auf unsere zwei Mädchen mit im Muttersprache Deutsch oft viele Sachen nicht ahm das heißt ich muss dann schon einplanen ich kann ihnen nicht einen Text geben und sagen lests den und wir arbeiten dann drüber sondern das mit dem ein gemeinsames Erarbeiten

sein und man muss mit ihnen wirklich am für gerade für solche Texte oder für für für verschiedene Textformen einfach immer irrsinnig viel Zeit einrechnen ,weil man glaubt auch jetzt nicht wie wie wie wie wenig sie eigentlich dann wirklich verstehen wie wir ihre Worte dann eigentlich unklar sind und das man dann wirklich auch das Tablet holen muss oder die Gegenstände ,wenn sie da sind und ihnen sagen " das bedeutet das oder das ist jetzt die die Mitvergangenheit von dem Wort" und dann müssen sie das immer wieder so zurückführen und darauf muss man sich schon vorbereiten

102 **I:** Mmh und du hast du hast jetzt schon angesprochen dass ihr dann darauf achtet, dass nicht zu viel Text ist das ein bisschen Textreduktion

103 **LK 2:** [genau

104 **I:** und und dass ihr dann auch mit dem Tablet irgendwie nach Bildern oder so sucht, was gibt es was gibt es noch für Arten von Unterstützung, die du da anbietest?

105 **LK 2:** Wörterbuch probier ma, wobei im Wörterbuch sind ihnen oft die Erklärungen und was da daneben steht, das das hilft ihnen dann nicht weiter schon wie das Wort geschrieben wird , aber da gibt's auch zu viele Regeln (.) wir fokussieren uns eigentlich mehr aufs Tablet, dass sie da wissen, wie sie nach Bedeutungen suchen oder wie sie Wörter, die sie nicht kennen einfach (.) mit welchen Apps oder mit welchen Programmen sie die ahm am besser herausfinden können, weil wir wollen dass sie dann später in ihrem Alltag es leichter haben und genauso wenig, wie ich in ein Wörterbuch reinschau, wenn ich unterwegs bin oder wenn ich auf der Uni was lesen muss, zeigen wir ihnen dann auch "okay, du kannst einfach dein Handy rausschnappen, schau da gibts Duden, da gibt's das, da kannst du reinschauen und da werden dir die Wörter erklärt und auch wie sie verändert sein können und wie sie im Satz genutzt werden"

106 **I:** [MMh

107 **LK 2:** und das üben wir, das jetzt auch für sie teilweise echt schwer

108 **I:** Mmh und wenn sie dann eben Wörter im Text haben, die sie nicht gut verstehen ähm und es dann mit dem Tablet versuchen herauszufinden die Bedeutung tun sie dann eher ähm nach Bildern suchen oder nach Erklärungen oder nach Übersetzten auf die Erstsprache

109 **LK 2:** [beides beides, das offen wir haben alle drei Möglichkeiten eigentlich besprochen, die kennen sie auch und es ist eigentlich von (.) Kind zu Kind unterschiedlich, die SchülerInnen, die jetzt in der achten sind, die suchen dann mehr nach ähm Definitionen , weil ihnen oft Bilder dann nicht klar sind in Google, die jüngeren suchen dann lieber nach Bildern weil und auch wenn ich in das Bild dann nichts sagt, dann zeigen sie meistens auf und fragen MICH dann, weil die Erklärungen auch oft sehr schwer sind (.) was wir auch noch oft machen dass damit ich das nicht vergesse das haben wir früher ganz oft gemacht am um Texte zu erschließen haben wir dieses ABC Darium, wo die Kinder sich im Text glaube ich drei bis vier Wörter, die sie nicht kennen auf kleine Zettelchen aufschreiben und die werden dann im Sitzkreis später in einer ABC-Liste angelegt und nacheinander durchgesprochen, das hat ihnen auch immer sehr g'holffen

110 **I:** Mmh also das ist jetzt ein spezielles Konzept

111 **LK 2:** [genau

112 **I:** dass Sie ansprechen gibt's da was du ansprichst gibt's da noch andere Konzepte, die ihr nutzt

113 **LK 2:** das hamma früher ganz Oft genutzt, aber jetzt spontan (1) eh wie dieses ich orientiere mich halt nach der NMS a a ahm mit Stern markieren, was du nicht kennst, dann das Tablet holen nachgooglen natürlich, ich schau dass sie da sehr selbständig arbeiten können

114 **I:** [Mmh MMh

115 **LK 2:** [jetzt

116 **I:** Mmh Mmh (.) Und wenn du sagst es sind jetzt alles sozusagen Unterstützungsmaßnahmen ähm, wenn du jetzt Aufgaben konzipiert für die mehrsprachigen Schüler und Schülerinnen ähm, könntest du dir vorstellen, dass man da auch so einen Kontrast von der Erst. und Zweitsprache

also Erstsprache und Zweitsprache Deutsch anbieten lässt, also wenn man jetzt Aufgaben stellt dass man z.B. die Aufgabe in der Erst- und in der Zweitsprache anbietet, dass es irgendwie das Verständnis

117 **LK 2:** [Mmh

118 **I:** fördern könnte?

119 **LK 2:** Ja a , ich ich glaube schon, dass das vielleicht bei ein eine ein paar Kindern gut wäre, aber ich glaube nicht bei allen, ahm (.) weil ahm eben oft UNSicher ist ahm ahm, erstens weiß ich nicht wirklich, wie ichs dann am besten Übersetzen lassen soll ob ich dann eine bestimmte Person frag, also man könnte zum Beispiel den X fragen, ob er's übersetzt ahm in der (unverständlich) Übersetzungsmaschine das ists dann immer so bissl schwierig

120 **I:** [Mmh

121 **LK 2:** weil es doch bei uns die Texte dann auch schon schwer sind (.) grundsätzlich find ichs als Alternative gar nicht schlecht, besonders bei ältere bei älteren Schülerinnen aber bei Jüngeren würd# ich's jetzt glaube ich nicht machen

122 **I:** Mmh und wenn du jetzt überlegst du hast es schon gesagt jüngere und ältere Schüler, dass du da jetzt ähm bei der einen Gruppe vielleicht (.) das dir eher vorstellen kannst

123 **LK 2:** [Mmh

124 **I:** wie sieht es aus bei den verschiedenen ähm SPFs, die du hast, könntest du das da bei speziellen SPF eher unterstützend vorstellen und bei anderen vielleicht eher nicht , wie sieht es da aus?

125 **LK 2:** ich ich würds gar nicht jetzt so so nach dem sagen, sicher wenn mans jetzt so nimmt, Kinder, die jetzt ein bisschen schwächer sind und schon allgemein mehr Unterstützung, die brauchen dann sowieso diese diese Eins-zu-Eins-Betreuung , dass du dich zu ihnen setzt und ihnen das noch einmal erklärst und da is glaub ich Wurst in welcher Sprache und bei den Kindern, die das (.) erfassen können, die können das dann meistens in Deutsch auch ganz gut erfassen

126 **I:** [Mmh

127 **LK 2:** aber ich könnt's mir schon gut vorstellen einfach z.B. bei unserem Kind der ist jetzt der aus dem Irak geflüchtet ist der ist jetzt am 13/14 und ich glaube schon , dass bei dem das gut wäre, weil der eben seine Erstsprache gut kann sich aber bei der deutschen Sprache natürlich schwer tut und jetzt auch in einem Alter ist, wo es ihm glaube ich noch schwerer fällt gerade dieses Minimierte auch einfach anzunehmen, aber ich glaube schon, dass ihm das helfen würde, dass er einfach diesen Vergleich hat und sich vielleicht das so besser merken kann

128 **I:** also vielleicht eher bei den Schülern und Schüler die ähm, wo die Zweitsprache Deutsch noch eher ähm

129 **LK 2:** [genau genau

130 **I:** [noch nicht so gut entwickelt ist

131 **LK 2:** [wo halt wirklich diese Erstsprache Sicherheit gibt und wo man sich mit der noch viel viel besser verständigen kann

132 **I:** dann wollte ich dann wollte ich fragen, was du davon hältst, von der Methode des Sprachvergleichs also von dem Vergleichen unterschiedlicher Sprachen also z.B. der Erstsprache und dann der Zweitsprache Deutsch ähm inwiefern kann das zur Förderung des Sprachbewusstseins beitragen und ja inwiefern ist diese Methode sinnvoll und umsetzbar auch für die Schülerinnen und Schüler mit SPF?

133 **LK 2:** Ich ich finds schon gut, wenn sie sich in ihrer Erstsprache gut fühlen und wenn sie die gut können und wenns die auch zu Hause gesprochen wird, dann finde ich das schon gut, weil du einfach, eh wie schon vorher gesagt, diese Verletzungen hast, du keine Bindungen herstellen, weil wenn wenn ich jetzt dran denke wie ich Englisch gelernt habe und Englisch lern, dann orientiere

ich mich auch ein bisschen an meiner Erstsprache, les das Wort jetzt wie's geschrieben ist, merks mir mit dem deutschen Wort und ich denke mir, dass das bei den Kindern auch so in der Art dann funktioniert, wenn sie dann das deutsche Wort haben, dann noch ein Bild dazu und dann als Ergänzung noch das Wort in der Erstsprache oder die Erklärung, ich glaube das da einfach die Vernetzung dann besser ist

134 **I:** Mmh (.) jetzt hast du gesagt das hat macht ihr sowieso schon in Bezug auf den Wortschatz, du hattest gesagt ihr macht jetzt gerade z.B. die Fälle in Deutsch, kannst du dir das vorstellen, dass auch in Bezug jetzt zum Beispiel auf Grammatik zu machen, dass man grammatische Strukturen vergleicht im im Rahmen von so einem Sprachvergleiche?

135 **LK 2:** Da kenne ich mich zu wenig aus, also ich weiß wir ham jetzt die Fälle gemacht, da war der Muttersprachenlehrer dann dabei, der gibt dann schon einen Vergleich ähm, das bei Ihnen viel mehr Fälle gibt und das wird dann auch kurz besprochen, aber wie gesagt, da fehlt einfach auch die Zeit, mir ist jetzt wichtig dass Sie dass sie das im Deutschen, wenn sie die Schule verlassen ahm einfach ein bisschen ins Gefühl kriegen, dass sie da auch hören oder oder mit diesen Fragen dann noch einmal nachfragen können, aber da kenn ich mich leider auch zu schlecht AUS, weil sofern ich hör ist das ja in jeder Sprache auch anders und ich glaube DEUTSCH hat ja eigentlich relativ wenig FÄLLE, wobei andere Sprachen ganz ganz viele haben und ich habe das Gefühl das verWIRRT sie dann

136 **I:** Mmh mmh

137 **LK 2:** [Das Ihnen (.) das es ihnen einfacher ist sie wissen ok in Deutsch ist das jetzt und bei der Muttersprache müsste das dann glaube ich wer anderer machen oder müsste dann ein anderer Bezug sein, damit sie das (.) ahm annehmen können glaub ich jetzt

138 **I:** [Und die und äh du meintest diese sozusagen selbstständig ähm können Sie das nicht machen

139 **LK 2:** Nee

140 **I:** Mmh also ok das sie jetzt z.B. einen Satz (.) äh in Deutsch aufschreiben und dann übersetzen in die in Erstsprache und dann schauen

141 **LK 2:** [das müsst ma' mal probieren

142 **I:** [dieser FALL (1) zum Beispiel ob der jetzt dort auch vorhanden ist irgendwie

143 **LK 2:** [Ich glaub nicht

144 **I:** [Mmh

145 **LK 2:** weil ICH es es ist zu Hause alles se e e hr ahm auf SpRAche ich glaube auch dass sie nicht viel schreiben, ich finde das auch besprEchen ich weiß jetzt auch nicht die Eltern melden uns zurück, dass die zurück dass sie gut in der Erstsprache sprechen, ich weiß jetzt aber nicht, wie sehr sie das auch ausbessern oder da beHarren drauf, dass die Kinder ordentlich sprechen ahm (1) ah also ich kann es mir nicht vorstellen, dass das die das schaffen übersetzen schon, aber dann mit ihnen das reflektieren, das könnte ich dann noch nicht überprüfen, da müsst ich mich auch glaub ich besser damit auseinandersetzen

146 **I:** Ähm, dann jetzt zu meiner letzten Frage und zwar wollte ich fragen welche Art von Unterstützung würdest du selbst als Lehrkraft benötigen, um so einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchführen zu können ähm genau und welche welche Kooperationen mit anderen Lehrkräften oder anderen Institutionen gibt's da bereits bei euch?

147 **LK 2:** Also wir haben wie gesagt ahm wir haben unseren Muttersprachenlehrer in der macht äh bosnisch bosNISCH, serbisch, kroatisch am deckt der ab ,dann hatten wir bis vor kurzem eben auch noch Türkisch Muttersprachenlehrer, den gibt es leider nicht mehr wir haben eine Kolle e e gin, die kann auch serbisch sprechen, ich finde es wär wirklich wünschenswert man hätt halt Kollegen Kolleginnen, die verschiedene Erstsprachen haben, aber dass das gibts halt einfach nicht, ich weiß man kann teilweise Übersetzer anfordern, aber halt nur für Elterngespräche, das nehmen wir aber eigentlich kaum in Anspruch aah es wäre natürlich super , wenn man halt immer Personen im Haus hat, die man ansprechen könnte, wo man auch sagt ok das könnte jetzt Bezugspersonen

sein für die Kinder, wo sie auch hingehen können mit Ihnen in Bezug auf ihre Muttersprache weiterarbeiten können, das wär halt wirklich super, weil ich merk wenn der XY da ist, es betrifft jetzt eigentlich nur drei Kinder, die das dann so nutzen können und ich merke dann schon dass ihnen das gut, weil sie kommen dann und sie sprechen dann gleich serbisch und und dann wird es so wird dann über das Thema auch in serbisch gesprochen und ich habe dann schon das Gefühl dass das sehr positiv für sie besetzt ist, aber wie gesagt momentan gibt's nur den XY (.) u u u nd ja ahm was ich halt kennen für für für Fortbildungsangebote ist auf der PH verschiedene Angebote ahm dann nutze ich aber momentan kaum was, weil eben keine Zeit ist im Moment ahm ja (.) so in der Schule soweit ich weiß gibts jetzt nur den Muttersprachenlehrer in Serbisch

148 **I:** und inwieweit kannst du dir vorstellen, dass meine Eltern dort einzieht in irgendwie ähm mehrsprachige Unterrichtsformen oder spielen die bereits irgendwie eine Rolle in der Unterrichts- oder Schulgestaltung?

149 **LK 2:** Ahm (1) wünschenswert wär's schon, es gibt teilweise schon Eltern, die sich engagieren, aber das aber das ist halt in unsere Schule relativ gering, also viele Eltern müssen viel ARbeiten, haben zu Hause kleine Kinder ahm haben nicht wirklich die die Zeit dazu, dass sie jetzt ahm auch in die Schule kommen könnt und da was zu organisieren, obwohl ich schon glaube jetzt wo du's wieder ansprichst das es total nett wäre, jetzt also wenn ma weiß ich nicht ein THEMA macht und dann einmal wen einlädt und dann dazu arbeitet, dass wir sicher mega cool, aber ich glaube, dass in unserer Klasse speziell sehr wenig Zeit einfach dafür ist und dass die Eltern da auch glaube ich froh sind, dass die Kinder in der Schule sind und dass da, dass sie da gutes Deutsch lernen, damit sie dann einen guten Job finden und das ist Ihnen eigentlich das Wichtigste und (.) ja w- wie gesagt ich ich weiß jetzt nicht von allen Klassen wie wie wie sehr da Eltern mit einbezogen werden jetzt vom Gefühl her und so wenn ich es ans Schulforum denk ist eigentlich das Engagement der Eltern jetzt nicht sehr groß, weil eben viele viel zu tun haben aber es wäre total super

150 **I:** okay dann wollte ich dann bin ich jetzt im Prinzip am Ende von meinem Interview, hast du jetzt noch was, was du gerne sagen möchtest noch zum Thema oder noch hinzufügen möchtest und was noch nicht angesprochen worden ist

151 **LK 2:** [Ich schAU mal auf meinen Zettel (unverständlich) ja was mir und meiner Kollegin halt ahm, wo wir uns auch immer viel damit beschäftigen ist, dass uns aufgefallen ist ,dass ahm (.) besonders in Mathematik auch die deutsche Sprache wichtig ist, dass viele Kinder ahm eigentlich zu uns gekommen sind, weil sie Verständnisprobleme g'habt g'habt haben, also wenn wir Rechengeschichten machen, wenn wir Alltagssituationen aufgreifen und so weiter ahm (1) da ist in uns immer wieder dann bewusst geworden, wie wenig sie verstehen und dieses mechanische Rechnen war dann bald möglich, aber eben dieses Verständnis Kämpf' ma bis heute noch oder dass wir das mündlich sagen und sie müssen dann die Rechnung herausfinden, das ist gANZ schwer und dann auf der anderen Seite wie ham große Erfolge damit macht, das könnt vielleicht auch interessant sein, wir haben oft Gesprächskreise gebildet, jetzt wEniger, wobei wir immer noch drauf achten, dass sie während dieser Gespräche das wirklich korrektes Deutsch ist, dass sie in ganzen Sätzen sprechen, wir haben darauf geAchtet, dass dann der Vorgänger dass vom, also das der Nachfolger das vom Vorgänger wiederholt, das war für sie sehr schwierig, das hat aber wirklich was gebracht, also wir haben angefangen, dass in der Vergangenheit erzählen z.b. vom Wochenende die die Vergangenheitsform und jetzt mittlerweile simma im Präteritum und da merken wir halt wirklich, da konzentrieren sich dann auch im Alltag drauf dass sie dran denken "Ahja, wie war das noch einmal?" und der ganze Satz dann mit Satzstellung und und und Wortstellung und so weiter und was nicht alles gibt, das hat bei uns wirklich super viel geholfen

152 **I:** Mmh

153 **LK 2:** genau und auf das Beharren wir auch, sonst glaube ich habe ich jetzt alles

154 **I:** okay

155 **LK 2:** [gesagt

156 **I:** super dann vielen vielen Dank dir ich schalt jetzt mal das Gerät aus

B.3 Transkript LK3

- 1 **I:** Und es geht los (2) ich hoffe das bleibt stehen (1) genau also ich habe jetzt den Fragebogen vor mir liegen und ich sehe Sie hatten also in beiden Schulen in beiden Klassen, die Sie hatten, jeweils viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler
- 2 **LK 3:** [Mmh]
- 3 **I:** u u u nd ich wollte fragen, ob Sie sich daran erinnern können, welche Sprachen in der Klasse vertreten waren, also es müssen jetzt nicht alle aufgezählt werden, sondern nur ob Sie sich an ein paar Sprachen erinnern, die (.) in den Klassen vorhanden waren
- 4 **LK 3:** Mmh ahm das war Kroatisch
- 5 **I:** Mmh
- 6 **LK 3:** Serbisch u u u nd Arabisch
- 7 **I:** Okay
- 8 **LK 3:** also großer Teil Serbisch
- 9 **I:** Mmh, das heißt es war nun auch eher so ähm mehrere Kinder, die eine Erstsprache gesprochen haben, oder?
- 10 **LK 3:** ja
- 11 **I:** okay und können Sie sich daran erinnern oder wie schätzen Sie das ein, wie war die Kompetenz dieser Kinder in der Erstsprache, wenn sie dazu was wissen z.B. ob sie daran schreiben und lesen konnten oder (.) ja
- 12 **LK 3:** viele Kinder waren nicht alphabetisiert in der Erstsprache ähm wir haben wir haben einen MUZU Lehrer einen Muttersprachenlehrer, der ähm auch festgestellt hat, dass viele Kinder in ihrer Erstsprache oft einfache Wörter nicht kannten, was natürlich dazu führt, dass die Kinder nicht einmal den Begriff 'Daumen' weder in ihre Erstsprache noch in der deutschen Sprache konnten (.) ähm was zu Bi- also Wissenslücken und Wortlücken einfach geführt hat
- 13 **I:** [ja ja (.) okay (.) vielen Dank und ähm haben die Schülerinnen und Schüler in ihren beiden Klassen im Schulalltag oder im Unterricht auch ANdere Sprachen als Deutsch verwEndet oder war die Unterrichtssprache also generell was sie gesprochen haben war das haupt- hauptsächlich Deutsch
- 14 **LK 3:** die Unterrichtssprache ist Deutsch ähm, wir hatten aber einen also an einen Fall kann ich mich erinnern, an den ähm mmh ne (unverständlich) sag ich jetzt nicht ähm
- 15 **I:** (lachen)
- 16 **LK 3:** Anonymisierung ähm der konnte KEIN Wort Deutsch als er bei uns in die Schule gekommen, der hat in seinem Mutterland oder da wo er her- wo er hergekommen ist auch keine Schule besucht, also da kann ich von einer Alphabetisierung nicht ausgehen
- 17 **I:** Mmh
- 18 **LK 3:** hier haben wir schon Schülerinnen und Schüler, die seine Erstsprache gesprochen haben gebeten für uns auch zu übersetzen, damit er einfach ähm mit tun kann, er hat sie natürlich einiges abgeschaut musste, also wenn die anderen das Heft herausgenommen haben, dann hat das hat er das auch gemacht ,aber komplexere Dinge wurden dann schon übersetzt
- 19 **I:** MMh okay
- 20 **LK 3:** wir haben den eben den Muttersprachenlehrer, den ich vorhin schon angesprochen hab, der

auch mit mir die Lernwörter erarbeitet hat, das heißt, wenn neue Wörter eingeführt wurden, ähm hat er abgeklärt ob sie das auch in ihrer Erstsprache konnten oder nicht

- 21 **I:** und äh genau, haben Sie dann also die abgesehen jetzt von diesem einen Fall ähm untereinander andere Schülerinnen auch mit Schülerinnen auch mit Freunden oder so in der PAUse oder (1) sonst im Schulalltag auch andere Sprachen verwendet oder war dann auch die Kommunikation auf Deutsch meistens?
- 22 **LK 3:** ähm (.) es (.) war schon so, dass sie öfter in anderen Sprachen gesprochen haben, wobei ich ihn mit den anderen Kindern, ah Türkisch war noch eine Erstsprache einer Schülerin, ähm (.) dann gemerkt habe, dass da Unstimmigkeiten aufgetaucht sind (1), weil also Unstimmigkeiten ähm m- m- missmutige ähm (1) Phasen, also ich meine das, dass die Kinder dann nicht wussten, wenn wenn die anderen jetzt alle Serbisch miteinander gesprochen haben, dann konnte das türkische Kind, das arabische Kind, dann konnte das deutsche Kind da nicht mitmachen
- 23 **I:** MMh
- 24 **LK 3:** partipi- parti- partizipieren und das Problem ist eben, dass ich dann schon gesagt habe, dass ich hier in der Schule Deutsch gesprochen wird, dass ich die Sprachen, die sie sprechen ähm großartig finde, also ich habe ihnen schon versucht, sie in ihrer Identität jetzt nicht irgendwie zu untergraben oder so, weil ich wirklich das Top finde, ich würde auch gerne VIEL mehr Sprachen sprechen können
- 25 **I:** (lacht)
- 26 **LK 3:** kann es aber leider NICHT, ich hab's ihnen aber schon versucht zu erklären, dass die anderen Kinder da nicht wissen, was sie sprechen
- 27 **I:** okay das heißt
- 28 **LK 3:** [und dass sie dann nicht wissen, wenn wenn man dann angeschaut wird und dann (1) angelacht wird, ob das dann ein Auslachen über das Kind ist, weil sie jetzt irgendeinen Blödsinn über das Kind gesprochen haben und dass sich derjenige und angegriffen fühlt (.)
- 29 **I:** Mmh, das heißt sie hatten auch eine gewisse Regulierung von den
- 30 **LK 3:** ja
- 31 **I:** von der Sprachverwendung
- 32 **LK 3:** Genau
- 33 **I:** war das jetzt auch von der Schule gibt da auch, steht das irgendwo in der Schulordnung drin oder ist es eher so, dass die Lehrkräfte das selbst entscheiden
- 34 **LK 3:** die Lehrkräfte selbst entscheiden
- 35 **I:** Okay
- 36 **LK 3:** Ja
- 37 **I:** Ähm genau, dann ähm, das haben Sie eigentlich schon gesagt, ob es es gab Situationen im Unterricht, in denen dann die Schülerinnen und Schüler auch ihre Erstsprache verwenden DÜRFEN, an dem einen Beispiel
- 38 **LK 3:** [SOLLEN ja natürlich
- 39 **I:** [oder SOLLEN ähm war das ähm jetzt nur auf das eine Kind bezogen, was eben Sprachprobleme im Deutschen hatte oder war das generell den Schülerinnen manchmal offen gestellt?
- 40 **LK 3:** das war das war offen gestellt
- 41 **I:** Okay

- 42 **LK 3:** also es wurde in in bestimmten Situationen geschAffen sozusagen
- 43 **I:** mmh mmh
- 44 **LK 3:** wo wir die Erstsprachen hinein holen im Unterricht
- 45 **I:** Okay, das ist interessant
- 46 **LK 3:** [genau
- 47 **I:** mmh
- 48 **LK 3:** weil es uns wichtig war, weil sie haben ja (.) sie haben ihre Erstsprachen und wenn sie die sprechen können, dann sollen sie die bitte auch sprechen und worauf soll man dann aufbauen Deutsch, wenn davor nichts da ist
- 49 **I:** okay, das heißt es war dann also unterrichtsbezogen
- 50 **LK 3:** [mmh
- 51 **I:** dieser Einbezug okay da werde ich dann gleich danach nochmal nachfragen (1), ähm weil jetzt würde ich zum nächsten Aspekt kommen und zwar (.) geht es da um das THEMA Mehrsprachigkeit und ich wollte Sie fragen, ob Sie in ihren bisherigen Unterrichtserfahrung das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht besonders vielleicht im Deutschunterricht behandelt haben, also mit der gesamten Lerngruppe oder ob Sie sich das in Zukunft vorstellen könnten irgendwie (1) ähm ja dieses Thema zu behandeln?
- 52 **LK 3:** das ist mehr das ist Mehrsprachigkeit gIBT oder?
- 53 **I:** Mehrsprachigkeit gIBT oder ja jetzt nicht unbedingt der Einbezug der anderen Sprachen jetzt konkret, das werd ich dann ja in der nächsten Frage stellen sondern eher so sich anzuschauen, was ist Mehrsprachigkeit und irgendwie das zu analysieren, wie sieht die Mehrsprachigkeit aus in der Klasse also mit der Lerngruppe insgesamt
- 54 **LK 3:** ja a a das haben wi i i r in Mathe also ja ich weiß nicht ob das damit gemeint ist, aber in MathemAtik zum Beispiel haben wir das Thema Statistik gehört
- 55 **I:** MMh
- 56 **LK 3:** und da haben wir eine äh Stricherlliste angefertigt ähm welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden also das war so als Vorbereitung zur Klassensprecherwahl
- 57 **I:** Ja okay so was ist ein Beispiel
- 58 **LK 3:** [wie man das veranschaulichen kann, welche Sprachen gesprochen werden (1) ähm, wenn ich an meine Volksschul-Integrationsklasse denke da a a wurde zum Beispiel verschiedene Begrüßungsformen oder (1) begrüßt die Begrüßung die morgendliche Begrüßung in verschiedenen Sprachen gelernt von allen Kindern und da wurde ja schon damit (2) veranschaulicht das mehrere Sprachen hier in der Klasse sind und da wo du das schon auch thematisiert ja
- 59 **I:** mmh Okay super und genau welche Chancen und welche Schwierigkeiten sehen Sie jetzt in dieser Thematisierung?
- 60 **LK 3:** Mmh die Chancen seh ich darin, dass jedes Kind wahrgenommen wird in der sprachlichen identi- also in der Identität von ihnen ähm, dass das eben nicht tabuisiert wird oder ahm (2) die Sprache, die sie sprechen irgendwi i ie, also es ist ja oft so, dass sie aus Ländern geflüchtet sind, wo die Sprache ja nicht anerkannt wurde also das möchte möchte ich nicht und das wollte ich auch in dieser Pausen-Situation nicht, deshalb hab ich Ihnen auch immer wieder gesagt und hab sie gelobt dafür, dass sie dich dafür dass sie die Sprachen können und eben dieses total, dass ichs eben NICHT kann ja und das ichs gerne sprechen würde, aber trotzde e em (.) dass hier Deutsch gesprochen wird, weil sie das eben auch lernen sollen und (.) auch untereinander miteinander Deutsch sprechen sollen, mir ist schon klar, dass manche Begriffe, gerade was Gefühle betrifft

oder so ganz schwierig ist in einer fremden Sprache zu sprechen, aber das sie sich dann schon auch austauschen sollen, wIE heißt es eben im Serbischen oder Kroatischen und dann versuchen den Transfer ins Deutsche zu finden, weil sie sollen ja einen größeren Wortschatz, einen aktiven wie passiven Wortschatz in Deutsch bekommen und das geht nur (.) sprechen du also sprechen lernen durch Sprechen ja und wenn sie dann aber in ihrer Sprache bleiben würden (1) dann würden sie glaube ich weniger Lernzuwachs bekommen

- 61 **I:** MMh ok also was ich, wenn ich gleich zueinander Sprache äh anderen Frage und zwar Sie hatten jetzt gerade gesagt den Transfer angesprochen von der Erst- in die Zweitsprache ähm (.) so einen Vergleich auch von Sprachen oder bzw. Transfer also diese Methode was halten Sie davon auch gerade in Bezug auf Kinder ähm, die vielleicht in SPF haben ist das für Sie sinnvoll (2) diese Methode diesen Transfer oder ist das eher chaotisch irgendwie?
- 62 **LK 3:** dass mehrere Sprachen gesprochen werden find ich find ich auf keinen Fall chaotisch, wenn es strukturiert passiert
- 63 **I:** Mmh
- 64 **LK 3:** also das kennt man ja auch davon, dass wenn Mutter und Vater eine andere Sprache sprechen, da haben wir auch Schüler SPF oder nicht SPS ähm (.) dann musst du halt die Sprache mit einer Person verbunden sein (.) also es darf doch nicht dieses Sprachwirrwarr entstehen, sondern man sollte das dann schon strukturiert machen
- 65 **I:** und wie wie was für ne Struktur geben Sie da vor?
- 66 **LK 3:** dass die Sprache immer an eine Person gebunden ist
- 67 **I:** also jetzt bei den Eltern, aber jetzt aber jetzt im Unterricht, wenn Sie diesen Transfer ähm (2) also den Kindern anbieten
- 68 **LK 3:** [das man das thematisiert oder? würde ich sagen
- 69 **I:** ja wenn sie jetzt sAGEN z.B. ähm sie (.) möchten die Kinder unterstützen die Wörter auch in der Erstsprache lernen und dann auf die Zweitsprache zu beziehen, wie gestalten Sie das dann, haben sie da dann irgendwelche Wörterlisten, wo sie das eintragen sollen oder wie sieht das dann genau aus?
- 70 **LK 3:** also, weil man (unverständlich) grad bei den Personen waren, würd ich da eben als Ressource den Muttersprachenlehrer sehen, weil er eben auch die Sprachkompetenz hat in (1) Serbisch, Kroatisch, Bosnisch
- 71 **I:** Mmh
- 72 **LK 3:** also diese drei Sprachen und (.) also ich sehe mich nicht kompetent genug dazu
- 73 **I:** [okay ok
- 74 **LK 3:** und ich finde ja, man könnte natürlich auch Listen anfertigen das stimmt schon ähm, was man natürlich auch machen kann ist, wenn wir die Möglichkeit des Internetzugangs haben, dass man Übersetzungs- (1) maschinen verwendet und da die Wörter auch übersetzt, das ist ja auch möglich, dass man das erstmal dann die Schrift sieht und auch dass man dass mans auch hört das Wort ob das jetzt richtig ist oder nicht
- 75 **I:** haben sie dieses diese Ressource hier dass man eben den Internetzugang hat in den Klassen und
- 76 **LK 3:** [ich denke da gerade an den Fremdsprachenunterricht in Englisch, den habe ich nämlich auch gemacht in der Schule und da haben wir das auf jeden Fall genutzt, weil wir im Informatik-Saal waren (.) manche Klassen haben bei uns auch Computer in der Klasse stehen und wir haben die Ressource, eben eine Kollegin von mir, die dann auch zum Interview noch kommen wird, die haben iPads in der Klasse und da kann ich mir das schon gut vorstellen, dass das auch für jedes Kind genutzt werden kann
- 77 **I:** Mmh Mmh, okay das heißt es kommt dann immer auf die räumlichen Gegebenheiten an

- 78 **LK 3:** [Mmh
- 79 **I:** was eben da ist (.) okay ähm da a a nn spring ich noch mal zurück und zwar hatten sie gesagt dass sie das Thema Mehrsprachigkeit und nicht nur generell thematisiert haben, wie mit diesen Strichlisten im Matheunterricht, sondern dass Sie auch die Kinder aufgefordert haben ihre Erstsprachen mit einzubeziehen in die Thematik und können Sie da ein Beispiel nennen aus im Unterricht, wo das passiert ist, also jetzt nicht vom Muttersprachenunterricht her, sondern im Regelunterricht?
- 80 **LK 3:** Naja der Muttersprachenunterricht wurde ja bei uns additiv
- 81 **I:** Ah additiv
- 82 **LK 3:** [eingeführt also der Kollege ist bei mir in der Klasse
- 83 **I:** mmh
- 84 **LK 3:** und wenn wir Ganzworterarbeitung hatten von Lernwörtern, dann hat er das eben auch in anderen Sprachen gemacht
- 85 **I:** [Mmh
- 86 **LK 3:** aber im Regelunterricht, dann wusste wir, wir wussten fix einen Punkt am Montag in der zweiten Stunde da kommt der MUZU-Lehrer und dann machen die Lernworterarbeitung und in auch in der Erstsprache von den meisten Schülern auch NICHT in von allen, weil türkisch war da zum Beispiel nicht abgedeckt, arabisch war auch nicht abgedeckt
- 87 **I:** [weil der Muttersprachenlehrer nur BKS die Sprache
- 88 **LK 3:** [genau, richtig war nur BKS-Kollege, un die anderen also die andere Muttersprachenlehrer, wir hatten auch Türkisch, das wurde glaub ich dieses Jahr gestrichen (1) die haben das in homogenen Klassen gemacht also in einem anderen Raum
- 89 **I:** Okay, das heißt diese Erarbeitung mit den Lernwörtern also das war mit der Einbezug war dann eben in Bezug auf Wortschatz
- 90 **LK 3:** Wortschatz verbal
- 91 **I:** [Okay, verbal also nicht schriftlich sondern
- 92 **LK 3:** [verbal
- 93 **I:** okay, wenn Sie jetzt irgendwie so Grammatikthemen oder Texte da war auch ein Einbezug da oder hat sich das jetzt beschränkt auf Wortschatzarbeit?
- 94 **LK 3:** ähm wir haben, was mir gerade einfällt, wir hatten das kleine Ich-bin-ich
- 95 **I:** [Mmh
- 96 **LK 3:** thematisiert in der in der Klasse und ich habe das ist ein Buch von Mira Lobe
- 97 **I:** [Ich kenn das
- 98 **LK 3:** ich hab eine Version bekommen wo auch BKS und Türkisch und Deutsch und ich glaub Englisch auch noch drinnen war
- 99 **I:** [Mmh
- 100 **LK 3:** und das hat die Schüler ja (unverständlich) schon sehr glücklich gemacht, einfach in allen Sprachen jetzt mal nur zu sehen, weil es ja auch eine andere Schrift teilweise ist
- 101 **I:** [JAA

- 102 **LK 3:** und und wir haben dann schon auch gebeten die Schüler, die die Sprache der Sprache mächtig sind und das auch lesen können und auch bitte vorzulesen und was war schon schon spannend für die anderen, das auch mal zuhören und im Türkischen dass das 'Y' wie das ausgesprochen wird
- 103 **I:** [Ja ja
- 104 **LK 3:** oder das stumme 'G' und die Schülerin hat dann schon auch so ein bisschen was erzählt dazu und erklärt, wie das ausgesprochen wird und dann habe ich halt auch mal probiert und
- 105 **I:** [unverständlich
- 106 **LK 3:** ob es sich wirklich genauso angehört hat, wie sie als sie das erste Mal gelesen hat
- 107 **I:** [Ja ja
- 108 **LK 3:** Ja na das ist mir gerade eingefallen
- 109 **I:** [ist ein schönes Beispiel
- 110 **LK 3:** [Ja
- 111 **I:** [okay fällt dir
- 112 **LK 3:** [auch dass die Sprachen so nebeneinander gestanden sind zu einem Bild
- 113 **I:** [richtig, ja auch zu einem BUCH, das Thema war das gleiche, aber zu unterschiedlichen Sprachen
- 114 **LK 3:** genau das hab ich gemacht und ähm der BKS-Lehrer hat auch, wir haben nämlich eine Schulbibliothek und da haben wir auch ein BUCH soweit ich weiß Märchenmit unterschiedlich deine Schule fertig und dann haben wir auch ein Buch soweit ich weiß Märchen sind das
- 115 **I:** [MMh
- 116 **LK 3:** ist ja auch Thema in im Deutschunterricht ähm (.) auch in mehreren Sprachen und das hat er mit ihnen gelesen
- 117 **I:** [Mmh
- 118 **LK 3:** dass war nicht integrativ in der Klasse, aber er hat sie ähm (.) zu sich genommen und hat mir Ihnen das noch mal gelesen, dass sie's noch einmal in einer anderen Sprache auch hören, also wir hams in Deutschunterricht gemacht und er hat zusätzlich das gleiche Thema einfach noch mal in der Erstsprache mit ihnen besprochen
- 119 **I:** okay super Dankeschön (.) genau dann habe ich noch die Frage, wie man die Schüler und die Schülerinnen anregen kann über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusst zu werden werden, Sie hatten da schon ein paar Sachen angesprochen ein paar Aspekte
- 120 **LK 3:** [Mmh
- 121 **I:** Fällt Ihnen da noch was ein, wie man so ne Reflektion oder ne Diskussion in der Klasse gestalten könnte?
- 122 **LK 3:** ja das ähm wo's natürlich auch noch thematisiert wurde war bei Steckbriefen
- 123 **I:** Mmh
- 124 **LK 3:** is auch also ist ja auch eine Form, die man im Deutschunterricht lernt, ähm dann machen in Geographie, da haben wirs natürlich auch gemacht mit den Fahnen zum Beispiel
- 125 **I:** Mmh

- 126 **LK 3:** und wer kommt aus welchem Land (1) ähm oder wer war schon in welchem Land
- 127 **I:** Mmh
- 128 **LK 3:** das ist ja auch so Urlaubsreisen, aber auch halt die das Mutterland oder das (unverständlich) Land
- 129 **I:** [ja ja
- 130 **LK 3:** sozusagen u u u nd was fällt mir noch ein, was wir noch gemacht ähm (1) oder was könnte man noch machen (1) man könnte so auch in Form von Referaten oder auch Projektarbeiten
- 131 **I:** Mmh
- 132 **LK 3:** auch thematisieren u und (1) jaaa (1) man könnt's in so vielen Fächern verwenden eigentlich
- 133 **I:** eigentlich in allen ja
- 134 **LK 3:** ja
- 135 **I:** okay Dankeschön, ä ä hm genau jetzt komme ich noch mal spezifisch auf die Gruppe ähm der Kinder mit SPF in ihren Klassen und Sie hatten schon gesagt, Sie haben da eben auch spezielle Lernpläne, glaube ich für die (.) einzelnen Schüler also das sie individuelle Aufgaben machen
- 136 **LK 3:** Mm
- 137 **I:** h und ich wollte Sie fragen, inwieweit (.) oder inwiefern berücksichtigen Sie bei der Planung und auch bei der Durchführung von diesen (.) ähm individuellen Fördermaßnahmen die Mehrsprachigkeit der Schüler, also falls Sie mehrsprachig sind
- 138 **LK 3:** Ahm ja (.) wie wird das eingeführt, es ist so dass bei uns in der Mehrstufenklasse hat der jedes Kind (1) ist jedes Kind in der anderen Schulstufe
- 139 **I:** Mmh
- 140 **LK 3:** (1) Ahm, wenn ich jetzt im Deutschunterricht jetzt exemplarisch denke, mmh (.) wird für jedes Kind eigentlich individuell (1) etwas herausgearbeitet, also wenn man jetzt einen Text hernimmt, der für die ganze Klasse wichtig ist und dann mit der ganzen Klasse besprochen wird, ahm gibt es zum Beispiel Textreduktion für Kinder
- 141 **I:** Mmh
- 142 **LK 3:** für die es schwieriger ist oder dass man vielleicht Wortschatzarbeit vorher noch macht
- 143 **I:** Mmh
- 144 **LK 3:** damit der Text dann einfach klarer ist, dass ma ahm (1) vielleicht mit Bilder noch arbeitet, also Wort-Bild-Zuordnung vielleicht vorher macht (.) ähm, was auch immer schwierig ist Artikel, ja das ist (.) es ist nicht logisch im Deutschen
- 145 **I:** [Ja das stimmt
- 146 **LK 3:** Ja, der die das, also dass man das immer gleich mitlernt mit dem Nomen ahm (.) farbliche Strukturierungen (2) ähm ja und dass man natürlich auch schaut ob das ein Text wirklich für alle ist
- 147 **I:** Mmh
- 148 **LK 3:** ob das wirklich für alle Schulstufen möglich ist oder halt eben von der (.)von der Komplize-Komplexität reduzieren, von der MAsse reduzieren und eben vorarbeiten und das muss man halt schon auch ähm (.) bei jedem Text (.) bei jeder Geschichte, bei jedem Thema, das man beginnt

einfach mitbedenken

149 **I:** Mmh Mmh

150 **LK 3:** egal welche Schulstufe, egal welche Sprache da noch mit einfließt oder welcher SPF-Grad

151 **I:** Mmh und wenn sie dann eben diese Sprachfördermaßnahmen so konzipieren

152 **LK 3:** mmh

153 **I:** orientieren Sie sich da an irgendwelchen Konzepten jetzt aus also irgendwelche aus der Literatur oder machen sie das (1) nach (1) Gefühl, was eben passt zu dem Kin

154 **LK 3:** Äähm, Das einfließt wahrscheinlich in das andere ein, man hat natürlich viel gehört, viel gelernt zu Zweisprachigkeit jetzt (.), dass das dich Türkische ganz anders aufgebaut ist als das Deutsche, da das agglutinierend ist

155 **I:** Mmh

156 **LK 3:** ähm, das (3) viele Sprachen ähm (.) so ganz fernab vom Deutschen sind, das hat man (.) mit der Zeit mit der Erfahrung im Gefühl, aber ich habe jetzt nicht irgendwie ein Katalog nehmen liegen und äh den nehme ich mir jetzt dafür her

157 **I:** Ja ja

158 **LK 3:** also man macht Fortbildungen, man macht Ausbildungen und man informiert sich halt immer wieder drüber, man schaut sich natürlich auch den (.) Lehrplan für Zweisprachigkeit an, das ist schon auch wichtig, weil daraus werden dann die Lernziele auch erarbeitet (1), aber jetzt bei jeder Textverarbeitung habe ich jetzt nicht (1) eine Literatur neben mir liegen

159 **I:** ja verstehe ich

160 **LK 3:** (lacht)

161 **I:** und haben Sie aus dieser Weiterbildung, die Sie im Moment machen zum Thema Sprachheilpädagogik, haben sie da irgendwelche Ansätze zum Thema Mehrsprachigkeit oder Deutsch als Zweitsprache

162 **LK 3:** [ja auf jeden Fall , ich (.) ähm eben das Deutsche ist auch schwierig für Kinder mit Mehrsprachigkeit, weil viele Laute ja anders gebildet werden oder nEU gebildet werden, also die Lautanbahnung ist da sehr interessant (.) also ich da kein Beispiel aber im Kopf, aber das ist mir jetzt so (unverständlich) LautANbahnung

163 **I:** [ja ja

164 **LK 3:** ein Beispiel

165 **I:** okay interessant, Dankeschön, ok, das hatten wir schon, jetzt kommen wir zur letzten Frage, und zwar, sie hatten sowieso schon angesprochen, dass sie mit dem Muttersprachenlehrer kooperieren im Unterricht

166 **LK 3:** Ja

167 **I:** und das es auch (.) integrativ stattfindet und ich wollte Sie fragen, welche anderen Arten von Unterstützung würden sie selbst als Lehrkraft benötigen, um eben so einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht (2) durchzuführen oder eben zu vertiefen, was sie eben schon angesagt äh, (1) (unverständlich) was Sie schon gesagt hatten (1) was würde ihm da helfen als Lehrkraft?

168 **LK 3:** Also o o mir würde es sehr helfen, wenn ahm mehrere Sprachen in der Schule e e einfach vorhanden sind

169 **I:** Mmh (1)

- 170 **LK 3:** [das
- 171 **I:** [also als Mutter (.) sprachen
- 172 **LK 3:** als Muttersprachenlehrer genau
- 173 **I:** [Mmh
- 174 **LK 3:** ahm einerseits für die Arbeit mit den Schülern, (.) andererseits natürlich mit äh für die Elternarbeit (1)
- 175 **I:** Mmh
- 176 **LK 3:** weil viele Informationen einfach so nicht ankommen, wie sie ankommen sollten
- 177 **I:** [Ja
- 178 **LK 3:** Ahm, es gibt die Möglichkeit, dass es ähm (3) es gibt so eine Unterlage, wo so (.) Standardsätze wie ähm (2) Turnsackerl mitnehmen
- 179 **I:** Mmh
- 180 **LK 3:** das es in verschiedenen Sprachen aufliegt
- 181 **I:** JA
- 182 **LK 3:** (1) also das kann man zum Beispiel kopieren und den Eltern hineingeben
- 183 **I:** [Ja
- 184 **LK 3:** aber ich denke mir, wenn das jetzt aus dem Schema F herauszufällt und man irgendwelche Informationsgespräche mit den Eltern führen m-möchte und das aber nicht kann, weils da diese Sprachbarriere gibt, ich finde das Kind sollte nicht als Dolmetscher herangezogen werden
- 185 **I:** [ja ja ja ja
- 186 **LK 3:** [das ist (.) unpassend
- 187 **I:** Mmh
- 188 **LK 3:** weil über das Kind sprechen und das Kind muss es dann übersetzen das geht gar nicht
- 189 **I:** Ja, das versteh ich
- 190 **LK 3:** also hier wäre finde ich Unterstützung ganz wichtig und auch für den Unterricht i- ich würde einfach gern viel mehr die Sprachen einfließen lassen (2), weil (1) nicht nur Wortschatz sondern auch Textverständnis (2) sei es in Mathematik also auch Mathematik lebt von Sprache, was ist mehr, was ist weniger, was ist größer, was ist viel
- 191 **I:** [Mmh
- 192 **LK 3:** äh mehr, weniger, größer, kleiner ja a a , wenn das Kind es im Deutschen nicht versteht, heißt es ja noch nicht das es da-
- 193 **I:** [das Konzept
- 194 **LK 3:** das PrinZIP dahinter oder das Konzept dahinter nicht verstanden hat, sondern vielleicht fehlt ihm einfach nur der Inhalt für das Wort, natürlich kann man das versuchen mit ähm Material (3) haptisch, also anfassbar zu machen j a a, aber ich denke mir da, ab und zu wär das nicht schlecht, wenn dann einfach jemand da wäre, der auch die Sprache sprechen kann und das Kind .) in in die Richtung einfach unterstützen kann

- 195 **I:** und Sie hatten gesagt äh der Muttersprachenlehrer war integrativ bei Ihnen dabei, wie hat da so die Kooperation mit dem Muttersprachenlehrer geklappt oder im Unterricht wie war das für sie?
- 196 **LK 3:** ja a a also den Unterricht geführt habe ich
- 197 **I:** Mmh
- 198 **LK 3:** ähm und wenn ich ihn aber gebraucht hab für das ein oder andere dann dann haben wir uns ganz gut abgestimmt (.) und ähm (.) ja (.)
- 199 **I:** (.) würden sie den integrativen Unterricht ähm (.) also
- 200 **LK 3:** [bevorzugen
- 201 **I:** bevorzugen, als den additiven? Also wie Sie gesagt haben, den Türkischunterricht, der war additiv?
- 202 **LK 3:** Finde ich schon, weil ich denk mir auch andere Kinder können daraus lernen (1), also ich finde nicht, dass das nur für das eine Kind oder für die eine Lerngruppe nötig wäre, ich find (1) eine Grup- (lacht), wie meistens oder (lacht) der Mittelweg, ich denke mir in Einzel- also wo homo- homogene Gruppen sind, da kann man sich ja auch einiges lernen, aber ich find (1) in die Klasse holen die Sprachen allein als Sprachvorbild wär nicht schlecht
- 203 **I:** Mmh
- 204 **LK 3:** also weil es ist (.) sie sind halt ganz viele, sehen halt ganz viele Lehrerinnen und wir haben halt das Glück, dass wir einen BKS (1) LEHRER haben
- 205 **I:** [Ja
- 206 **LK 3:** und ich denke mal das ist auch für viele Burschen halt auch ganz wichtig einfach zu sehen ähm (1) dass da (1) einfach ein männliches Sprachvorbild
- 207 **I:** [ja
- 208 **LK 3:** find ich sehr wichtig (1) es hat auch kulturelle Gründe
- 209 **I:** (lacht) ja ich verstehe, die Frauen sind schon überrepräsentiert
- 210 **LK 3:** [JA das auf jeden Fall
- 211 **I:** [in den meisten Schulen
- 212 **LK 3:** also vor allem in der Vo- in der Vorschulklasse (unverständlich) und in der Volksschulklasse und ich finde es ist dann schon auch gut, weil sie sehen auch wie wir miteinander kooperieren, wir miteinander kommunizieren und das es ein Miteinander ist und kein Gegeneinander
- 213 **I:** [Mmh (.) okay ich bedanke mich und wollte Sie fragen, ob sie noch irgendwas hinzufügen möchten zu den Sachen, die wir jetzt angesprochen haben oder (3) haben sie noch Gedanken haben, die sie gerne loswerden möchten zu dem Thema
- 214 **LK 3:** (3) Ich finde das, also wir geben das immer als Tipp den Eltern mit (1) bei Elterngesprächen, bei Elternabenden, dass sie ähm ganz viel mit den Kindern einfach tun sollen und sprechen sollen dazu, wie wir haben das Glück bei uns in der Schule eine Schulküche zu haben
- 215 **I:** Mmh
- 216 **LK 3:** und wir merken einfach auch, dass da auch viele Wörter fehlen
- 217 **I:** [ja

218 **LK 3:** in der Erstsprache wie in Deutsch und da denk ich mir, da könnte man so viel machen einfach mit den Kindern kochen und dann einfach dann ist das das SIEB, dann ist das der Topf, dann ist das der Deckel und i- (1) mir ist es (2) persönlich eigentlich egal in welcher Sprache sie's können (.) Hauptsache sie können in irgendeiner Sprache und sich irgendwie ausdrücken, weil dieses Sprachlosigkeit unter Anführungszeichen, die finde ich e- echt katastrophal

219 **I:** [Mmh mmh]

220 **LK 3:** also (1) von mir aus sollen sie Mischmasch sprechen aus einem Deutsch-Kroatisch-Serbischen Mischmasch, aber sie sollen sich zumindest ausdrücken können irgendwie

221 **I:** Okay ja, ist interessanter Gedanke

222 **LK 3:** Ja

223 **I:** gut dann bedanke ich mich bei Ihnen, ich schalte das jetzt aus

B.4. Transkript LK4

1 **I:** genAU also vielen Dank dir für den Fragebogen ähm, dann beginne ich mit meinem Interview (lachend) und ich habe jetzt gesehen auf dem Frageb- Fragebogen, den du ausgefüllt hast, dass du einige mehrsprachig also sehr viele mehrsprachige Kindern in deiner Klasse hast (.) und ich wollte dich jetzt fragen, ob du mir sagen kannst welche Sprachen in deiner Klasse vertreten sind?

2 **LK 4:** Also mal einige mit Serbisch, Albanisch (1) Türkisch (2) ah Arabisch (1) ah Persisch (3) ah h h dann haben wir nu u u (3) also eine kommt von den Philippinen (2) ist aber nicht so richtig, glaub ich, also sie ist, ihre Erstsprache ist irgendwie so o o schon Deutsch, aber irgendwie is- reden sie zu Hause so bisschen so ne Mischung, glaub ich (2) a a a hm (2) dann gibt's no o ch, wir haben nämlich 14 verschiedene (lacht)

3 **I:** Okay

4 **LK 4:** also eine aus Somalia Somali und eine kommt aus dem Kongo, also die spricht auch irgendeinen afrikanischen Dialekt (1) ahm (3) jo glaub das (4)

5 **I:** Also es muss jetzt auch nicht alles aufgezählt, nur mal so was dir in den Kopf kommt (2) super danke (1) ähm und wie schätzt du, also wenn du was darüber weißt oder auch nicht, wie schätzt du die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache ein bezogen z.B. auf die Lese- und Schreibkompetenz, ob sie lesen und schreiben k ö n n e n oder nicht in ihrer Erstsprache und ob sie da alphabetisiert sind (1)

6 **LK 4:** Mmh also es gibt einige die k ö n n e n (1) lesen und schreiben, aber das ist eher wenige, also die meisten spr- sprechens nur (.) zu Hause (1) und können teilweise das Alphabet nicht also können die Schriftzeichen nicht in ihrer Sprache (2) a h m und es gibt aber auch einige, d i e ihre Muttersprache n i c h t fließend können

7 **I:** Mmh

8 **LK 4:** also die da grammatikalisch auch genauso falsch reden, was jetzt z.B. dann (.) von den BKS Leuten wissen, wie das vom Muttersprachenunterricht z.B. der (.) sagt uns dann, das die in ihrer Muttersprache auch nicht (2) ja fehlerfrei sprechen

9 **I:** Mmh

10 **LK 4:** also von Schreiben gar nicht zu reden

11 **I:** okay gut (2) Dankeschön ähm dann die zweite Frage wäre, ob die Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse und also im Schulalltag sowie im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch verwenden, wenn sie miteinander sprechen in den Pausen oder im Klassenraum und wie sie dann damit umgehen?

- 12 **LK 4:** Ah KAUM, also dadurch dass es so viele verschiedene sind, haben sie kaum die Möglichkeit, also es gibt eben wie gesagt ein paar die Serbisch sprechen, aber das ist da hör ich alle paar Wochen mal ein serbi- serbisches Wort u n d bei aRAbisch ist es (.) ja wenig, aber doch manchmal, aber es ist eher ähm so z.B. wenn sie irgendwie Schimpfwörter oder sowas (1) also damit man's nicht versteht, irgendwie so (2) hinterrücks das ist (1) verwenden, aber das wird natürlich unterbunden, wenn es wenn man merkt, dass es Schimpfwörter sind (1) in der Pause wäre es uns grundsätzlich egal, aber sie sprechen nicht in ihren
- 13 **I:** auch nicht mit anderen Kindern aus Parallelklasse oder so wenns da gleiche
- 14 **LK 4:** [Mmh (unverständlich) bei uns ist eigentlich die Pause nur für die Klasse und deshalb, also da könnten sie kaum sich unterhalten, weil es einfach zu viele verschiedene sind, also sie verstehen sich einfach
- 15 **I:** Mmh, das heißt dann ist so die Sprache meistens Deutsch (2) eben
- 16 **LK 4:** 99% Deutsch in unserem Fall, aber das liegt sicher daran, weils eben so viele verschiedene sind
- 17 **I:** Mmh (29 und ich wollt fragen, gibt es (.) in (.) im Unterricht bei Ihnen auch Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache verwenden dürfen (2) also oder auch sollen z.B. nicht nur also im Partnerarbeit, wenn es dann eben die Konstellation gibt, dass zwei die gleiche Sprache sprechen, was ja bei euch dann nicht der Fall ist, aber vielleicht so, dass man Hausübung teilweise auch (1) zu Hause mit erstsprachlichen (1) ähm ja Kenntnissen beantworten kann oder so?
- 18 **LK 4:** A h m (2= das ist eigentlich (2) bei uns nicht wirklich nötig ist (2) also nur bei Vokabeln manche schreiben sich dann in ihrer Sprache drüber noch einmal bei Englischvokabeln z.B. oder eben Deutsch äh diese Lernwörter oder so, das sie es da, aber wir arbeiten viel mit Bildern und in dem Fall ist es (.) eigentlich nicht unbedingt nötig u n d glaube das liegt auch daran, dass die Sprachniveau sehr niedrig ist und deswegen kann man alles nur bildlich darstellen und deswegen (2) verwenden sie eher selten ihre eigene Sprachen und sie sind sie sinds glaube ich gewohnt einfach Deutsch zu reden, obwohl sie teilweise sehr (2) brüchig reden (2) aber nachdem alle woanders herkommen müssten sie (3) und die Frage stellt sich irgendwie glaube ich nicht so wirklich für sie
- 19 **I:** [Mmh ok, Dankeschön, dann werd ich jetzt zum nächsten Aspekt rüberkommen und zwar ähm geht es um das Thema Mehrsprachigkeit und ich wollte fragen, ob Sie sich vorstellen könnte das Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht oder auch im anderen Fach zu behandeln also sich damit auseinanderzusetzen z.B. also (2) was es für Sprachen gibt in der Klasse, Informationen dazu zu sammeln oder Ähnliches also das Thema Mehrsprachigkeit mal so als Unterrichts-(.) Thematik zu behandeln oder haben Sie sowas schonmal gemacht?
- 20 **LK 4:** jo wir haben z.B. wir mussten f ü r für eine Ausstellung, da haben wir mitgemacht, das war ein Projekt vom vom Wien Museum (1) und da hat hat jede Klasse eine Ausstellung gemacht und unsere Ausstellung war sozusagen unsere (1) Herkunftsländer und dann haben wir so Schilder gebastelt mit dem Namen und woher sie kommen (1) und haben dann auch (2) also welche Sprachen sie sprechen, woher sie kommen und dann haben wir auf dem auf einer großen Weltkarte haben wir geschaut wie weit ist das von Wien entfernt wie viele Kilometer u n d (2) ja aber also kann mir auf jeden Fall vorstellen nur jetzt so richtig eine Unterrichtseinheit dazu haben wir nicht gemacht
- 21 **I:** Mmh, aber dieses Projekt haben sie angesprochen das haben sie (1) gestaltet und da war der das Thema wurde dann von (2) euch als Lehrkräften aus oder ging es von den Kindern aus oder war das vom Wiennuseum so angedacht, dass es
- 22 **LK 4:** [Na na, das war, da konnte man alles wählen
- 23 **I:** [Ok
- 24 **LK 4:** also wir haben das nur gewählt (1) ah weil weil es bei uns in der Klasse, weil wir so gesprochen haben, was ist besonders aus in unserer Klasse und es ist eben besonders, weil auch in auch in der Schule ist es nicht typisch, dass man so viele verschiedene

- 25 **I:** [Mmh mmh
- 26 **LK 4:** [Nationen hat (.) also es gibt viele Klassen, wo der Hauptteil also Großteil aus aus Serbien z.B. kommt
- 27 **I:** Mmh mmh, das heißt Sie haben die Kinder wollten auch gerne darüber dieses Projekt machen oder es war auch ihre Idee oder ging oder ging das von den Lehrkräften aus?
- 28 **LK 4:** Na die Idee war also (1) von mir ist die Idee gekommen, dass wir irgendwie darstellen können
- 29 **I:** [Mmh mmh
- 30 **LK 4:** unsere Vielfalt in der Klasse und dann sind wir gemeinsam auf diese (2) mit der Weltkarte gekommen
- 31 **I:** und wie lange hat das Projekt insgesamt gedauert?
- 32 **LK 4:** (3) n a a a zum Wien Museum das war nur war ein ein ein Eintagesworkshop u n d wir haben aber eben über mehrere Wochen drüber gesprochen und dann im Werkunterricht eben diese Schilder gebastelt und diese p a a r Schnüre gespannt und die Kärtchen und so (1) also das war kein abge- das war einfach so über weiß ich nicht drei Wochen oder so immer wieder dazwischen
- 33 **I:** [Ok
- 34 **LK 4:** haben wir da weiter gemacht
- 35 **I:** Mmh (.) und die nächste Frage ist, inwieweit die vorhandene Mehrsprachigkeit dir in ihrer Klasse sehr (2) ja lebendig und vielfältig ist ähm ob die im Schulgebäude oder im Klassenraum irgendwie auch sichtbar wird durch ähm beispielsweise mehrsprachige Beschriftungen oder Klassentexte oder sowas in die Richtung?
- 36 **LK 4:** (2) m m mh war eigentlich haben wir (3) wir haben eben mal drüber nachgedacht, weil wir im in der Klasse (2), weil die Wände (2), weil wir die Wände beschriften also gestalten wollten und da war eben meine Idee auch dass wir irgendwie ein Wort nehmen und das in allen Sprachen, die vorkommen (2) ahm an die Wand schreiben in schöner Schrift, aber die Kinder haben sich dann irgendwie f ü r für Bilder entschieden, also sie waren dann nicht so (2) ich glaube für für für meine Schüler ist es nicht so relevant, dass sie andere Sprachen sprechen, weil sie wie gesagt immer auf Deutsch sprechen
- 37 **I:** ok und dann zu dem Projekt noch mal eine Frage, weil Sie sagten es ging da ähm um die Herkunftsländer und ja auch ein bisschen um die Sprachen, aber hauptsächlich um die Herkunftsländer, die sie auch auf der Landkarte dann so dargestellt haben, haben da auch kulturelle Aspekte bei dem Thema eine Rolle gespielt bei dem Projekt?
- 38 **LK 4:** ja wir haben dann Besonderheiten von dem Land gesucht, also es waren teilweise Speisen oder irgendwelche Sehenswürdigkeiten oder irgendwas besonderes, was ihnen eingefallen ist oder mit unserer Hilfe (1), weil teilweise wissen sie jetzt auch nicht besonders viel über ihr Herkunftsland und da haben wir dann Bilder gesucht und die haben wir auch (1) und sie konnten auch Sachen von zu Hause mitnehmen und sie haben dann dann Geld mitgenommen, wenn es andere Währungen gab (1) o d e r e i n e Schülerin hat zum Beispiel ein Kleid mitgenommen aus dem Kongo, also so ein typische (.) typisches Kleid mit Kopftuch, das sie dort tragen und so (.) ähm ja also (.) das wär so der kulturelle Aspekt
- 39 **I:** Mmh und und wie haben sie das wahrgenommen, wie ist es bei den Kindern angekommen oder (.) ja was war da ihr Gefühl dazu? dieses Projekt?
- 40 **LK 4:** Mmh j a a, sie sind vielleicht schonmal ähm bei anderen Sachen begeisterter gewesen
- 41 **I:** [ok ok
- 42 **LK 4:** also es war jetzt nicht irgendwie was was super interessant war, also sie sind schon, sie

sind halt dann, sie waren auch überfordert mit dem Auftrag was mitzubringen aus dem eigenen Land, also zum Teil, also es ist immer schwierig, wenn man sagt "bring was mit", es funktioniert bei manchen, aber die meisten (1) ja

- 43 **I:** also Sie gehen auch davon aus, du gehst davon aus, dass es nicht so viel Wissen jetzt bezüglich ähm (.) dem Herkunftsland oder der Erstsprache gibt also
- 44 **LK 4:** [genau
- 45 **I:** [von den Kindern
- 46 **LK 4:** ich glaub auch, weil sie noch die jünger sind, also vielleicht ist es bei 15-16 -Jährigen anders, dass die da schon mehr, es ist natürlich dieses patriotische Verhalten, des gibt's natürlich
- 47 **I:** [Mmh
- 48 **LK 4:** [sobald irgendwer aufs Land schimpft oder irgendwas oder die Sprache ist klar, aber der geht eigentlich einfach nur um um den Konflikt und nicht wirklich jetzt
- 49 **I:** [um eine Auseinander
- 50 **LK 4:** ja
- 51 **I:** mmh okay gut, wenn Sie sich in Zukunft vorstellen nochmal was zu dem Thema Mehrsprachigkeit zu machen im Deutschunterricht oder im anderen Fach äh welche Chancen sehen Sie da für Ihre Kinder und welche Schwierigkeiten könnten dann noch auftreten, wenn Sie das jetzt noch intensivieren würden?
- 52 **LK 4:** (2) mmh naja in dem Moment, wo man irgendwas macht mit in der eigenen Sprache was schreiben oder präsentieren oder so wird's wahrscheinlich (1) daran scheitern, dass einige die eigene Sprache nicht, wie gesagt nicht fließend sprechen oder auch nicht schreiben ähm, sie haben dann eben gemeint "ja aber ich kann das ja nicht in meiner Sprache, äh auf meiner meiner Sprache schreiben" da haben wir gesagt "ja dann können wir das ja nachschauen, wie man das schreibt und so wie Zeichen", weil es ja vielleicht nur so wie es an der Wand war, weil's nur darum gegangen wäre (1) eben das hin zu schreiben und jetzt nicht unbedingt das Kind das schreiben kann (1) ähm Chancen (1) ich finde es immer solche Sachen sind halt immer total für soziale Lernen gut, weil sie dann die damit auseinandersetzen müssen alle kommen woanders ja alle sind verschieden aber aber irgendwie sind wir jetzt alle trotzdem in der Klasse und lernen gemeinsam und es (.) es funktioniert
- 53 **I:** Mmh (1) dann wollte ich fragen es haben wird schon angesprochen mit ähm dass die Kinder etwas in ihrer Sprache irgendwie schreiben sollen oder irgendwie einbringen soll da wollte ich fragen, inwiefern können Sie sich das vorstellen oder auch nicht vorstellen einen Einbezug der unterschiedlichen Sprachen in ihrer Klasse in den Unterricht zu integrieren also haben sie da also Beispiele, ob Sie sowas schonmal gemacht, das muss jetzt auch nicht schriftlich sein, das kann auch nur verbal sein okay oder können sich das vorstellen?
- 54 **LK 4:** ja bestimmt kann ichs mir vorstellen, es ist einfach (2) mmh also wir haben jetzt nichts nichts dazu gemacht, aber natürlich kann ich es mir vorstellen in in verschiedenen Unterrichtsgegenständen, dass man dass man was dazu macht immer wieder, es bietet sich halt immer in solchen Flächen wie Geografie was z.B. es ist halt dann meistens nicht auf die Sprache an sich beschränkt, sondern es geht meistens, wo sie herkommen um alles drumherum, da haben sie auch einmal am Anfang vom Jahr hat jeder sein eigenes Land sozusagen präsentiert Geographie
- 55 beim Kollegen, da haben sie so wie einen Steckbrief über das eigene Land, die die Stadt, wo sie geboren wurden haben sie (.) wie viele Leute dort wohnen, welche Sprache man eben spricht und ähm was es Besonderes dort gibt und welche Speisen typisch sind und so, das interessiert sie dann schon, das haben sie eben auch präsentiert vor den anderen und die anderen haben das auch mit-also auch ah eingefüllt dann
- 56 **I:** Mmh und wenn man das jetzt auf den Deutschunterricht bezieht ähm, inwiefern könnten dann zum so ein Einbezug der unterschiedlichen Ers- Erstsprachen sich jetzt auf das SprachWISSEN, die Förderung von Sprachwissen auswirken? (2= wenn man zum Beispiel Wortschatz oder Grammatik behandelt und dann dabei erstsprachliche Fähigkeiten einbezieht?

- 57 **LK 4:** Naja z.B. wir machen jetzt Märchen und da und da hat die Kollegin gefördert, hat ahm (1) so Märchen aus dem Nahen Osten z.B. ein Buch gefunden und hat mit ihnen das gemacht und in diesem Märchen besprochen und dann könnte man ja auch schauen, wie weit kennen sie in ihrer Sprache wurde ihnen vielleicht in Ihrer Sprache das Märchen vorgelesen (1) ahm können sie das lesen in ihrer Sprache oder so
- 58 **I:** Mmh
- 59 **LK 4:** das würde mir jetzt einfallen
- 60 **I:** Dann wäre meine nächste Frage, wie man die Schülerinnen und Schüler anregen könnte über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektIEREN und sich dieser bewusst zu werden, also welche Ideen haben Sie dazu wie man das gestalten könnte?
- 61 **LK 4:** (3) wie es ihnen bewusst werden kann?
- 62 **I:** Genau
- 63 **LK 4:** Puh (.) schwierige Frage
- 64 **I:** [also weil Sie haben, ja du hast gemeint, dass ja (.) das Thema Erstsprache oder dass sie teilweise eben nicht alphabetisiert sind in der Sprache oder so ähm und Sie meinen, dass es jetzt im Schulalltag auch keine große Rolle spielt, weil sie eben ähm auf Deutsch mit anderen Kindern kommunizieren, jetzt in Bezug auf die Sprache, die sind Familie sprechen und wie sie dann eben sozusagen auch diesen Switch machen von Familiensprache und dann Deutsch in der Schule, ähm wenn man das irgendwie reflektiert möchte, wie könnte man das gestalten? (1) in ner Diskussion z.B.
- 65 **LK 4:** naja wir was solche Sachen betrifft, reden wir einfach mit ihnen, also das ist eher so, da hab ich, das ist so dazwischen ah (1) hab ich dann auch mal gefragt, wie es ihnen eigentlich geht mit Deutsch und ihrer Erstsprache ähm wer jetzt zu Hause Deutsch spricht, das sind dann relativ wenig, manche sagen eben "beides" und und dann habe ich eben gefragt, was ihn leichter fällt aus, wie zum Beispiel wenn sie irgendwie in welcher Sprache sie denken oder was sie zuerst und viele sagen dann halt "" es ist gleich"
- 66 **I:** Mmh
- 67 **LK 4:** also für viele ist es schon, natürlich haben wir welche, die noch nicht zu lange da ist es nicht so, aber ein Großteil der Klasse ist nicht mehr so in dem (.) Zwiespalt glaube ich
- 68 **I:** Okay
- 69 **LK 4:** also die sind schon schon recht gefestigt in Deutsch
- 70 **I:** Okay, haben Sie schonmal oder hast du, ich tu irgendwie immer wieder in das Sie verfallen, weil ich das hier so formuliert hab
- 71 **LK 4:** (lacht)
- 72 **I:** ähm hast du schonmal was von diesen Sprachenportraits gehört, wo man ähm so einen Ausschnitt hat von einer menschlichen Figur und dann sollen die Kinder
- 73 **LK 4:** [wo man die Sprache
- 74 **I:** genau dann soll die Kinder eben in dieses Portrait ihre Mehrsprachigkeit darstellen, hast du das schon mal gesehen oder davon davon gehört?
- 75 **LK 4:** ja auch schon gemacht und immer wieder gesehen irgendwo, also das ist so der klassische Einstieg in den weiß nicht DaF-/DaZ- Förderkurs
- 76 **I:** Mmh

- 77 **LK 4:** ahm ich glaube für für einige Schüler (2), die irgendwie kognitiv beeinträchtigt sind, ist es, glaube ich, schwierig das zu verstehen und darzustellen, also wenn man dann mit Hilfe irgendwie anleitet und erklärt dann schon, aber das mit einfach das hinlegt und sagt wo stell dir das vor, das ist eher schwierig bei unseren
- 78 **I:** Mmh (1) und aber mit so einer Anleitung könntest du dir das vorstellen, dass ähm mal auszuprobieren und bist du der Meinung, dass das eben so ne Reflektion anregen könnte über Mehrsprachigkeit? (2) in deiner Klasse jetzt?
- 79 **LK 4:** Ähm (1) naJA Reflektieren an sich ist schonmal schwierig für solche Kinder an sich also für die sind einfach klare Aufträge meistens einfacher, naTürlich ist es interessant was sie dann sagen und so, dass man dann weiterarbeitet damit, aber jo
- 80 **I:** eventuell etwas überfordernd dann für die Kinder
- 81 **LK 4:** (2) w- JAA (1) vor allem jetzt du meinst jetzt einfach genau das Ding
- 82 **I:** [beziehungsweise ja, einfach an den Anfang gestellt und dann eben weiter damit zu arbeitet (1) oder der Auftrag an sich überhaupt schon dieses Sprachenportrait zu gestalten, ob das auch schon ne Überforderung darstellen könnte für die Schülerinnen und Schüler?
- 83 **LK 4:** (2) mit Hilfe sicher nicht und man man (2) beim Herzen geben sie dann ja normalerweise das hin was ihnen halt am leichtesten fällt und so weiter ahm (2) es ist es vielleicht so, dass man Verständnis zeigt, dass man sagt "ok ich weiß es für dich eigentlich ist das total schwierig ahm, dass du da die ganze Zeit eigentlich nicht in deiner Erstsprache redest und um", wobei sie das eigentlich ziemlich gut schaffen, also da wird bei uns ist ja die der Unterschied zwischen dem was sie verstehen und dem was sie sprechen können extrem also sie verstehen ja so gut wie alles, aber sie können teilweise sehr sehr schlecht reden, wobei es gibt dann auch die, die die sehr gut reden, aber dann, wenn du mit ihnen was arbeitest, merkst du erst die Schwierigkeit, also manche reden sehr natürlich und dann aber (.) kognitiv ist es ist irrsinnig schwierig
- 84 **I:** okay Dankeschön, dann wäre ich jetzt bei meinem nächsten Aspekt und zwar bei der Planung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für also vor allem in Bezug auf Sprachförderung im Deutschunterricht für die Kinder mit SPF, die eben auch mehrsprachig sind und ich wollte fragen wenn Sie da wenn du eben solche Sprachfördermaßnahmen planst und auch durchführst, inwiefern berücksichtigt du dabei die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler?
- 85 **LK 4:** jo natürlich wir wir haben für die, die also nicht nur für die aber für die, die es einfach noch brauchen, warum auch immer, teils weil sie noch nicht so lange DA sind und andere einfach, weil sie irrsinnig langsam lernen haben sie eben solche DaF/ DaZ Bücher (.) ahm, wo alles ganz langsam und Schritt für Schritt eben mit den Vokabeln aufgebaut ist (1) u n d ahm, das natürlich wird es berücksichtigt, genauso wie alles andere berücksichtigt wird, also wir machen es so und so für jeden was einzelnes
- 86 **I:** Ja
- 87 **LK 4:** und ja die Mehrsprachigkeit ist (2) nachdem es alle betrifft für mich gar nicht so ein Thema, weil für mich ist es norMAL
- 88 **I:** Ja ja
- 89 **LK 4:** dass sie, weil die eine, das muss ich vielleicht auch noch dazusagen, die eine die Erstsprache Deutsch hat, hat Down-Syndrom
- 90 **I:** [MMh mmh
- 91 **LK 4:** also das heißt eigentlich kannst du das jetzt nicht so
- 92 **I:** die hat ja dann auch einen sprachlichen Bedarf öähm
- 93 **LK 4:** genau, die kriegt nämlich auch einen Förderbedarf, nicht weil sie nicht Deutsch als Erstsprache hat, sondern andere Sachen, aber nur, das es quasi in der Klasse keinen Schüler gibt, der wirklich ah normal entwickelt ist und Deutsch als Erstsprache hat

- 94 **I:** Mmh mmh und wenn sie jetzt diese DsF/ DaZ Übungsbücher angesprochen haben ähm wie also vom Inhalt sind die anders als die regulären Deutschbücher natürlich, aber ähm ist sieht es auch irgendwie anders aus gibt's da irgendwelche unterstützenden (.) ähm Gestaltungsmittel, die eben sich speziell für mehrsprachige Kinder eignen?
- 95 **LK 4:** (2) Obs jetzt unbedingt für mehrsprachige Kinder einfacher ist, weiß ich nicht, aber es ist auf jeden Fall mit solchen Wimmelbilder (1) und da stehen dann die Wörter rundherum so in einem Rahmen, also alle alle Namenwörter, alle Verben sind zusammen alle Adjektive und die diese Wörter also und alle Aufgaben beziehen sich auf dieses Wimmelbild eben und damit können sie sehr gut arbeiten, es ist immer alles gleich
- 96 **I:** {und dann auch viel Visuelles, also wenn du sagst mir (unverständlich)}
- 97 **LK 4:** [genau wir gesagt total bunt (.) sind echt nett die Bücher, kann ich dir auch noch zeigen]
- 98 **I:** Mmh und wenns jetzt zum Thema Alphabetisierung geht, gibt's dann um die Laute zu lernen, gibt's da irgendwie spezielle Materialien wie mehrsprachige Anlauttabelle oder sowas, die genutzt werden oder ist das da das reguläre Programm?
- 99 **LK 4:** naja bei uns in der Klasse ist jetzt die sind eigentlich zum alphabetisieren niemand mehr gewesen, weil sie eben schon älter sind (2) , aber es gibt zwei Mädchen die sehr schwach noch lesen technisch gesehen und bei denen ist, also bei der eigenen ist zum Beispiel das Problem, dass sie irrsinnig viel ratet
- 100 **I:** Mmh
- 101 **LK 4:** und nicht liest und dann mache ich dann einfach diese äh unsinnigen Silben sozusagen, die sie einfach lesen muss, weil sie diese Zwielaute und so da hat sie noch große Probleme, aber es gibt nix irgendwie anders, als hätte ich jetzt irgendwie (1) SCHWIEIRg zu sagen, weil sie eben alle alphabetisiert schon sind
- 102 **I:** [alphabetisiert sind]
- 103 **LK 4:** und alle sind ZWEIsprachig
- 104 **I:** Ja, das heißt, gibts dann gar keinen Unterschied, also
- 105 **LK 4:** [Nein]
- 106 **I:** weil du auch nur diese Erfahrung im Prinzip hast dann im Unterrichtsalltag mit mehrsprachigen Kindern zu arbeiten (.) ähm okay und dann wollte ich fragen, wenn wenn du jetzt in den Fördermaßnahmen für die mehrsprachigen Kinder auch in Einbezug der Erstsprache gestalten würdest, also könntest du dir das vorstellen oder für welchen spezifischen Förderbedarf wär sowas sinnvoll und für welchen eher nicht, wenn man jetzt ne mir jetzt eine Aufgabe hat und dann dort auch z.B. auf die Erstsprache verweist, mehrsprachiges Material oder so für welchen welche Kinder findest du dass sinnvoll oder nicht sinnvoll?
- 107 **LK 4:** (2) na ja bei denen bei den Älteren machts halt mehr Sinn, dass sie dann wirklich sich das irgendwie in ihrer Erstsprache übersetzen die Vokabeln eben oder sowas, bei den kleineren oder bei den jo da stellt sich die Frage für mich meist meistens nicht so, also die machen einfach ihre Aufgaben und die die der Wortschatz ist so so einfach so klein noch, dass das, weiß nicht, dass man da jetzt nicht großartig beim, die die haben noch nicht dieses Denken so ich übersetze es mir in meine eigene Sprache, also ich hab bei mir nur ein Mädchen eigentlich, die das teilweise macht, also so das drüberschreiben, aber die anderen, habe ich nicht zu das Gefühl, dass das irgendwie nötig ist
- 108 **I:** Mmh äh dann wollte ich dazu weiter fragen, diesen Kontrast von der Erstsprache und der Zweitsprache ähm diese Methode des Sprachvergleichs, würden Sie das sinnvoll finden für die Förderung des Sprachbewusstseins, also sie haben jetzt schon gesagt bei den meisten Kindern stellt sich die Frage nicht aber z.B. bei diesem einen Kind, was auch auch selbständig übersetzt in die Erstsprache wäre da so etwas sinnvoll so ein Sprachvergleich zu machen, um die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten von der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch

irgendwie deutlicher zu machen

109 **LK 4:** jAA glaube aber, dass das dann vielleicht eher was wäre für den muttersprachlichen Unterricht, also dass man da, da machen sie das ja auch z.B. wenn bei uns der Kollege ist ist bei uns so integrativ drinnen der für BKS und da machen sie dann einfach zum Teil zum Beispiel die Wörter in Biologie oder so manchmal ahm (1) hilfts Ihnen vielleicht auch wenn er das Wort irgendwie auf auf auf ahm Serbisch sagt, dann wird es eh irgendwie so in integrativ gemacht, dass er das, was gerade gemacht wird auch übersetzt ahm (.) also das könnt vielleicht bei ihr auch sein, dass man das so, weil für Arabisch, nein sie hat Persisch und da da gibt's niemanden jetzt hier, also wir haben eben nur den albanisch, türkisch und und BKS, also Al- Albanisch is eben eh

110 **I:** die 3 Muttersprachenlehrer gibt's hier in der Schule?

111 **LK 4:** genau vielleicht gibt's noch jemanden, aber das betrifft dann niemanden aus meiner Klasse

112 **I:** [Mmh

113 **LK 4:** aber die, die Arabisch und Persisch von meiner Klasse, die haben keinen

114 **I:** [Mmh mmh (.) und die, Sie haben jetzt gesagt, du hast jetzt gesagt, der BKS -Lehrer, der ist integrativ im Unterricht dabei (.) wie oft kommt es vor, dass der im Unterricht dabei ist?

115 **LK 4:** also der der ist sozusagen in jeder Klasse, also in meiner Klasse ist er zwei Stunden glaube ungefähr zwei Stunden pro Klasse, kommt wahrscheinlich drauf an wie viele Schüler es gibt

116 **I:** [Mmh

117 **LK 4:** und wie das genau, aber in meiner ähm Klasse ist er eben einmal in Geographie und einmal in Biologie dabei

118 **I:** Mmh mmh und wie funktioniert da die Kooperation mit dem Muttersprachenlehrer?

119 **LK 4:** (.) g u t also (1) der, wie gesagt, greift einfach die Themen auf die ähm eben besprochen werden u n d und er ist auch ähm eine wichtige, wie soll man das sagen, er ist darüber hinaus bei uns in der Schule eher so der (.) der Polizist, sag ich mal, der auch für Ordnung und so sorgt, weil sie haben irrsinnig Respekt vor ihm und er ist (1) ja, also er kann gut vor allem mit den Burschen, auch mit denen, die nicht, die kein BKS sprechen, aber er ja

120 **I:** okay

121 **LK 4:** er ist von dem her eine gute Unterstützung, die man (.)

122 **I:** Mmh und ähm das war jetzt der Muttersprachenlehrer haben Sie schon angesprochen, aber was für andere Arten von Unterstützung würden Sie es selber, würdest du selber als Lehrkraft benötigen, wenn du noch mehr Mehrsprachigkeit im Unterricht thematisieren möchtest, also jetzt in Bezug Kooperationen mit Muttersprachlehrern, aber auch vielleicht irgendwelche Hilfsmittel digitaler Art oder sowas zu Übersetzung und so weiter?

123 **LK 4:** na ja, wir haben die, wir haben Tablets grundsätzlich, die die eigentlich immer verfügbar sein, also die teilen wir uns noch mit der anderen Klasse (1) und dann kann man halt, könnte man eben se-, kann man machen wir auch zum Teil, aber jetzt zum Übersetzen und so hab ich's kaum verwenden, weil es wie gesagt nicht so nötig, aber eben da Apps irgendwelche Spiele machen (1) äh grundsätzlich Wörter übersetzen im Wörterbuch (1) mit dem mit dem Tablet (1) das könnten wir ansonsten (1)

124 **I:** Also diese Ressource ist da auf jeden Fall verfügbar

125 **LK 4:** Genau und wir haben auch relativ viele Förderstunden also das ist schon für die (.) wir haben normalerweise die außerordentlichen Schüler, die haben entweder Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs und viele aber eben nach den zwei Jahren haben sie ja keinen Anspruch mehr drauf und viele brauchen's aber trotzdem noch

126 **I:** [Mmh mmh

- 127 **LK 4:** weil sie einfach grad bei uns, manche haben einen SPF und weil wir zum Glück da noch Stunden hatten, gibt's jetzt z.B. bei meinen 5, die das betrifft, die aber zum Teil schon sehr lange auch da sind (1) ahm haben die trotzdem noch eine Förderstunde in der Woche in der Kleingruppe
- 128 **I:** Mmh und äh jetzt zum Schluss noch die Frage wie wichtig ist generell an diesem Standort an in dieser Schule die Förderung von Mehrsprachigkeit, spielt das irgendwie eine Rolle bei Konferenzen oder (.) bei Planung von Projekten und solchen Sachen?
- 129 **LK 4:** also Mehrsprachigkeit im Sinne von Förderung der Erstsprache der Kinder oder einfach
- 130 **I:** [beides, also eher so einerseits natürlich der Muttersprachenunterricht, der ja existiert an der Schule, das heißt da gibt's ja auf jeden Fall dann Förderung in die Richtung, aber auch jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit thematisieren, erstsprachliche Fähigkeiten einbeziehen, jetzt auch ohne dass der Muttersprachenlehrer jetzt in der Klasse dabei ist
- 131 **LK 4:** Mmh (.) na ja naja meistens (1) natürlich ist unser Ziel ja, dass sie, dass sie besser Deutsch lernen weil dass ihr das Riesenproblem ist, dass sie das fast alle so alle eigentlich Probleme natürlich haben (1) ähm was aber wahrscheinlich nicht unbedingt nur an den Erstsprachen liegt, sondern einfach an der Zeit und das sie alle nichts lesen und dass sie ähm irgendwie Nachrichten auf WhatsApp schreiben und überhaupt nicht mehr drauf achten wie ähm (1), aber (1) jetzt so wirklich thematisieren, würd mir jetzt nicht einfallen, wo wir die Mehrsprachigkeit (5) vielleicht schon, mir fällt jetzt grad nur nichts ein
- 132 **I:** okay, super dann vielen Dank (.) möchtest du jetzt irgendwas noch hinzufügen zu dem, was wir besprochen haben oder (1) bist du jetzt so abgeschlossen?
- 133 **LK 4:** außer du hast noch irgendeine Frage?
- 134 **I:** Nein (.) gut, Dankeschön!

B.5 Transkript LK5

- I:** Perfekt ich stelle es hier hin (.) tadaa (.) ok ähm, also vielen Dank noch mal für das Interview. Ich habe jetzt deinen Fragebogen vor mir liegen und ich sehe du hast eigentlich nur ausgenommen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse und da wollte ich dich jetzt fragen ähm, welche Sprachen in deiner Klasse vertreten sind, also kannst du mir da ein paar nennen?
- LK 5:** wir haben eigentlich hauptsächlich Serbisch sprachige Schüler und Schülerinnen und türkischsprachige Schüler und Schülerinnen ähm das ist aber bei uns in der Schule ja nicht immer so also das ist ganz unterschiedlich, also es gibt Klassen, wo wirklich keiner zwei Sprachen gleich vorkommen, außer Deutsch (lacht), ja so wir haben serbisch, bosnisch, kroatisch, türkisch, arabisch, persisch (3) das war's in der Klasse jetzt mal
- I:** Mmh und kannst du vielleicht ungefähr einschätzen oder weißt du es von Kontakt mit den Eltern, wie die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache ist, also ob sie z.B. lesen und schreiben können oder ob es eher nur Alltagssprache ist?
- LK 5:** Ähm, bei den meisten ist es nur Alltagssprache und sie haben eine sehr niedriger Sprachkompetenz in ihren Muttersprachen, was auch ein großes Problem ist, weil es auch dazu führt, dass sie ihr die Zweitsprache dann auch nicht wirklich gut lernen können weil sie ja keine gefestigten Basis haben, ähm es gibt zwei drei Schüler, die sind sehr gefestigt in ihrer Erstsprache, weil sie halt ahm in ihrem Herkunftsland sozusagen die Schule noch besucht haben, nur die meisten sind ahm eigentlichen in 2. 3. Generation da und können, tun sich aber trotzdem in beiden Sprachen sehr sehr schwer, was bei unserer Schule halt vor allem am niedrigen Bildungsstand der Eltern auch liegt und dass sie halt ihre Eltern schon keine gefestigte Erstsprache und keine gefestigte Zweitsprache haben (.) ja und da kommen eigentlich die großen Probleme unsere Schüler und Schülerinnen auch her
- I:** und wenn du sagst, sie die meisten sind wie gesagt haben jetzt ne eher niedrigere Kompetenz in der Erstsprache, woher weißt du das? Vom Gespräch mit den Eltern oder gab es da irgendwelche Diagnosen?

6. **LK 5:** Teils Teils, also wir haben ja einen Muttersprachenlehrer, einige Muttersprachenlehrer in der Schule und die evaluieren das ja auch also die z.B. der XY, der halt bei uns für serbisch ähm bosnisch, kroatisch zuständig ist, der hat am meisten Kontakt mit uns, dadurch dass bei uns glaube ich von den 18 Schüler Schülerinnen 14 eben aus dem BKS Bereich kommen ahm und der sagt, der sagt uns halt, wer besser in der Erstsprache ist, wer schlechter ahm schreiben lernen sie dadurch, dass sie alle wirklich erst in Österreich in die Schule gekommen sind ihre ihre Muttersprache nicht, also das ist ganz die Ausnahme, wenn die Eltern wirklich dahinter sind, deswegen wissen wir das auch einfach und ja es sagen auch die Schüler gegenseitig "ok, der hat, der kann das, der kann das eher nicht, dass den versteht man, den versteht man nicht", also so im Gespräch, ja wir haben auch einen Türkisch Muttersprachenlehrer, da gehen alle türkischen türkischsprachigen Schüler Schülerinnen hin und ja (.) der von dem haben wir halt auch die Informationen (.) bei dem Schüler aus Syrien, der arabisch spricht, wissen wir, dass es relativ gefestigt sein muss, weil die sind erst seit zwei Jahren da und der hat die die ganze Volksschulzeit und auch die ersten zwei Jahre in der Unterstufe dort verbracht und bei dem sind wir ziemlich sicher, obwohl wir es natürlich nicht wissen können ja bei persisch haben wir keinen Muttersprachenlehrer, da wissen wir aber das ist nicht gefestigt ist, dadurch dass dadurch dass die eigentlich selber von sich sagen, sie können das gar nicht, also das ist nur ein Gebrabbel halt (lacht)
7. **I:** (lacht)
8. **LK 5:** wenn sie zu Hause mit ihren Eltern reden und ja
9. **I:** Mmh
10. **LK 5:** das sagen die Schüler selbst genau
11. **I:** ähm, dann wollte ich fragen, wenn die Schüler eben auch andere Sprachen sprechen (.) mehr oder weniger gut, verwenden die Schüler und Schülerinnen dann in ihrer Klasse oder im Schulalltag oder auch im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch, also gerade wenn es dann Gruppen gibt, die auch die gleiche Sprache sprechen und wie gehen Sie dann, wie gehst du dann damit um?
12. **LK 5:** Ahm sie verwenden es eigentlich hauptsächlich nur, wenn sie eben mit'm Muttersprachenlehrer kommunizieren, der kommt auch rein und spricht gleich in ihrer Muttersprache mit ihnen ähm JA ansonsten verwenden sie es eigentlich nicht, was einerseits daran liegt, dass wir relativ rigoros sind, wenn es am Probleme gibt und sie sagen "ja, der hat mich auf Serbisch beschimpft" und so, dann drehen wir das sofort ab, dass sie halt in der Pause miteinander auf Serbisch sich gegenseitig beschimpfen können, weil das ist eigentlich alles was sie machen, wenn sie zum Beispiel über jemanden der der türkisch spricht und sie nicht versteht, dass sie dann über den schimpfen und wir können das halt nicht nachvollziehen, dadurch dass wir das nicht verstehen und deswegen haben wir das natürlich würden wir es gerne fördern, aber andererseits, wenn es nur zu Problemen führt und das hats in der Vergangenheit auch, haben wir dann gesagt "okay, ihr könnt mit uns, also könnt miteinander auf Deutsch, Englisch, Spanisch, irgendeine Sprache, die wir verstehen reden und so und es tut uns wirklich sehr leid, ihr könnt in eurer Freizeit gerne eure Muttersprache reden, aber bitte in der Schule nur in den Sprachen, die wir verstehen" und das funktioniert eigentlich auch ich auch gut und wenn es wirklich mal was gibt, wo weiß ich nicht zwei Mädels, die ein Problem haben und drüber reden wollen und nicht wollen, dass wer mitkriegt, dann erlauben wir's ihnen ja auch
13. **I:** Mmh (.) aber das sind so die Regeln, die
14. **LK 5:** [genau
15. **I:** die
16. **LK 5:** [genau
17. **I:** ihr in eurer Klasse genaue festgesetzt habt gilt und das gilt auch für die Pausen dann
18. **LK 5:** das gilt auch für die Pausen
19. **I:** ähm dann wollte ich fragen, ob es manchmal Situationen im Unterricht gibt, in denen die

Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache verwenden dürfen oder auch sollen jetzt bei spezifischen Aufgaben z.B.

20. **LK 5:** JA also z.B. beim Schüler aus Syrien, der hatte mal bei den Englisch Vokabeln wenn da Bilder sind z.B. Tiere (.) der tut sich halt nach 2 Jahren in Österreich immer noch schwer mit dem Vokabular und das bei einem Vokabeltest war er total verzweifelt und sagt "ich weiß es, wie es auf Arabisch heißt, aber ich kann's dir nicht auf Deutsch sagen", aber dann kann ich es ja eigentlich schon, ich weiß ja wie es auf Englisch heißt und dann hat sage ich ihm natürlich "ok du schreibst es mir auf Arabisch hin, ich schau das dann nach beim Prüfen zu Hause" und dann dann habe ich ihm's natürlich abgehakt und der war super froh, weil er gesagt hat, er kommt auch mit, weil es mir doch, ich kanns mir doch in Englisch egal sein, ob er das auf Arabisch oder auf Deutsch hinschreibt, weil es ist ja nicht meine Aufgabe das zu beurteilen wie gut sein Deutsch ist, sondern wie gut sein Englisch ist (.) also da darf er's verwenden, wir haben auch erst letztes Jahr einen chinesischen Muttersprachler und auch der arabisch Muttersprachler darf ihm Übersetzungs-App auch in vielen Unterrichtsfächern verwenden, also wenn er jetzt in Biologie sich was eingibt und sich das dann also wir haben da so eine App, die dir das am vorliest, also wenn du jetzt einen Text rein sagst, kannst du kommunizieren, also wenn ich jetzt sage ok ich sage ihm das auf Deutsch rein, das kommt auf Arabisch raus und es funktioniert relativ gut (.) ja so haben wir eigentlich relativ gut kommunizieren können ganz am Anfang, jetzt geht's eh schon besser, jetzt wird es immer weniger und er darf halt immer Vokabeln nachschauen ja solche Sachen (.) bei allen anderen, dadurch dass sie in ihrer Muttersprache halt auch nicht so toll sind, machts halt manchmal nicht wirklich viel Sinn
21. **I:** ähm jetzt habe ich eine weitere Frage und zwar wollte ich vor- wollte ich dich fragen, ob du dir vorstellen kannst, das Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht oder generell im Unterricht zu behandeln
22. **LK 5:** ja haben wir auch schon
23. **I:** habt ihr? kannst du da ein bisschen was zu sagen?
24. **LK 5:** Ähm, wir haben z.B. , ich mein ich habe für die Uni auch schon relativ viele DaZ-Konzepte gemacht schon und wir haben z.B. mal ahm versucht auf verschiedenen Sprachen , also sie haben einen Text auf z.B. auf Schwedisch bekommen, damit da wirklich keiner nen Vorteil hat und sie sollen den einfach (.) was sie da glauben, was da rauskommt, übersetzen und da kommen total spannende kreative Geschichten raus, weil sie halt da da wirklich sich überlegen "okay was könnte das Wort sein" und dann und dann da wirklich eine Geschichte draus spinnen und das ist sehr sehr spannend eigentlich, also kommen coole Sachen raus und wir haben auch so mit mit Story- Cubes also schon verschiedene, also dass sie das Wort dann in ihre Sprache sagen und dann eine kleine Geschichte erzählen und dann die, die die Sprache nicht können , sollen das dann raten, das funktioniert aber viel besser also ich hatte schon Klassen, wo es wirklich keine keine Sprache doppelt war und da haben dann wirklich die abstrusesten, die exotischsten Sprachen drinnen (lacht) und da hat sich dann wirklich keiner gegenseitig verstanden, das da ist das voll super, also da ist es sehr nett
25. **I:** Okay ähm und dann wollte ich fragen, das waren jetzt so einzelne Sachen, die ihr gemacht habt, habt ihr Mehrsprachigkeit auch schonmal im Rahmen von einem Projekt thematisiert, was schon etwas länger geht?
26. **LK 5:** Puh, eigentlich nicht, nein haben wir noch nicht gemacht
27. **I:** dann wollte ich fragen, inwieweit die vorhandene Mehrsprachigkeit jetzt in deiner Klasse im Schulgebäude insgesamt oder in eurem Klassenraum irgendwie sichtbar wird also kann man das irgendwie erkennen an mehrsprachigen Texten oder Beschriftungen, die im Klassenraum sind?
28. **LK 5:** na ja wir haben für Englisch z.B. haben wir halt die Schulsachen und diese Dinger beschriftet, aber wie aber wir haben jetzt nicht irgendwelche Mehrsprachigkeitsplakate was die Muttersprachen der Schüler angeht, nein das haben wir eigentlich nicht
29. **I:** ähm dann wollte ich fragen, wenn ihr das Thema Mehrsprachigkeit thematisiert, spielen da auch kulturelle Aspekte eine Rolle?
30. **LK 5:** ja auf jeden Fall, also da das wenn man z.B. jetzt an ahm internationalen Tisch machen,

das machen wir manchmal, das halt jeder was (unverständlich) was typisches angeht typisches Gericht mitbringen, das sie halt zu Hause gern kochen und solche Sachen, dann sagte sagen sie uns natürlich auch "okay das ist jetzt ein Cevapcici, die Cevapcici kommen aus so und so" und das da tut man dann und dann sagen sie die Zutaten z.B. jetzt auf Serbisch und das funktioniert eigentlich ganz super, weil die Leute merken sich das dann auch, also die sagen ja ein Cevapcici ist das und das, mir fallts gerade leider nicht ein jetzt auf Serbisch, also solche Sachen, ich weiß jetzt nicht ob das mehr Mehrsprachigkeit thematisiert oder mehr die Kultur(.) solche solche Aktionen, das machen wir öfters ja, aber sonst jo (lacht)

31. **I:** gut danke, dann wollte ich fragen also wenn ihr das Thema ab und zu mal im Unterricht irgendwie anschnidet, welche Chancen und welche Schwierigkeiten können sich daraus dann ergeben?
32. **LK 5:** [na ja
33. **I:** was siehst du da?
34. **LK 5:** bei uns die Schwierigkeiten sind halt, dass das, dadurch, dass die meisten ihre Muttersprache halt selber nicht so gut beherrschen, dass da halt einfach auch Gräben entstehen, weil man halt dann sagt "okay, du kannst kein Türkisch, du kannst kein serbisch, ich kann das viel besser" und dass wir es halt auch nicht verstehen erschwert die ganze Sache dann natürlich auch und das sie's halt auch nicht schreiben können, weil sonst könnte man da ja ganze Texte oder irgendwas machen, das sind nämlich schon Schwierigkeiten, Chancen natürlich immer wenn wenn viele Leute mit unterschiedlichen Sprachen zusammenkommen gibt's da große Chancen, es ist nur bei uns leider so, dass sie sich gegenseitig auch nicht wirklich gut beibringen und das meiste was sie lernen sind Schimpfwörter, also (lacht) das ist, JA aber es weiß zum Beispiel bei uns an der ganzen Schule jeder was Aide Aide heißt, weil sie müssen sich einfach wenn der XY kommt und dann sagt "Aide, Aide, jetzt beeilts euch mal" , dann versteht das die ganze Schule und ich sehe das schon irgendwie als Chance, weil ich ich weiß nicht mehr nach meinem ersten Jahr da also in meinem ersten Jahr bin ich irgendwie bei IKEA gestanden und habe eine Mutter mit vier Kindern gesehen, die hat "Aide, Aide" gerufen (lacht)
35. **I:** (lacht)
36. **LK 5:** und ich hab mir nur gedacht "ja, das weiß ich jetzt schon, was das heißt" (lacht)
37. **I:** (lacht)
38. **LK 5:** ja also also das (.) in meiner ersten Klasse habe ich versucht, also die, bei der ich Klassenvorstand war, habe ich versucht sehr viel in die Richtung zu machen, ich habe z.B. mit meinem türkischsprachige Schüler habe ich die Lesepaten ein türkisches Buch lesen lassen und so , weil ich halt versucht hab das zu fördern , weil ich ja von der Uni weiß, wie wichtig das wär, das Problem ist halt nur, das hat ihm überhaupt keinen Spaß gemacht , weil er sich halt so schwer mit dem türkischen Lesen getan hat und ich glaube halt, dass man da viel früher ansetzen müsste, dass das dann überhaupt noch Spaß macht und nicht mit 15
39. **I:** Mmm mmh
40. **LK 5:** weil ja (unverständlich)
41. **I:** war das dann auch ein Kind, was hier geboren ist oder was
42. **LK 5:** [ja ja der ist hier geboren und ist natürlich die Eltern sprechen daheim nur türkisch mit dem, die können noch nicht wirklich gut Deutsch, aber er kann halt türkisch eine Alltagssprache und ich glaube uns ist das auch immer wirklich nicht so bewusst, dass wenn man diese Sprache niemals in der Schule hat, dass sie sich ganz anders entwickelt und ich glaube dieses Bewusstsein fehlt vielen
43. **I:** Mmh mmh (.) wenn du gesagt hast, jetzt hast du von einer türkischen Patin gesprochen, was ist das genau?
44. **LK 5:** eine Lesepatin

45. **I:** eine Lesepatin
46. **LK 5:** ist jemand der kommt ahm und liest einmal in der Woche oder so mit den Kindern und ich habe damals eine Studienkollegin, die aus der Türkei kommt, gefragt, ob sie nicht mit ihm ein bisschen arbeiten würden und die ist dann einmal in der Woche kommen und hat mit ihm gelesen
47. **I:** [okay]
48. **LK 5:** also das war jetzt nur, das habe ich organisiert, normalerweise sind Lesepaten ältere Leute, die halt gerne mit Kindern was noch was machen wollen und ich nehme aber öfters Studienkolleginnen einfach mit, die sich das, weil ich denke, dass es für alle eine gute Praxis ist
49. **I:** und das gibt's immer noch also diese Lesepaten
50. **LK 5:** JA JA, Lesepatin kann jeder werden
51. **I:** ich meine jetzt (unverständlich) hast du jetzt im Moment auch noch in deiner Klasse?
52. **LK 5:** ja ja
53. **I:** und das sind jetzt auch noch mehrsprachige Leute dabei?
54. **LK 5:** nein leider nicht
55. **I:** okay (.) ähm und dann die andere Frage, du hattest gesagt, manche Schüler sagen 'Ah, du sprichst nicht gut Serbisch oder du sprichst nicht gut Türkisch', also meinst du damit, dass die sich untereinander auch vergleichen auf ihrem also bezüglich ihres Sprachniveaus, das es da dann oder weil ich habe das nicht genau ver-
56. **LK 5:** [ja so wirklich vergleichen tun sie tun sie sich nicht, aber sie es ist halt, also wir haben z.B. einen Schüler, der sehr sehr schwach ist, der spricht halt wenn DER jetzt auf türkisch spricht, dann müssen die, die Türkisch sprechen wirklich so hinhören " was, was redet der da" und dann sind ja auch immer verwirrt, wenn halt bei jemanden , der sehr schwach ist, die Sprache nicht gefestigt ist, dann sagen sie so "ja der kann ja gar kein Türkisch" und so
57. **I:** Mmh
58. **LK 5:** also das MACHEN sie normalerweise eigentlich nicht, sich gegenseitig runter, aber wenn's halt wirklich jemand gar nicht kann
59. **I:** also es kommt manchmal vor?
60. **LK 5:** es kommt manchmal vor
61. **I:** dann wollte ich fragen, also das hast du jetzt auch schon eigentlich angesprochen, inwiefern kannst du dir einen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen in den Unterricht vorstellen und wie könnte diese aussehen oder kannst du einfach noch mal ein paar Beispiele nennen, die du ausprobiert hast, fallen dir ein paar mehr dazu ein?
62. **LK 5:** JA, puh, also wir versuchen halt schon mit , also das hat schon auch mehr mit mit mit sozialem Lernen auch zum tun, dass man da die Kultur mehr einbeziehen und ist natürlich die Sprache geht dann irgendwie damit einher ahm ich beziehe es jetzt bei Deutsch nicht so stark ein, dadurch dass es halt so viele verschiedene dann immer sind , weil okay kann ok, ähm weil der Schüler ahm BKS Hintergrund hat, sollte ich halt grammatikalisch das mehr fördern, das ist halt schwierig, dadurch dass halt so inhomogene Gruppen sind (.) ahm mir fällt schon auf, weil es gibt ja einfach diese Stolpersteine, die du aus den verschiedenen Sprachen mitbringst und da versuche ich schon dagegen zu arbeiten, ich weiß nicht, ob das dann ein Bezug von Mehrsprachigkeit ist
63. **I:** was was sind da so Stolpersteine?
64. **LK 5:** also, wenn man z.B. sich das Persische anschaut, die haben ganz andere (.) also die haben ganz andere Fälle

65. **I:** Mmh
66. **LK 5:** und da tut sich z.B. ein Schüler viel schwerer mit den Fällen, ähm bei BKS ist es ist es zum Beispiel die die Aussprache mancher Wörter, die einfach ganz anders (.) also weil wenn man eine ganz andere, also wenn wir jetzt (.) im im Mund die Buchstaben ganz anders ausspricht
67. **I:** Mmh mmh
68. **LK 5:** und die das natürlich auch mitnehmen, ahm 3. 4. Fall ist in BKS ganz schwierig das dann ins Deutsche zu bringen JA, das sind halt einige Beispiele (.) da muss man halt also vor allem die Aussprache muss man mit mit BKS-Kindern viel MEHR trainieren, das sind z.B. die aus dem arabischen Raum viel schneller die sprechen und dann sehr gutes Hochdeutsch eigentlich (.) ähm dafür schreiben sie es dann irgendwie anders, weil ich dann beim Schreiben glauben, dass die Fälle wieder anders gehen, also es ist
69. **I:** [Mmh mmh mmh]
70. **LK 5:** da gibt's eigene Studien dazu, die man halt sich anschauen kann, JA und ich versuche halt dann schon, dass sie das wenn Muttersprachenunterricht ist, dass ich sie auch immer wieder frag "okay, wie gehts euch da? Kann man euch da irgendwie helfen? brauchst ihr da irgendwas?", man versucht auch mit den Muttersprachen Lehrerinnen und Lehrern zusammenzuarbeiten das es nicht immer so einfach ist, (.) ahm weil man halt auch das Gefühl hat, dass da nicht immer was weiter geht, aber es ist halt schwierig, eine Stunde in der Woche ist sehr wenig
71. **I:** ist der Muttersprachenunterricht jetzt auf Serbisch und auf Türkisch hast du gesagt, den dsie jetzt
72. **LK 5:** [Na, wir haben auch einen ALBANISCH]
73. **I:** Mmh
74. **LK 5:** ja ich glaube das sind die drei, die ma' haben, aber ich glaub BKS ist eh ein ein Unterrichtsfach
75. **I:** [Ja genau genau]
76. **LK 5:** und das sind bei uns andre Schule glaub ich wirklich fast 50%
77. **I:** [MMh mmh]
78. **LK 5:** die den besuchen
79. **I:** und ist der zusätzlich zum Unterricht oder findet der integrativ statt?
80. **LK 5:** BKS findet integrativ statt, Türkischen und Albanische ist ahm
81. **I:** [additiv dann]
82. **LK 5:** additiv dann sozusagen ja
83. **I:** und wie viele Stunden in der Woche findet der BKS Unterricht integrativ statt?
84. **LK 5:** 1 bis 2
85. **I:** okay die anderen sind?
86. **LK 5:** (.) eine Stunde in der Woche
87. **I:** okay
88. **LK 5:** genau
89. **I:** und ähm genau du hattest noch gesagt genau, dass du dir anschaust, was sind jetzt vielleicht

spezielle Schwierigkeiten für Schüler, die aus der oder der Sprache kommen oder z.B. mit dem BKS mit dem mit dem Lauten, tust du dann speziell einfach die deutschen Laute fördern oder tust du das dann auch Vergleichen ,wie das jetzt im Serbischen ist und wie es im Deutschen ist oder tust du dich dann auf das Deutsche konzentrieren?

90. **LK 5:** NEIN, also ich konzetrier mich auf das Deutsch
91. **I:** Mmh mmh
92. **LK 5:** also das ist vor allem mit vorlesen (.) und einem immer wieder noch mal wiederholen u n d diese Dinge
93. **I:** und ähm wenn du sagst, du thematisiert manchmal die Erstsprachen und willst, dass die die Schülerinnen und Schüler die Erstsprachen einbringen, geht es dann geht es dann von dir aus oder kommt es auch von den Schülern selbst, dass sie sozusagen etwas zu ihren Sprachen, die sie sonst noch sprechen äußern?
94. **LK 5:** mmh manchmal schon da kommt dann so "ja aber auf Serbisch ist es SO" , aber sehr selten , also meistens bringe ich das ein und frag sie dann ja
95. **I:** Mmh
96. **LK 5:** also das ist vor allem bei ihm beim Schüler aus Syrien, der der sagt schon öfters "ja aber auf Arabisch ist es so" und der möchte da immer auch irgendwie einen Vergleich haben
97. **I:** Mmh
98. **LK 5:** aber ich glaube eben, dass das bei den anderen eben auch deswegen dadurch, dass sie das nicht als Schul- Schulsprache sehen
99. **I:** [ja ja
- 100.**LK 5:** ist das bei denen nicht so präsent, dass sie das vergleichen
- 101.**I:** und wenn du jetzt so ähm die Erstsprache miteinbeziehst, (.) ähm was für Methoden wendest du da an, also oder machst du das eher spont a n, wenn du danach fragst
- 102.**LK 5:** ja also wenn ich es jetzt im Zuge des Deutschunterrichts oder Biologie oder wie auch immer Englisch ähm, wenn wir da draufkommen, dann ist das spontan
- 103.**I:** [mmh mmh
- 104.**LK 5:** also da gibt es nichts Spezielles (.), wenn wir uns auf irgendwas Kulturelles auf z.B. das mit dem in beim kreativen Schreiben, dann ist das natürlich vorbereitet mit den verschiedene Methoden
- 105.**I:** [Mmh mmh
- 106.**LK 5:** aber sonst, wenn wir drüber reden, dann ist das spontan
- 107.**I:** mmh (.) dann wollte ich jetzt, ich schau mal kurz auf die Uhr, dass wir noch Zeit haben , joa noch 6 Minuten, ähm ich wollte fragen, jetzt kommts zu dem thematischen Block von Schüler mit SPF, also insofern du da jetzt irgendwie auch einbezogen bist
- 108.**LK 5:** (unverständlich)
- 109.**I:** (unverständlich) ähm wollte ich dich fragen, wie könnte man, nein das war noch eine andere Frage, ähm wie inwiefern berücksichtigt berücksichtigst du bzw. auch deine Kollegen die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit SPF bei der bei der Planung und der Durchführung von so spezifischen Sprachfördermaßnahmen, also individuellen Aufgaben und Lernplänen für die Schüler mit SPF?
- 110.**LK 5:** die Mehrsprachigkeit da drinnen (.) puh (.) bisher wenig glaube ich, ich glaube, dass es

sehr wenig berücksichtigt wird, was aber eben auch wieder darin liegt, dass dass es halt (1) ja (.) nicht das nicht nicht wirklich stark vorhanden ist bei uns

111.I: mmh mmh

112.LK 5: ja

113.I: welche-

114.LK 5: also bei Schülern z.B. wir hatten letztes Jahr einen Autisten aus China und der hat der hat nicht mit uns auf Deutsch gesprochen

115.I: mmh mmh

116.LK 5: er hat immer nur vor sich hin Chinesisch geredet 3 Jahre lang

117.I: mmh

118.LK 5: und da haben wir natürlich dann versucht eine Methode zu finden, weil da war Mehrsprachigkeit einfach total präsent und DA durch ihn sind wir auf dieses mit Google Übersetzer, der also das war eine eigene Google App und mit der haben wir dann mit ihm gesprochen und war total super, weil nach eineinhalb Jahren sind wir eigentlich draufkommen, wie wir mit ihm reden können

119.I: [mmh mmh

120.LK 5: und mit so haben wir dann halt mit ihm gesprochen und so haben wir ihm zum Beispiel auch Englisch beigebracht, dann also das, da war natürlich Mehrsprachigkeit ein großer Punkt in seinem Förderplan

121.I: [ja

122.LK 5: weil das ist in jedem Förderplan drin g'standen

123.I: und hat er dann auch Aufgaben bekommen, die in der Erstsprache formuliert waren oder wie

124.LK 5: [ähm

125.I: wie sah das dann aus?

126.LK 5: [NAJA, er hat, also wir haben ihm eine Aufgabe auf Deutsch aufgeschrieben, er hat sich die selbst sozusagen rein gesagt

127.I: mmh

128.LK 5: was, weil lesen hat er dann irgendwie, also lauten hat er können

129.I: [AH ok

130.LK 5: und dann hat er sie auf Chinesisch stehn g'habt

131.I: okay okay okay und dann hat er das

132.LK 5: [dann hat er das machen können

133.I: [okay okay ähm und welche Arten von uns Unterstützung, also das muss jetzt auch nicht Übersetzungen sein das kann auch andere Sachen sein, werden sonst noch angeboten jetzt als Verständnisstütze z.B. von Aufgaben?

134.LK 5: ja wir haben wir haben z.B. auch ahm BKS Türkisch Wörterbücher, also wenn ihnen wirklich mal ein Wort entfällt, aber seitdem ma mehr halt mit dem Tablet und so arbeiten, geht das natürlich im Tablet

- 135.I: also haben die Schülerinnen und Schüler alle Tablets
- 136.LK 5: [NEIN, nein wir haben ein oder zwei für die Klasse und die können Sie sich aber immer nehmen
- 137.I: [und diese werden die auch genutzt für solche
- 138.LK 5: [Ja, auf jeden Fall also die werden hauptsächlich (lacht) für solche Sachen genutzt
- 139.I: [ok
- 140.LK 5: also Übersetzungstätigkeiten und halt okay ich kann mir das jetzt nicht vorstellen was das Riesenrad ist, ich muss mir das Riesenrad anschauen und das unterstützen wir halt auch total, weil wenn er nicht
- 141.I: [und das tun sie sich auch selbständig dann nehmen
- 142.LK 5: ja
- 143.I: okay
- 144.LK 5: das machen sie sehr selbständig
- 145.I: gut, das habe ich dich eigentlich schon gefragt, in Bezug auf den Kontrast von der Erst- und Zweitsprache, jetzt hast du das Beispiel genannt bei dem Kind, was Chinesisch spricht, also
- 146.LK 5: [Ja
- 147.I: also siehst du das für welche Art von Schülerinnen und Schüler wäre sowas eben wichtig?
- 148.LK 5: genau genau also für, es gibt einfach die, die die die wirklich sehr spät zu uns kommen und Quereinsteiger sind, für die sind solche Sachen extrem wichtig, aber ieh, wie ich schon glaube ich fünfmal gesagt hab (lacht), für alle, die halt zweite dritte Generationen in Österreich sind, die halt ja eine so schwache und eigentlich auch ganz andere, also ich glaube nicht, dass die sich in der Türkei wirklich gut verständigen können
- 149.I: [mmh mmh
- 150.LK 5: oder auch in Serbien, ich glaube, dass die sich wirklich schwer tun sich auch dort zu verständigen ahm und ich glaube das bei denen das halt, natürlich wäre es förderungswürdig, aber dadurch das es halt in der Unterstufe einfach schon wirklich zu spät ist, da wirklich anzusetzen, also ich glaub, das wär ein echt wichtiger Bereich für die Volksschulen
- 151.I: [mmh
- 152.LK 5: oder für die Volksschulen, dass man wirklich einen gescheiten Muttersprachenunterricht wirklich drei viermal die Woche, dass man da eine Art Schulbildung im Muttersprachenunterricht hat (.) ja
- 153.I: mmh ähm, also ich weiß jetzt nicht, inwieweit du dich auskennst mit den unterschiedlichen SPF, die jetzt in deiner Klasse vertreten sind, also in welche Richtung die gehen, würdest du da sehen, dass es vielleicht für eine spezifischen SPF sinnvoll ist mit der Erstsprache zur arbeite und mit anderen wieder nicht oder hat es damit nichts zu tun(.) aus deiner Sicht?
- 154.LK 5: das hAT aus meiner Sicht nichts damit zu tun, weil wir haben hauptsächlich kognitive SPFs drinnen (2) JA (.) natürlich die Schüler Schülerinnen, die eine nicht gefestigte Erstsprache haben, aber extrem intelligent sind, die packen das, die lernen g'scheit Deutsch, ahm und wenn du dann aber wie bei unseren Schülern das eben eben ist, kognitiv sehr schwach bist und Schwierigkeiten hast, worin auch der SPS besteht bei 90% an unserer Schule (lacht), dann ja tust dich halt noch mal schwerer, wenn deine Erstsprache nicht gefestigt wird und du (unverständlich)

das halt dann nicht so wie das jetzt in einem Gymnasium , wo einer der 2 Erstsprachen hat, meistens eben Deutsch , wo er seit dem ersten Jahr im Kindergarten ist und so weiter also (.) , aber wenn es kognitiv halt nicht ganz passt, dann ist die Alltagssprache, die deine Eltern sprechen noch mal ein bissl runtergebrochen für dich und dann (.) ja

155.I: gut dann habe ich nur noch hier die Frage zu dem Sprachvergleich, das hattest Du ja schon angesprochen, wollte ich dich fragen, welche sprachlichen Aspekte hast du da mal verglichen, du hast also genannt schon Wortschatz, also in Bezug auf Vokabeln , gabs da sonst noch andere so Grammatik oder Text-

156.LK 5: ja eben Grammatik vor allem die Fälle sind sind ein großes Thema ähm, wie wie man das halt unterscheidet und dann auch die Aussprache, also es fällt halt auf, dass die unterschiedlichen Erstsprachen zu einer unterschiedlichen Deutsch-Aussprache auch führen

157.I: [mmh mmh

158.LK 5: und das manche eigentlich akzentbereinigt dann sprechen und manche das irgendwie gar nicht loswerden, das ist, kommt wirklich auf die Erstsprache an, hätt ich früher auch nicht gedacht

159.I: mmh

160.LK 5: ja

161.I: dann wollt ich noch einmal fragen zur Reflektion von Mehrsprachigkeit, habt ihr da schon mal irgendwie der Klasse drüber gesprochen, also dass sozusagen die Schülerinnen und Schüler sich über ihre eigene Mehrsprachigkeit sich irgendwie bewusst werden oder wie könnte man so eine Diskussion gestalten?

162.LK 5: ja also wir haben schon also mit einer Klasse habe ich mal dieses Sprachenbild gemacht, dieses welche Sprachen umgeben dich, welche Sprachen sind in dir und und so es ist nur meine Schüler können damit nicht so wirklich viel anfangen, also dieses reflektieren ist für sie (.) sehr abstrakt(lacht)

163.I: mmh mmh okay ähm

164.LK 5: aber das sind immer so Sachen, die ich dann für die Uni machen muss und die irgendwie, also ich habe z.B. ich habe es machen müssen für mich und habe ihnen das halt gezeigt

165.I: [ja

166.LK 5: dass das meines ist

167.I: [ja

168.LK 5: und dann haben sie halt, weil sie umgeben mich ja sozusagen und ich hab wirklich eine ganz gemischte Klasse und dann haben halt alle ihre Flaggen rund herum gezeichnet

169.I: [mmh mmh

170.LK 5: und das ham das hat ihnen voll taugt und dann haben sie auch gesagt: "Ja, so viele Sprachen" und so also soweit kommen sie dann schon, dass es viele verschiedene sind, aber mehr also bissl Metaebene das (.) geht leider nicht

171.I: okay okay gut ähm nur noch zu einer letzten Frage das wäre, inwieweit, also wenn du sagst, du möchtest mehr Mehrsprachigkeit im Unterricht behandeln, was für eine Art von Unterstützung bräuchtest du dann für dich selber oder welche oder welche Kooperation wäre sinnvoll?

172.LK 5: ich glaube, dass das mit, aber es ist natürlich unmöglich einfach mit vielmehr Muttersprachenunterricht schon im Volksschulbereich, so dass ich halt wirklich dann irgendwie auf, wenn ich ihnen sage ok die Fälle , dass sie es mir z.B. alle auf Serbisch nennen könnten, dass sie mir erklären könnten, wie das auf Serbisch funktioniert , dass ich ihnen dann erklär, wie es auf Deutsch funktioniert, weil selbst wenn ich mir anschau, wie ist die Fälle auf Serbisch funktionieren, was ich schon gemacht habe, dann sind sie dann verwirrt, weil sie das auf Serbisch

nicht so gut können

173.I: [ja ja

174.LK 5: und da brauche da brauchen wir einfach irgendwie, weil selbst wenn's unser Muttersprachenlehrer ihnen dann erklärt auf Serbisch, verstehens sie's halt auch nicht und deswegen eine viel gefestigtere Erstsprache wär halt echt super, nur weiß ich halt nicht, wie das wie das bei uns machbar wär, weil man das ja eben auch nicht fördern will, es wird auch die, also ich mein jetzt kriegen ma eh wieder eine andere Regierung, aber ich mein, das war ja auch nicht das Ziel der letzten Regierung und der letzten Schulreform

175.I: [ja

176.LK 5: also (.) ja

177.I: und inwieweit spielen die Eltern also irgendwie eine Rolle, wenn es wenn es ums Thema Mehrsprachigkeit geht, sind sie irgendwie präsent in der Schule oder im Unterricht?

178.LK 5: nein gar nicht nein, mehr Elternarbeit wäre natürlich super, mehr Eltern, die ihre Kinder fördern, aber ich meine wir kriegen unsere Eltern nicht einmal dazu, dass sie ihren Kindern eine eigene Jause mitgeben, also ich mein da sind viel größere Probleme dahinter als als das sie jetzt mit ihren Kindern nicht so viel reden, weil die Kinder sind meistens froh, wenn sie Eltern nicht mit ihnen reden und sie nicht anschreien oder irgendwas

179.I: [mmh okay

180.LK 5: da sind bei uns einfach viel größere Probleme als dass sie dass die Mehrsprachigkeit da Thema wäre

181.I: okay, dann bin ich jetzt schon am Ende vielen, vielen Dank, ein bisschen zu überzogen 2 Minuten

182.LK 5: kein Problem

183.I: ich hoffe also das passt jetzt oder magst du noch irgendwas wichtiges hinzufügen?

184.LK 5: puh (1) nein also ich glaube ich hab eh alles gesagt

185.I: ja

186.LK 5: ja ich hab auch viele Seminare, was die Mehrsprachigkeit angeht, nur irgendwie es schaut halt dann in der Realität leider immer bissl anders aus

187.I: ja ja

188.LK 5: ja und ich mein, wenn man jemandem sagt, dass wir halt 97% Deutsch als Zweitsprache in unserer Schule haben, dann fragen mich immer sowieso alle "wie du das machst?" und dann aber wenn ich mein das sind genauso Kinder wie alle anderen Kinder und ob sie jetzt ein bissl besser oder schlechter Deutsch können, SIE KÖNNEN ja alle deutsch irgendwie, also wir haben einen aus Rumänien kriegt und der ist direkt so fresh off the boat (lacht) bei uns gelandet sozusagen hat uns nur noch so angeschaut ein halbes Jahr lang und nach einem halben Jahr hat er genauso mit uns reden können, dass ich mein, das ja nicht der Untergang der Welt, also aber das sehen die Leute halt immer so

B.6 Transkript LK 6

1. I: genau dann können wir jetzt schon anfangen (.) u n d (.) ja wie ich sehe auf dem Fragebogen, den sie ausgefüllt haben, haben sie viele bzw. nur mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse

2. LK 6: Mmh

3. **I:** und ich wollte sie jetzt fragen, welche Sprachen in ihrer Klasse vertreten sind ob mir so, ob sie mir ein paar NENNEN können, die Ihnen einfallen
4. **LK 6:** Ah, Kroatisch, Serbisch, Bosnisch; (.) Türkisch (1) ahm Arabisch bzw. ich glaube (.) die Muttersprache von dem einen Afghanen ist (.) Farsi
5. **I:** [Farsi
6. **LK 6:** ja
7. **I:** ich glaub es ist Farsi, was man spricht
8. **LK 6:** und ah h h h ein Bub ist aus Syrien (1) ja (.) Muttersprache (.)
9. **I:** Arabisch
10. **LK 6:** arabisch glaub ich JA
11. **I:** okay (.) und wissen Sie eventuell also (.) oder haben Sie vielleicht von den Eltern mitbekommen, wie die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Erstsprache ist, also ob sie vielleicht lesen und schreiben können in der Erstsprache oder ob das eher so alltägliche Kommunikation ist, was sie da beherrschen
12. **LK 6:** also in den meisten Fällen ist es alltägliche Kommunikation, aber es gibt einige, die auch schreiben können in ihrer Sprache und (1) glaube ich sehr gut sind (1) und auch sehr sehr oft ah, (2) den Eltern, also gemeinsam mit den Eltern in ihrer Sprache (2) also kommunizieren und auch auch in im (.) wenn sie in ihrem Heimatland zu Hause sind (3) das dann (2) forcieren
13. **I:** Mmh (1) und ähm, wenn Sie meinen, also wenn Sie sagen, es gibt eben viele unterschiedliche Sprache, die die Schülerinnen und Schüler sprechen, verwenden Sie diese Sprache auch im Schulalltag und um indem und im Unterricht, also verwenden sie da noch andere Sprachen außer Deutsch untereinander?
14. **LK 6:** A h m untereinander ist uns schon ganz wichtig, dass sie während des Unterrichts Deutsch sprechen, aber in den Pausen und ganz sicher eben auch zu Hause wird die Muttersprache gesprochen (2) äh , was ich gerne mache ist, wenn es Begriffe gibt, die die meisten nicht so gut verstehen in in der in auf Deutsch (.) dass ich sie übersetzen lasse, ja (.) also während des Unterrichts das auf Türkisch (.) Bosnisch der Begriff genannt wird
15. **I:** Mmh (1) und also, das haben Sie schon angemerkt, gibt's da Regeln also auch festgeschriebene Regeln
16. **LK 6:** [Mmh
17. **I:** in Bezug auf die Sprache, wenn du jetzt in der Schule und auch bei Ihnen jetzt in der Klasse?
18. **LK 6:** ja das vereinbaren wir schon in der ersten Klasse (.) auch mit den Eltern beim ersten Klassenforum und die Eltern befürworten das eigentlich auch, weil es entstehen auch so ganz oft Missverständnisse, wenn immer nur (.) eine kleine Gruppe in ihrer Muttersprache spricht und die anderen dann nicht mitreden können , aber auch während des Unterrichts ist es uns wichtig dass sie (.) Deutsch lernen und sprechen
19. **I:** Mmh (2) l jetzt komme ich zum Thema Mehrsprachigkeit , also zur Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht, da wollte ich Sie fragen, ob Sie sich vorstellen können das Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht speziell zu behandeln oder haben sie das vielleicht schon mal angeschnitten so und welche Ideen haben sie dazu?
20. **LK 6:** also wir h h h hatten einmal ein Projekt (2) ah (1) meine Muttersprache glaube ich hat es geheißen äh die Deutschlehrerin, die das gemacht hat ist leider jetzt schon in Pension gegangen, aber es hat sehr gut funktioniert (.) als da haben die Kinder in der ersten Klasse (2) also gleiche nach ein paar Wochen, als sie zu uns gekommen sind, sich mit ihrer Muttersprache auseinandergesetzt , wir haben (2) auch die Eltern Großeltern, Tanten, Onkel eingeladen und wir

haben in verschiedenen (2) Bereichen Bücher , Geschichten, Märchen die eigene Muttersprache ah (.) behandelt und am Ende des Projekts gab es dann ein großes Fest , wo auch gekocht worden ist ah (.) zudem Unterschiede in den unterschiedlichen Kulturen und Ländern und und es hat immer sehr gut funktioniert und ich habe auch das Gefühl , je früher man das macht ah (2) gleich am Anfang , bevor also die die Klassengemeinschaft sich bildet in den ersten Wochen oder Monaten äh (3) dass dass da- (4) dass dann auch wenig Fragen untereinander gibt dann ist es geklärt das ist die Muttersprache und das finde ich immer ganz schön

21. **I:** genau wie lange hat das Projekt denn gedauert, können Sie sich daran erinnern?
22. **LK 6:** das war eine Woche
23. **I:** ok
24. **LK 6:** ja von Montag bis Freitag und am Freitag gabs das Fest und das ist (.) sehr gut angenommen worden und es war sehr sehr spannend auch die Eltern hier in der Schule zu haben und ah (3) in in in (1) zuzuhören wie sie in ihrer Muttersprache sprechen und (2) ja sie haben meistens auch Kinderbücher mitgenommen (.) aus von zu Hause oder aus ihrem Heimatland und das war ganz a' schöne Woche
25. **I:** und das haben Sie eigentlich schon beantwortet die Frage, ob eben kulturelle Aspekte bei dem Thema Mehrsprachigkeit auch eine Rolle gespielt haben
26. **LK 6:** [ja
27. **I:** im Rahmen des Projekts
28. **LK 6:** es sind äh kulturelle aber auch religiöse Aspekte mit eingeflossen, weil das äh die Kinder auch oft sehr interessiert hat
29. **I:** Mmh mmh
30. **LK 6:** ja und wir hatten da auch äh (3) die Religionslehrer und Muttersprachenlehrer eingeladen und das war sehr interessant
31. **I:** und Sie haben jetzt schon angesprochen, dass da viel Chancen gibt, die aus so einem Projekt entstehen, können Sie mir auch sagen ob es da Schwierigkeiten gab oder Schwierigkeiten theoretisch entstehen könnten, wenn man so ein Thema behandelt im Projekt oder im Unterricht?
32. **LK 6:** also (.) es gab (.) überhaupt keine Schwierigkeiten, ja es war (5) nie nie ein Thema , das (1) also es war für die meisten Kinder sehr sehr spannend und interessant und vor allem Kinder, die von von weiter her kamen äh (.) die die Sprache, die kennt man da nicht so gut ja und die einzelnen Dialekte und so (.) also (.) kann mich an GAR keine einzige Situation erinnern, wo es ein Problem gab
33. **I:** Mmh (.)ähm jetzt wollte ich fragen nicht nur zum Thema zur Thematisierung der Mehrsprachigkeit sondern ähm in Bezug auf den auf den Einbezug von unterschiedlichen Erstsprachen in den Unterricht, ich wollte Sie fragen, inwiefern Sie sich das vorstellen können oder inwiefern das auch schon gemacht wird, Sie haben da angesprochen, dass Sie die Kinder übersetzen lassen, haben Sie da eben Beispiele zu welchen Themen das also gemacht wird oder was es sonst noch für Möglichkeiten gibt, die Erstsprachen einzubeziehen in den Unterricht ?
34. **LK 6:** (5) also (.) gerade im Deutschunterricht bemerken wir immer wieder auch wenn was gelesen wird, dass die Kinder ganz ganz viele Begriffe äh in der deutschen Sprache nicht kennen und (.) also da ist es einfach ist einfach naheliegend das übersetzen zu lassen ja (.) und (.) ob das jetzt (.) Thema Essen ist (3) also ich mache das dann auch im Englischunterricht in der ersten Klasse noch nicht so aber bei uns wird (2) ja allen Kindern das Englische angeboten und ich merke schon, dass Kinder die dann auch im Deutschen diese Begriffe äh n- nicht parat haben, dass man das dann schon übersetzt
35. **I:** und wie sieht es denn aus mit der Übersetzung, arbeiten sie da mit Wörterbüchern oder digital oder das einfach nur ein Kind sozusagen übersetzt und die anderen

36. **LK 6:** ich frage immer die anderen Kinder, die übersetzen das dann und man sieht dann, wenn mehrere Kinder aus diesem einen dieser einen Sprache sagen "ja so heißt es bei uns", aber wir überprüfen das dann auch das kann auch immer mit dem Internet manchmal, wenn die Kinder das Handy dabei haben, dürfen sie dann nachschauen und (.) wir schauen uns auf die Aussprache an äh (.) und wir haben auch das Glück das eine (.) Muttersprachenlehrerin bei uns in der Klasse immer wieder unterrichtet und die übersetzt dann auch
37. **I:** Mmh und was für eine Sprache unterrichtet sie
38. **LK 6:** Türkisch
39. **I:** okay und das heißt ist dann der Unterricht integrativ also im Raum zu einem Thema, was Sie dann auch gerade dazu machen oder ist das dann pa- parallel, also dass die Kinder rausgehen
40. **LK 6:** Nein, integrativ
41. **I:** integrativ ok
42. **LK 6:** ja, immer integrativ
43. **I:** und wenn Sie dann übersetzen, verschriftlichen das die Kinder dann auch oder ist das eher nur sozusagen als Hörverstehen
44. **LK 6:** [es ist ah verschriftlichen machen wir nicht
45. **I:** [Mmh
46. **LK 6:** nein es ist eben ja das Hören
47. **I:** mmh ähm genau dann noch die letzte Frage von wem ging dann der Einbezug aus , ist das dann also von Ihnen als Lehrkraft, dass Sie die Kinder animieren so sagen "übersetzt das mal" oder kommt es von ihnen selber?
48. **LK 6:** es ist ganz rum dann unterschiedlich, aber meistens kommt von der Lehrerin oder dem Lehrer
49. **I:** Mmh (.) genau dann wollte ich jetzt fragen, wie man die Schülerinnen und Schüler anregen kann, über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusst zu werden, welche Ideen haben sie dazu oder was haben Sie schon mal ausprobiert in die Richtung?
50. **LK 6:** ah (1) eben über dieses eine Projekt von dem ich schon erzählen habe, dann ah (1) habe ich auch das Gefühl, wenn man sie daran erinnert also "wie heißt denn das Wort jetzt in deiner Sprache", dass es dass Ihnen dann das im im Deutschen leichter einfällt
51. **I:** mmh, haben Sie, ich weiß nicht t kennen Sie diese sogenannten Sprachenportraits, wo es so einen Ausschnitt von einer von einer Person gibt und dann müssen die Kinder oder sollen die Kinder dann ihre Sprachen, die sie eben beherrschen , in die in diesen Sprachenportrait darstellen, haben Sie da schonmal gehört davon?
52. **LK 6:** Ja ich kenne, aber also jetzt in der Klasse noch nicht angewendet
53. **I:** [okay ok ähm und (1) genau das haben wir schon besprochen (.) ja jetzt komme ich zum Themenblock Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit SPF
54. **LK 6:** ja
55. **I:** und ich wollte Sie fragen, inwiefern sie die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, die eine SPF haben, bei der bei der Planung und bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen im Deutschunterricht berücksichtigen, was haben Sie da oder gehen sie da irgendwie drauf ein?
56. **LK 6:** ja ja also(2) gerade Kindern mit SPF oder auch mit erhöhten Förderbedarf haben in in in der Zweitsprache Deutsch großen Nachholbedarf ja und da arbeiten wir schon sehr viel auch mit Bildern und ah (.) auch dem Internet, ich zeige Ihnen immer wieder Bilder und sie übersetze

mir dann in der Muttersprache und dann bilden dann damit einen Satz auf Deutsch

57. **I:** Mmh, haben Sie da noch andere Arten von Unterstützungen jetzt außer Bilder und Übersetzungen, wenn Sie irgendwie mit Texten arbeiten oder die Kinder Texte selber schreiben sollen, gibt's da irgendwelche Unterstützungsmöglichkeiten, die Sie dann noch anbieten, um es eben diesen Kindern zu erleichtern damit umzugehen (1) z.B. irgendwelche Strukturierungsmuster, also setzen Sie da andere Texte ein oder andere?
58. **LK 6:** also ich arbeite schon auch mit Büchern, die sehr einfach aufgebaut sind und äh Deutsch als Zweitsprache also (2)
59. **I:** die da für diese Kinder konzipiert sind
60. **LK 6:** genau, die dafür konzipiert sind ja
61. **I:** ähm, genau inwiefern meinen Sie das einen Kontrast der Erst- und der Zweitsprache sinnvoll wäre bei solchen Aufgaben, also das sind sozusagen eine Aufgabenstellung in Deutsch und dann dazu etwas nochmal in der Erstsprache haben
62. **LK 6:** (1) ja es ist gar nicht so einfach, ich glaube dass aber Kinder, die äh (1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (1) doch klar strukturiert haben müssen, welche Sprache jetzt verwendet werden ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?
63. **I:** Und wenn sie die Türkisch- Muttersprachenlehrerin dabei haben iim Unterricht, ich weiß nicht, sprechen von den Kindern, die einen SPF haben, auch welche Türkisch?
64. **LK 6:** ja ja
65. **I:** inwiefern spielt die dann eine Rolle bei der Unterstützung?
66. **LK 6:** ja ich glaube also das das funktioniert ganz gut (.) ah (.), leider ist es so, dass diese Lehrerin an nicht vielen Deutschstunden dabei ist und sie halt dann mehr in den anderen Fächern wie z.B. heuer in Englisch aushilft, ich glaube nur, wenn ich selbst diese Muttersprache nicht gut kann, verwirrt es die Kinder
67. **I:** [Mmh mmh
68. **LK 6:** mehr als es ihnen hilft
69. **I:** mmh
70. **LK 6:** ja, da müsste man dann vielleicht mehr auf so zu anderen Medien oder digitale Sachen zurückgreifen, wo das halt dann auch übersetzt wird
71. **I:** mmh ähm und wenn sie sagen genau also mit Übersetzungen oder anderen Möglichkeiten die Erstsprache einzubeziehen für welchen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf würde sich das an
72. **I:** Und für welche vielleicht eher nicht, weil Sie haben gesagt das könnte sie auch überfordern, sehen Sie da irgendwie einen speziellen Förderbedarf, wo das vielleicht (.) sinnvoll wäre?
73. **LK 6:** (1) also ich denke an Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung z.B. wo ich mir das sehr gut vorstellen kann, ja? Ah (1) Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf haben, habe ich schon die Erfahrung gemacht, (.) die (.) brauchen eine klare Struktur ist, jetzt ist Deutsch und jetzt wird nur Deutsch gesprochen oder jetzt ist dieses Fach und die die-, also ich habe so das Gefühl ah, je mehr die Kinder dem normalen Lehrplan folgen können, desto besser ist also ist das mit dem Übersetzungen, die anderen brauchen da klare Linien
74. **I:** Mmh
75. **LK 6:** und vielleicht wäre es für die Kinder auch gut, leider wird es bei uns in der Schule kaum mehr angeboten, ihre eigene Muttersprache dann in einer also zusätzlichen oder eigenen Stunde dann zu üben

76. **I:** [mmh mmh]
77. **LK 6:** schriftlich und mündlich
78. **I:** mmh mmh und wenn Sie sagen für die Kinder mit Autismus- Autismus-Spektrum-Störung wäre es vielleicht sinnvoll, inwiefern wäre das sinnvoll , also für die?
79. **LK 6:** (4) ich mein, die Kinder sind alle so unterschiedlich und wahrscheinlich kann man das pauschal gar nicht sagen, aber (.) also ich denke jetzt an einen Schüler bei mir in der Klasse für den das überhaupt kein Problem ist ah (.) in in der bosnischen Muttersprache etwas zu übersetzen, wobei ich sagen muss der braucht dann auch oft gar keine Übersetzung oder Hilfe, der ist im Deutschen sehr gut
80. **I:** mmh mmh okay (.) ähm gut dann wollte ich Sie fragen, was Sie, das haben wir jetzt auch schon bisschen angesprochen, was sie von der Methode des Sprachvergleichs halten, also dass man sagt, man vergleicht jetzt die Erstsprache des Kindes mit der Zweitsprache Deutsch und schaut eben nach Gemeinsamkeiten oder nach Unterschieden und das soll eben zur Förderung des Sprachbewusstseins beitragen
81. **LK 6:** [ja]
82. **I:** inwiefern ist diese Methode sinnvoll für Sie im Unterricht und für die Kinder mit SPF?
83. **LK 6:** (5) ich glaube das ist ganz schwierig und es muss mal sehr individuell sehen, ich habe z.B. Beispiel unlängst ah (.) in in Deutsch wieder die Artikel wiederholt und dann sind wir eben draufgekommen, das im Türkischen das so eben nicht gibt und ich glaube , dass das die Kindern mit SPF äh das das eher förderlich war, aber vielleicht trifft das nicht auf alle grammatikalischen Dinge zu, ja?
84. **I:** mmh mmh also da haben Sie das Thema Artikel angesprochen, gibt's sonst noch andere Themen , die Sie da mal verglichen haben , mal nachgefragt haben , wie das in den anderen Erstsprachen aussieht?
85. **LK 6:** Es kommt immer wieder vor, aber dass das kommt fragen dann (.) also die Schüler die Schülerinnen und Schüler selbst nach und "Ah, bei uns ist das ganz anders oder das kenne ich so" ja? Also das greif ich dann schon auf, aber ich geb das dann nicht vor oder ich ich äh (.) fordere das nicht ein
86. **I:** mmh
87. **LK 6:** (.) weil es dann auch manchmal, vielleicht, glaube ich ein bisschen mehr verwirrt als es hilft
88. **I:** mmh (.) also das kommt dann von den Kindern selbst, das Sie was äußern
89. **LK 6:** [das kommt von den Kindern und auch je nachdem, ah (.) wie weit entwicklungsverzögert sind und auch wie weit sie schon in der in der Volksschule in der Primarstufe ah Deutsch gelernt haben
90. **I:** mmh mmh äh, genau welche sprachlichen Aspekte, Sie haben jetzt die Artikel schon genannt, das wär jetzt grammatikalisch etwas
91. **LK 6:** [ja]
92. **I:** würden Sie denn vergleichen, wenn Sie meinen es wäre sinnvoll, jetzt bei einem speziellen Kind
93. **LK 6:** also (.) i- also der GRUNDwortschatz, Begriffe zu verschiedenen Themenbereichen wie z.B. NAhrung oder der menschliche Körper , also ich glaube, dass das ganz gut ist, weil wenn

das Wort in der Muttersprache da ist und auch richtig ist , versuch ma halt dann schon auch gemeinsam mit Hilfe der anderen Kinder rauszufinden, glaube ich das das für das Deutsche gut ist, ja?

94. **I:** mmh

95. **LK 6:** um das ebenin Deutsch zu lernen (.) vielleicht je komplizierter es gramm- in der Grammatik ist, desto w- weniger hilfreich ist es vielleicht dann

96. **I:** [mmh mmh

97. **LK 6:** ja

98. **I:** dann komme ich jetzt schon zu meiner zu meiner letzten Frage und zwar wollte ich Sie fragen welche Art von Unterstützung würden Sie selbst als Lehrkraft benötigen, wenn Sie sagen Sie möchten einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchführen , was für Kooperationen gibt es da schon? Sie haben den Mut- die Muttersprachenlehrerin angesprochen

99. **LK 6:** [ja das find ich ganz gut, also das müsst ma forcieren, aaah, wir hatten früher auch eine (1) Muttersprachenlehrerin Serbisch an der Schule, die ist leider in Pension gegangen und nicht mehr nachbesetzt (lacht) worden

100.**I:** [mmh mmh

101.**LK 6:** aber ich glaube, dass es sehr sehr hilfreich ist, ah Lehrerinnen und Lehrer in verschiedensten Muttersprache an der Schule zu haben, um mit Ihnen sowohl integrativ als aber auch anders zu arbeiten, ah (.) weil ich schon auch glaube, dass gerade im Mittelstufen-Bereich (1)viele Kinder ihre Muttersprache auch nicht so gut können , vor allem wenn sie in Österreich geboren wurden ja?

102.**I:** mmh

103.**LK 6:** und halt (3) ah anders darauf Wert gelegt wurde, als wenn man das in der Schule vielleicht lernen

104.**I:** mmh mmh mmh, Sie haben jetzt schon angesprochen im Rahmen des Projekts haben Sie die Eltern mit einbezogen , findet jetzt außerhalb von diesem Projekt sonst auch noch ein Einbezug der Eltern statt ähm in ja also in Bezug auf mehrsprachige Unterrichtsgestaltung oder (.) andere Projekte, sind die da irgendwie engagiert oder gibt's da eine Kooperation ?

105.**LK 6:** also (.) muss leider leider sagen, dass das abgenommen hat, es war früher war das Interesse sehr groß

106.**I:** [mmh

107.**LK 6:** wir hatten eine ganz tolle Beratungslehrer an der Schule, die so ein Eltern- Café eingerichtet hat in der Schule und das haben sich Eltern getroffen in der Früh zum Frühstück und haben sicher auch in ihrer Muttersprache miteinander geredet und sich ausgetauscht (.) und ah (.) ist dann leider immer weniger angenommen worden und so sehr wie den Kontakten und die Zusammenarbeit suchen mit den Eltern, hab ich momentan das Gefühl, dass es ein bissl (.) weniger wird, ja?

108.**I:** mmh mmh ähm, Sie haben schon gesagt, es gibt bei Ihnen digitale Möglichkeiten zur Nutzung im Unterricht, wie zufrieden sind Sie damit jetzt in Bezug, dass man das nutzen kann für Übersetzungen oder für also Internetsuche in (1) zum Thema, dass die Kinder

109.**LK 6:** also ich finde es sehr sehr wichtig, leider haben wir zu wenige Möglichkeiten im Moment , das gehört auf alle Fälle ausgebaut, ein öffentliches Netz haben wir noch nicht , das wird zwar jetzt gerade eingerichtet, aber es ist sehr mühsam, wir haben auch zu wenige Laptops, wir haben jetzt endlich einen in der Klasse, aber ich ich äh (.) merke auch, also ich zeige gerne Bilder und muss ich jetzt nachdenken, also wir haben jetzt unlängst habe ich (.) irgend ja eine Weihnachtsgeschichte da ist eine eine Languste vorgekommen und die meisten haben nicht gewusst was das ist

- 110.I: [ja
- 111.LK 6: ja? Und da zeig ich dann das Bild und wenn es passt lass ich's auch gleich übersetzen
- 112.I: [ja
- 113.LK 6: ja? dass sie diesen Begriff nämlich auch gleich schonmal verinnerlicht haben, vor allem weil sie das Bild gesehen haben
- 114.I: [ja ja
- 115.LK 6: und da wär halt das Internet wirklich großartig
- 116.I: aber das haben Sie bisher noch nicht die Möglichkeit?
- 117.LK 6: ich setze ein oder auf dich habe oft auch mein eigenes Handy mit, weil ich glaube einfach wenn ich kein Bild im Kopf hab
- 118.I: [ja ja
- 119.LK 6: merke ich mir das Wort auch nicht, ja?
- 120.I: mmh
- 121.LK 6: aber das gehört auf alle Fälle ausgebaut
- 122.I: mmh und dürfen die Kinder, das habe ich jetzt vergessen zu fragen, auch wenn es ebenso um Übersetzungen geht
- 123.LK 6: [dürfen sie selber verwenden, also wir haben eigentlich generelles Handyverbot, aber wenn der Lehrer oder die Lehrerin sagt "jetzt im Unterricht darf es verwendet werden"
- 124.I: mmh
- 125.LK 6: können sie es herausholen und und und nachschauen, das Problem ist nur dass nicht alle dann auch ein Internet haben, ja?
- 126.I: ja
- 127.LK 6: und dann halt diese Möglichkeit auch nicht besitzen
- 128.I: [ja ja ähm, welche zeitlichen oder personellen Ressourcen wären für Sie notwendig, wenn Sie sich mehr mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen wollen im Unterricht?
- 129.LK 6: (3) zeitlich inwiefern jetzt zusätzlich oder im Unterricht?
- 130.I: genau wenn Sie sagen, sie würden vielleicht gerne was zu Mehrsprachigkeit machen oder sich mit den verschiedenen Erstsprachen auseinandersetzen, reichen da die zeitlichen Ressourcen aus, die sie im Moment zur Verfügung haben oder?
- 131.LK 6: also ich würds mir ich würde mir so eine gemeinsame Planungsstunde äh (.) wünschen, wo alle Lehrer, die da im Team arbeiten auch die Möglichkeit haben sich auszutauschen
- 132.I: [das gibt's bisher noch nicht, oder?
- 133.LK 6: das gab's ganz früher mal in den Anfängen der Integration gab's so eine gemeinsame Planung Stunde, die auch im Stundenplan verankert war
- 134.I: [mmh mmh
- 135.LK 6: gibt's leider nicht mehr und ich merke einfach, ah (.) dass das so wichtig wäre, um auch eben dieser Mehrsprachigkeit zur- gerecht zu werden

- 136.**I:** und zum Thema personelle Ressourcen, Sie haben gemeint, es gibt den die Türkisch Muttersprachenlehrerin
- 137.**LK 6:** [ja ist zu wenig
- 138.**I:** [aber andere gibts nicht?
- 139.**LK 6:** genau. andere gibt's nicht die ist ja ist ja bei uns auch glaube ich nur 3-4 Stunden in der Woche und (.) es gäbe Bedarf in der GANZen Schule, in anderen Klassen auch
- 140.**I:** und ähm würden Sie dann auch mit diesen Muttersprachenlehrer kooperieren in Bezug auf Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung
- 141.**LK 6:** [genau GestALtung und ja wären halt so Planungsstunden wirklich Voraussetzung
- 142.**I:** mmh, ähm dass jetzt noch meine letzte Frage, wie wichtig ist generell die Förderung von Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule also an diesem Standort, wird da in Teambesprechung Besprechungen wird darüber geredet oder wie präsent ist da dieses Thema ?
- 143.**LK 6:** also es ist der ganzen Schule wichtig, aber besonders in meinem Team, da weiß ich also, da sind wir uns wirklich einig, wie wichtig die Mehrsprachigkeit, also die eigene Muttersprache ist und wir versuchen auch dem gerecht zu werden, w- was leider nicht immer so ganz gelingt, ich glaube auch, dass die Kinder, ah die in in in der Mittelschule vor allem in Wien oder in diesen Brennpunktschulen, so wie wir eine sind, eh schon vornerein große Nachteile haben, ja? was die Bildung und Chancengleichheit betrifft, ABER dadurch, dass sie noch andere Sprachen sprechen ja? und auch noch Englisch dazu lernen, denke ich mir, müsst man da wirklich sie so gut fördern fördern, dass sie dann nach dieser Mittelschule ah (2) bessere Chancen haben
- 144.**I:** mmh mmh (.) gut, dann bedanke ich mich, gibt es jetzt noch Aspekte, die sie noch ansprechen wollen, die bisher noch nicht genannt worden sind, was Sie da noch etwas hinzufügen möchten?
- 145.**LK 6:** Ah JA, ich rede meistens immer von türkischer, serbisch, bosnisch, kroatischer Muttersprache, was eben sehr wichtig ist und wir haben ja die meisten Schüler, die diese Muttersprache sprechen, Schüler und Schülerinnen, aber in den letzten Jahren sind vermehrt Kinder aus Syrien Afghanistan zu uns gekommen und da ist schon ein Problem, ah (.) weil sehr wenige Leute diese Sprache sprechen und da hätten halt halt auch mehr Hilfe gerne in der Schule
- 146.**I:** mmh
- 147.**LK 6:** für diese Sprachen

B.7 Transkript LK7

1. **I:** zur ersten Frage erstmal, habe ich gesehen aus ihrem Fragebogen, dass sie einige mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse haben
2. **LK 7:** [ja
3. **I:** und ich wollte Sie jetzt fragen, ob sie mir nennen können, welche Sprachen in ihrer Klasse vertreten sind?
4. **LK 7:** ja (.) ähm serbisch, türkisch, romanes (2) rumänisch und äh ukrainisch und arabisch
5. **I:** ok, sehr interessant, danke Ihnen, wissen Sie auch oder schätzen Sie das vielleicht ein, wie ist die Kompetenz von den Schülerinnen und Schülern in der Erstsprache (.) können sie lesen und schreiben oder ist es eher so Alltagskommunikation?
6. **LK 7:** das ist Alltagskommunikation
7. **I:** ok, Dankeschön, dann wollte ich Sie fragen, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse im Schulalltag oder auch im Unterricht eine andere Sprache auch manchmal als Deutsch verwenden?

8. **LK 7:** wir lernen Englisch
9. **I:** mmh
10. **LK 7:** alle miteinander und in den Pausen oder bei Lehrausgängen oder so, sprechen sie natürlich wenn man, ich habe zwei türkische Schüler, die sprechen dann Türkisch miteinander
11. **I:** okay und wollte ich Sie fragen, wie gehen Sie dann damit um, wenn sie eben in der Erstsprache kommunizieren?
12. **LK 7:** wenn sie äh miteinander zu zweit kommunizieren ist das okay, äh wenn's aber mehrere angeht, da dann sage ich schon "bitte spricht Deutsch, sonst versteh ich euch gar nicht "
13. **I:** mmh und gibt's in Ihrer Schule generell oder jetzt bezogen auf Ihre Klasse so eine Regel (.) Regeln, wie man mit Sprachverwendung umgeht?
14. **LK 7:** (.) also im Freizeitbereich lassen die sich schon äh (.) in ihrer Muttersprache sprechen
15. **I:** mmh
16. **LK 7:** wobei sich das aber regulierten, denn sobald irgendwelche Freunde wer- wenn sie Freunde werden und haben dann nicht die gleiche Sprache (.) dann sprechen sie (.) Deutsch_ miteinander
17. **I:** ja, alles klar
18. **LK 7:** oder Kauderwelsch
19. **I:** ja (lacht) oder so (lacht) ähm dann noch eine Frage dazu, ob es in Ihrem Unterricht Situationen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache verwenden dürfen, also sowohl schriftlich als auch mündlich, oder auch sollen ?
20. **LK 7:** schriftlich können sie nicht
21. **I:** mmh
22. **LK 7:** mündlich (.) äh, wenn's um Begriffserweiterungen geht (.) immer
23. **I:** okay
24. **LK 7:** da fragen wir immer nach "wie heißt das in deiner Muttersprache?“, weil wir wir haben ja so schwache Schüler, dass man vielleicht so einen Bezug zum Wort in der Muttersprache (.)
25. **I:** mmh
26. **LK 7:** findet und sie sich das besser merken (.) z.B. äh wir gehen kochen (1), da ham wir schon durchgemacht in allen Sprachen die (.) was Topf heißt und was Gabel heißt und solche Sachen
27. **I:** okay, da fragen Sie also als Lehrkraft einfach nach?
28. **LK 7:** ja "weißt du, wie das heißt in deiner Muttersprache"
29. **I:** und dann antwortet das Kind?
30. **LK 7:** ja (.)
31. **I:** mmh
32. **LK 7:** das wissen sie aber oft (.) nicht
33. **I:** okay (.) gut aber das, Sie fragen auf jeden Fall
34. **LK 7:** ja, ich frag nach

35. **I:** und das machen sie regelmäßig?
36. **LK 7:** ja
37. **I:** interessant okay (.) gut dann komme ich jetzt schon zum nächsten Aspekt und zwar wollte ich Sie fragen, ob sie sich vorstellen könnte könntest Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu behandeln bzw. ob sie das schon mal gemacht haben, so im Rahmen eines Projekts oder allgemein einfach mit den Schülern über Mehrsprachigkeit sprechen oder ob sie sich das vorstellen können?
38. **LK 7:** ich kann mir das vorstellen, ich habe es aber noch nie gemacht
39. **I:** mmh und wenn Sie sich das überlegen, was für Ideen haben Sie dazu, wie könnte man (.) ähm (.) darüber sprechen, wie könnte man das thematisieren?
40. **LK 7:** ja man könnte (.) also wo wir's schon gemacht haben war, wie wir die Römer in Österreich und im Geschichtsunterricht gemacht haben, haben wir gesagt äh (.) das eben viele Sprachen aus dem Lateinischen entstanden sind und z.B. in der (.) der rumänische Buch kann uns viele Sachen sagen, die ziemlich genau das lateinische Wort sind und dann haben wir das dann haben wir das so weitergeführt in welchen Sprachen gibt's das noch
41. **I:** mmh
42. **LK 7:** und so (.) die Kinder schauen dann am Leo z.B., wie das auf Französisch heißt oder so (.) das ham ma schon gemacht
43. **I:** okay und welche Chancen oder welche Schwierigkeiten sehen Sie in dieser Thematisierung von Mehrsprachigkeit?
44. **LK 7:** das arabische Kind ist arm, denn da gibt's gar keine Parallelen
45. **I:** mmh
46. **LK 7:** (1) ah die ist auch so schwach, dass die arabisch gar nicht lesen kann oder so
47. **I:** [mmh
48. **LK 7:** u n d (.) die fühlt sich dann immer bisschen ausgegrenzt
49. **I:** mmh
50. **LK 7:** und arabisch habe ich halt, da hab ich gar keinen Zugang
51. **I:** und wenn es jetzt nicht um die Sprache selber geht also, sondern eher so um das Thema Mehrsprachigkeit (.) also (.)
52. **LK 7:** [das interessiert sie schon
53. **I:** mmh
54. **LK 7:** also diese gleich lautenden äh Sachen oder es kommt öfter mal vor, dass man irgendwas sagt, das ist aber dann in einer Sprache der Kinder ein Schimpfwort
55. **I:** mmh
56. **LK 7:** und dann wird das schon auch thematisiert, ne?
57. **I:** mmh (1) danke schön, ähm dann wollte ich Sie fragen, Sie haben das jetzt schon angesprochen, inwiefern können Sie sich einen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen in den Unterricht vorstellen, also Sie hatten gesagt, Sie fragen die Kinder nach den Begriffen ihre Erstsprache
58. **LK 7:** [ja

59. **I:** gibt's da noch andere Beispiele, die Sie nennen können?
60. **LK 7:** Ah, ja zu Schulbeginn mach ma immer die Begrüßungen und die Höflichkeitsformen, da fall ma natürlich auch immer in den in den äh in der Muttersprache "Wie sagst du guten Tag oder wie sagst du auf Wiedersehen?" auch im Englischunterricht kommts immer wieder vor (2) ahm (2) was hamma noch g'macht (3) es kommt auch immer wieder vor, dass ähm (1) so jetzt net nur die Sprache, sondern auch die Art der Kinder (2) was für uns höflich ist oder welche Distanz zum Beispiel für uns höflich ist und dass dies in anderen Kulturen ganz anders ist
61. **I:** das heißt Sie
62. **LK 7:** [das wird auch thematisiert
63. **I:** mmh
64. **LK 7:** und was sie natürlich lieben, sind Lieder aus ihrer Heimat
65. **I:** und das machen Sie, also es wird gesungen?
66. **LK 7:** nein, es wird net gesungen, aber es wird gehört
67. **I:** es wird gehört also auf CD-Player
68. **LK 7:** [ja oder im Internet, das ma irgendwas suchen, das in ihrer Muttersprache ist
69. **I:** okay und wird dann das noch irgendwie thematisiert oder das ist einfach nur so Input
70. **LK 7:** das ist ein Input und wenn man vielleicht dazu finden auch noch irgendwelche Trachten oder so (.) wir hatten also jetzt im Oktober so ein kleines Projekt über die Trachten in Österreich, also was (unverständlich) und viele gesehen hat und im Dirndl und Lederhose auf der Straße und das ham' wir uns dann ang'schaut so (.) so türkische Volkstänze oder rumänische
71. **I:** und ähm dieser Einbezug von der Kultur oder von der Sprache der Kinder, geht es dann auch von den Kindern selbst aus, dass sie das gerne thematisieren
72. **LK 7:** sie machen da sehr gerne, ähm was aber dann wirklich leider passiert ist, dass sie dann sagen " nur das ist gut"
73. **I:** also nur das
74. **LK 7:** [ja ihr Eigenes ist gut
75. **I:** okay, das heißt, sie tun das abgrenzen zu anderen Kulturen
76. **LK 7:** [ja
77. **I:** und der anderen Sprachen
78. **LK 7:** [ja
79. **I:** ok ähm, das ist interessant, weil da wollte ich Sie jetzt dazu fragen, wie könnte man die Schülerinnen und Schüler anregen über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren, vielleicht auch kritisch zu reflektieren und sich dieser bewusst zu werden, haben sie da Ideen dazu?
80. **LK 7:** (3) das ist schwer, weil eben, sie hängen und obwohl viele in Wien geboren sind, wahnsinnig an ihrer Erstkultur, ich würde da nicht Erstsprache sagen, sondern Erstkultur (.) und da kommen dann schon oft Rivalitäten
81. **I:** [untereinander
82. **LK 7:** untereinander ja

83. **I:** in Bezug jetzt auf die Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben oder eher in Bezug auf andere Kinder
84. **LK 7:** auf die ANDEREN, mit den anderen Muttersprachen
85. **I:** mmh mmh
86. **LK 7:** da heißt dann "nur die rumänischen sind gut" oder "nur die serbischen sind gut" oder " die rumänischen und die serbischen verstehen sich sowieso NIE" o d e r "ja, die türkischen sind ja überhaupt besser"
87. **I:** und tun sie das irgendwie ansprechen im Unterricht (.) oder
88. **LK 7:** [NAJA ich, wir versuchen halt Toleranz zu leben
89. **I:** mmh
90. **LK 7:** ne, wie versuchen zu erklären, dass wir auf Urlaub in die Türkei fahren zum Beispiel und (.) ähm, dass uns das da gut gefällt, aber es gefällt uns halt in Österreich in Tirol bei den Bergen genauso gut
91. **I:** mmh mmh, okay ähm, dann wollte ich Sie fragen jetzt in Bezug auf die Kinder mit SPF, in dem Fall alle Kinder bei Ihnen, die haben ja wahrscheinlich irgendwie individuelle Förderpläne, oder?
92. **LK 7:** ja
93. **I:** wenn Sie diese Förderpläne ähm planen oder diese Sprachfördermaßnahmen Bezug auf Deutschunterricht Sprachförderung, wenn Sie die planen und auch durchführen, berücksichtigen Sie da die Mehrsprachigkeit der Kinder?
94. **LK 7:** (1) ähm wir berücksichtigen sie in dem Fall, dass ich ja in meinem Erstberuf Sprachheilpädagogin bin und auch die (.) deutschsprachigen Kinder alle sehr sprachschwach sind und ich deswegen einen sprachheilpädagogisch aufgebauten Unterricht mache (.) mit (.) ähm (.) also alles mit Lautgebärden u n d ähm die Satzkonstruktionen mit verschiedenen Symbolen
95. **I:** mmh
96. **LK 7:** die Verbendstellung zum Beispiel immer angezeigt
97. **I:** das heißt so Unterstützungsmaßnahmen
98. **LK 7:** ja
99. **I:** für ALLE, das heißt egal welche Erstsprache da vorhanden ist
100. **LK 7:** [ja
101. **I:** ähm und (.) genau sie haben gesagt, das ist so ein Konzept
102. **LK 7:** [ja
103. **I:** was Sie da anwenden, da wird aber die anderen Erstsprachen werden dann nicht mit einbezogen?
104. **LK 7:** na ja (.) ich weiß schon, dass es zum Arabischen diese Verbendstellung nicht gibt
105. **I:** mmh(.) und tun Sie das dann irgendwie ansprechen
106. **LK 7:** ja ja
107. **I:** okay
108. **LK 7:** da sage ich dann "das ist ganz anders als in deiner Muttersprache"

109.I: mmh

110.LK 7: "das gehört halt immer zum Schluss, ist und gegangen ganz zum Schluss "

111.I: okay, aber Sie machen das sozusagen verbal und nicht dass Sie das verschriftlichen und dann zeigen, wie ist der Unterschied hier

112.LK 7: nein

113.I: ok ähm (.) genau welche Möglichkeiten sehen Sie dann eben für die Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig sind und ein SPF haben in diesem (.) Vorgehen, was Sie machen mit diesem Schema, mit diesem Konzept, also inwieweit haben Sie das Gefühl, das ist eine gute Möglichkeit für die Schüler?

114.LK 7: dass die Kinder zumindest im Unterricht immer (.) richtige Sätze bilden mit diesen Schemata (.) und dann, wenn sie FREIE Sätze bilden

115.I: mmh

116.LK 7: beim Sprechen und beim Schreiben möglichst wenig Fehler machen in Deutsch

117.I: und sich dann an dieses Muster halten

118.LK 7: ja

119.I: okay und für welchen spezifischen SPF bietet sich diese Vorgehensweise an, ist das für alle so oder speziell für Kinder, die

120.LK 7: [also für Kinder mit ASS zum Beispiel ist es ganz

121.I: [können Sie kurz erklären, was das ist?

122.LK 7: AUTismus, also Autismus-Spektrum-Störung u n d für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist auch unheimlich hilfreich und die, die Sprach- ein sprach-, zwei Sprachgestörte sind drinnen

123.I: [mmh

124.LK 7: denen ist es natürlich auch sehr hilfreich

125.I: mmh Dankeschön (.) was halten Sie persönlich von der Methode des Sprachvergleichs, das heißt, indem man die unterschiedliche , also die Erstsprache des Kindes mit der Zweitsprache Deutsch vergleicht ähm, wie sinnvoll halten Sie das zur Förderung des Sprachbewusstseins, also sich bewusst werden über Sprache ?

126.LK 7: ich glaube, dass das bei g'scheitern Kindern, ich hab auch schon bei g'scheiteren Kindern unterrichtet

127.I: mmh

128.LK 7: sehr viel bringt

129.I: mmh

130.LK 7: weil sie dann (.) ähm (.) die Bildung von verschiedenen Zeiten oder die Stellung der einzelnen Satzglieder (.) sehr checken

131.I: ja, also im Kontrast zur

132.LK 7: [im KONTRAST ja

133.I: aber in Ihrer Klasse jetzt

134.LK 7: [in meiner Klasse geht das nicht

- 135.I: okay, das liegt also an (.) an was liegt es?
- 136.LK 7: an der Intellektualität der Kinder
- 137.I: okay, das heißt, es wäre für sie eher eine Überforderung
- 138.LK 7: [ja
- 139.I: wenn das noch mit reinkäme
- 140.LK 7: ja, also so sehe ich es, ja
- 141.I: mmh ok aber in der anderen Klasse, meinten Sie, ist die andere Klasse , auf die Sie sich jetzt bezogen haben auch eine SPF- Klasse oder?
- 142.LK 7: nein, das war eine Sprachheilklasse, aber auch eben mit den verschiedensten äh (.) ähm (.) Erstsprachen, aber das waren einfach intellektuell bessere Kinder
- 143.I: mmh
- 144.LK 7: und das mussten wir nicht sehr viel Grammatik machen, sondern einfach durch dieses Vergleichen haben wir dann schon herausgefunden "Aha, wir sagen (.) der Vater sieht den den Baum und in einer anderen Sprache der Vater den Baum sieht "
- 145.I: okay, das heißt Sie haben das schon ausprobiert diesen Sprachvergleich
- 146.LK 7: ja
- 147.I: auch schriftlich oder nur verbal?
- 148.LK 7: nur verbale
- 149.I: nd wie sind Sie denn damit umgegangen mit Sprachen, die Sie selbst nicht beherrschen, wie konnten Sie das dann
- 150.LK 7: [die Kinder KONNTEN das selbst verbalisieren
- 151.I: aha okay
- 152.LK 7: die waren intellektuell so gut, dass sie das selber oder die türkischen Kinder, die haben ja keine Fälle oder nicht wirklich welche, die haben mir wirklich dann erklärt und da hab ich viel gelernt dabei
- 153.I: ja
- 154.LK 7: "da steht Vater Baum sehen"
- 155.I: okay, das ist interessant, das heißt, Sie haben das hauptsächlich auf Grammatik bezogen
- 156.LK 7: ja
- 157.I: haben Sie das auch im Wortschatzbereich oder in anderen sprachlichen Bereichen so einen (.) Kontrast angewendet?
- 158.LK 7: Ähm die türkischen Kinder haben z.B. oft erklärt, dass sie für verschiedenste Sachen nur einen Begriff haben z.B. die Werkzeuge, die wir da jetzt in im Werktaal haben, mit vielen Wörtern, eine Knobelzange, eine Zwickzange, eine Beißzange, bei ihnen heißt das Werkzeug
- 159.I: aha okay, also das haben Sie auch thematisiert
- 160.LK 7: ja

- 161.**I:** und haben Sie da auch mit Muttersprachenlehrern in Kooperation gearbeitet oder haben Sie das sozusagen von sich aus alleine initiiert
- 162.**LK 7:** ähm, mit dem BKS-Lehrer hamma immer gemeinsam gearbeitet und die die Türkisch-Muttersprachenlehrerin nicht
- 163.**I:** also der war im Unterricht auch dabei?
- 164.**LK 7:** ja
- 165.**I:** und wie hat da die Kooperation ausgesehen?
- 166.**LK 7:** In dem wir wirklich moderiert haben miteinander
- 167.**I:** okay, das heißt er hat dann unterstützte auf der Erstsprache
- 168.**LK 7:** ja
- 169.**I:** und das war zu dem Unterrichtsthema, was Sie gemacht haben oder war das parallel irgendwas anderes?
- 170.**LK 7:** nein nein, das war immer gemeinsam ähm wir hatten ja hier viele Jahre Klassen, wo ma fast nur serbische kroatische Schüler hatten
- 171.**I:** mmh
- 172.**LK 7:** und da hat er zum Beispiel auch mit mir im Mathematikunterricht und hat das, wo och gewusst hab, die haben das nicht verstanden, hat er das auf Serbisch
- 173.**I:** es ihnen noch einmal erklärt
- 174.**I:** und auch nur verbal oder auch schriftlich dann?
- 175.**LK 7:** (1) nur verbal
- 176.**I:** okay, das heißt, wie schätzen Sie die Kooperation ein, hat es gut funktioniert?
- 177.**LK 7:** wunderbar
- 178.**I:** okay und was meinen Sie, was hat es den Schülerinnen und Schülern gebracht, die gerade eben die Muttersprache Serbisch oder Bosnisch hatten?
- 179.**LK 7:** AH, es ist ja in Mathematik ist ja sehr viel versprachlicht
- 180.**I:** mmh
- 181.**LK 7:** und das ist schwierig (.) und wenn sie das wenigsten DAS wenigstens in der Muttersprache haben, dann können sie sich auf diese Zeichen und auf diese Rechenschritte leichter konzentrieren
- 182.**I:** mmh und wie sind Sie damit umgegangen, dass eben, es waren ja wahrscheinlich auch andere Kinder da, die nicht
- 183.**LK 7:** WENIG eher wenige ja
- 184.**I:** aber was war dann mit denen, wie sind Sie damit umgegangen, dass sie eben keine Unterstützung hatten vom Muttersprachenlehrer
- 185.**LK 7:** Äh (1) ja da mussten wir halt so erklären
- 186.**I:** ok (lacht) gut (.) Dankeschön dann zur letzten Frage schon, ich wollte Sie fragen, Sie hatten das jetzt schon angesprochen, die Kooperation mit dem Muttersprachenlehrer (.) aber was für Arten von Unterstützung würden Sie selbst noch benötigen, um eben so einen

mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchführen zu können?

187.**LK 7:** Ähm, wir haben so viele wechselnde Muttersprachen, je nachdem äh wie halt die (.) Einwanderungssituation ist, dass wir ähm (.) zumindest nicht für den Unterricht, aber für die Elternarbeit (.) öhm Leute brauchen würden, die die Muttersprache der der der Eltern könnten

188.**I:** mmh mmh

189.**LK 7:** also Afghanisch und uns alles Mögliche halt

190.**I:** mmh (.) spielen die Eltern hier im Schulalltag irgendwie ne Rolle, indem sich irgendwie einbeziehen?

191.**LK 7:** EBEN NICHT

192.**I:** nicht ok

193.**LK 7:** und das ist meiner Meinung nach, ein großes ein großer Grund, deswegen ist die Sprachenbarriere

194.**I:** mmh das heißt, wenn Sie mehr muttersprachliche Lehrer hätten, dann denken Sie, würden die Eltern sich auch mehr

195.**LK 7:** [ja

196.**I:** einbringen

197.**LK 7:** einbringen ja

198.**I:** okay interessant und ähm (.) dann

199.**LK 7:** [weil ich hab wirklich Eltern, die am Elternabend hier sitzen mit dem Google Übersetzer in der Hand

200.**I:** ja

201.**LK 7:** weil ma sonst keine Möglichkeit haben

202.**I:** zum Thema genau, weil Sie es grad angesprochen haben, Google-Übersetzer, haben Sie hier so technische Möglichkeiten in der Schule, um mehrsprachig zu arbeiten also, dass die Schüler und Schülerinnen

203.**LK 7:** [ja Tablets haben wir zum ausborgen (.)10 Stück

204.**I:** mmh

205.**LK 7:** und mit den, also mit meinem eigenen Handy tu ma halt oft was machen

206.**I:** und die Tablets, die benutzen die Schüler auch

207.**LK 7:** [ja

208.**I:** selbständig

209.**LK 7:** das kann man sich dann vorlesen lassen zum Beispiel in der Muttersprache

210.**I:** mmh und das wird auch genutzt gerade Übersetzungen, oder?

211.**LK 7:** ÄHM (2) die Kinder horchen sich das gerne an

212.**I:** mmh

213.**LK 7:** ich bin mir aber nicht sicher , ob sie's verstehen

- 214.**I:** okay das heißt, ja (.) das kann man auch leider nicht nachprüfen, aber geht es dann von Ihnen aus, dass Sie sagen "Kinder-
- 215.**LK 7:** [heut probier ma wieder einmal was, ja genau
- 216.**I:** okay und das nehmen sie auch so an oder sind sie eher so dagegen
- 217.**LK 7:** das nehmen sie gerne an
- 218.**I:** okay (.) super dann sind wir eigentlich schon am Ende ähm , ich wollte Sie noch fragen, ob Sie noch was hinzufügen möchten (.) was, was vielleicht noch nicht angesprochen wurde bisher?
- 219.**LK 7:** (3) JA, das wir halt (.) mit der Elternabend wahnsinnige Arb- WAHNsinnige Schwierigkeiten haben, weil (.) ähm (.) die Eltern eben irgendwie hier nicht ankommen
- 220.**I:** mmh
- 221.**LK 7:** ich kenne viele Eltern schon jahrelang und da hat sich in der Sprachkompetenz Deutsch auch gar nichts verbessert, denn sie bleiben halt in ihrer Community (1) ähm s i e schauen ihr eigenes Fernsehprogramm (1) und ihre eigenen YouTube Kanäle und so weiter halt und das ist halt total schade
- 222.**I:** mmh so literacymäßig bringen die Eltern den Kindern da
- 223.**LK 7:** [gar nicht
- 224.**I:** etwas bei
- 225.**LK 7:** also wenig
- 226.**I:** wenig ok ok
- 227.**LK 7:** also (.) ähm, ich merk also bei den Jüngeren (2), die wissen z.B. nicht einmal was der ORF ist
- 228.**I:** mmh
- 229.**LK 7:** Universum (.), weil man sagt den Eltern "wenn die Kinder mal bissl was anschauen wollen, da gibts Dienstag Universum, kann ma ihnen ruhig einmal ANSCHAUEN LASSEN" (1), das kennen die Eltern gar nicht
- 230.**I:** mmh
- 231.**LK 7:** (.) ahm, wenn die Kinder dann älter werden und sich das selber suchen, DANN kommen sie schon auf österreichische Sachen oder über die englischen auf die österreichischen Sachen
- 232.**I:** mmh mmh
- 233.**LK 7:** aber solange sie noch sehr jung sind, ist das alles in der Community
- 234.**I:** ja ja okay, gut, das heißt, aber es wär für SIE kein Problem, wenn man sagt, egal wie man die Eltern erreicht, wenn es über die Erstsprache geht, dann wäre das für Sie
- 235.**LK 7:** [das wäre für mich SUPER
- 236.**I:** okay, weil es geht um das Engagement
- 237.**LK 7:** ja
- 238.**I:** und können Sie sich dann vorstellen, falls es eben die Möglichkeit gibt mit muttersprachlichen Lehrern, dass die Eltern dann auch sich im Unterricht selbst irgendwie einbringen mit Vorlesen von erstsprachlichen

239.LK 7: [Büchern super

240.I: oder so was

241.LK 7: das wär toll, hamma aber leider nimmer, wir haben kaum Eltern, die lesen können

242.I: ah okay okay, bei dem Lehrer, den sie jetzt haben mit dem , den BKS Lehrer ähm hat der, steht der in Kommunikation mit den Eltern

243.LK 7: ja

244.I: und sehen Sie da, dass es das bringt?

245.LK 7: JAAAAA, der trifft sogar nicht aufgreifbare Väter in irgendwelchen Kaffeehäusern am Nachmittag

246.I: mmh mmh mmh

247.LK 7: und haben sich da schon mal irgendwelche Eltern im Unterricht selbst engagiert, die(.) nein auch nicht, okay gut dann danke ich Ihnen und schalte das Gerät aus

C Material zur Auswertung der Daten

C.1 Der Kodierleitfaden

Codes und Codierungen zur Forschungsfrage: *„Inwiefern berücksichtigen bzw. fördern Lehrkräfte im inklusiven Unterrichtskontext die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler?“*

Codesystem

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise

K1.1.1 als Chance und Bereicherung

K1.1.2 ist wichtig zu fördern und zu üben

K1.1.3 wird angenommen

K1.1.4 kann zu Konflikten und Grüppchenbildung führen

K1.1.5 sollte zugunsten des Deutschen beschränkt werden

K1.1.6 sollte klar geregelt werden

K1.1.7 als Herausforderung für Kinder mit SPF

K1.1.8 hauptsächlich bei unzureichenden Deutschkenntnissen

K1.2 Wissen über ersprachliche Kompetenzen

K1.2.1 Erstsprache nicht gefestigt

K1.2.2 alltagssprachliche Erstsprache

K1.2.3 schriftsprachliche Kompetenz in Erstsprache

K2 Unterstützungsmaßnahmen

K2.1 durch Übersetzungen

K2.2 durch Bilder

K2.3 durch Strukturierungen

K2.4 durch DaZ-Materialien

K2.5 durch Erklärungen und Definitionen

K2.6 durch Scaffolding bei Textarbeit

K3 Fördermaßnahmen

K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht

K3.1.1 Wortschatzerarbeitung und Übersetzung

K3.1.2 erstsprachliche Sprachstandserhebung

K3.1.3 als Lern- und Verständnishilfe

K3.1.4 Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften

K3.2 durch mehrsprachige Bücher

K3.3 durch mehrsprachige Lieder und Begrüßungen

K3.4 durch Sprachenvergleich

K3.4.1 auf Wortschatzebene

K3.4.2 auf grammatischer Ebene

K3.4.3 auf Lautebene

K3.4.4 personelle Trennung wichtig

K3.4.5 keine erstsprachliche Kompetenz der LK

K3.4.6 zu wenig Zeit zur Vorbereitung und im Unterricht

K3.4.7 Verwirrung und Überforderung der Schüler*innen

K3.5 andere Sprachen herbeiholen

K3.5.1 auf Wortschatzebene schriftlich

K3.5.2 auf Wortschatzebene mündlich

K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten

einer Aufgabe

K3.6.1 schwierige Konzeption

K3.6.2 eher für Ältere

K3.6.3 für Schüler*innen mit starker Erstsprache

K3.7 durch mehrsprachige Texte

K4 Thematisierung und Reflektion

K4.1 durch Sprachenportraits

K4.2 durch Gesprächskreise oder persönliche Gespräche

K4.3 an konkreten Unterrichtsbeispielen

K4.4 durch Projektarbeit

Kategorie	Definition/ Kodierregeln		
K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit	K1 deckt sich mit Punkt A des Interviewleitfadens und umfasst alle Textstellen, welche die individuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext thematisieren.		
Subkategorie	Definition/ Kodierregeln	Unterkategorien	Ankerbeispiel
K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise	K1.1 umfasst alle Textstellen, die auf die persönliche Einstellung der Lehrkräfte in Bezug auf die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext hinweisen.	K1.1.1 als Chance und Bereicherung	<i>„aber also grundsätzlich hab ich einen sehr positiven ah Zugang zu Mehrsprachigkeit und (2) find das auch (.) ah (1) versuch das auch den Kindern zu vermitteln. dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können“ (LK1_Transkript, Absatz 35)</i>

	K1.1.2 Erstsprache ist wichtig zu fördern und zu üben	<i>LK 2: das heißt nicht nur diese diese Alltagssprache, die sie dann haben, die wir ja auch in Deutsch haben diese Slang, sondern dass sie auch wirklich üben dass sie viele WOrte auch kennen in ihrer Sprache“ (LK2_Transkript, Absatz 60 - 62)</i>
	K1.1.3 wird angenommen	<i>„in der Pause lassen wir es ihnen offen sofern ihr keine Konflikte entstehen ham's meine Kollegin und ich eigentlich so, dass sie miteinander sprechen dürfen,“ (LK2_Transkript, Absatz 27)</i>
	K1.1.4 kann zu Konflikten und Grüppchenbildung führen	<i>„ahm aber wir ermuntern sie immer, dass sie Deutsch miteinander reden, vor allem auch damit sie sich auch untereinander v- verstehen und damit sich nicht solche Grüppchen bilden also (2) nur die Serben oder nur die Türken oder so (2) Ahm (2) ja (1) geht eh meistens, also wenn ma daneben steht und sagt "bitte</i>

			<i>sprechts DEUTSCH miteinander"</i> <i>dann machen sie's"</i> (LK1_Transkript, Absatz 11)
		K1.1.5 sollte zugunsten des Deutschen beschränkt werden	<i>„aber trotzde e em (.), dass hier Deutsch gesprochen wird, weil sie das eben auch lernen sollen und (.) auch untereinander miteinander Deutsch sprechen sollen,“</i> (LK3_Transkript, Absatz 61)
		K1.1.6 sollte klar geregelt werden	<i>„LK 3: dass mehrere Sprachen gesprochen werden find ich find ich auf keinen Fall chaotisch, wenn es strukturiert passiert“</i> (LK3_Transkript, Absatz 63)
		K1.1.7 als Herausforderung für Kinder mit SPF	<i>„kognitiv sehr schwach bist und Schwierigkeiten hast, worin auch der SPS besteht bei 90% an unserer Schule (lacht), dann ja tust dich halt noch mal schwerer, wenn deine Erstsprache nicht gefestigt wird und du (unverständlich) das halt dann</i>

			nicht so wie das jetzt in einem Gymnasium , wo einer der 2 Erstsprachen hat, meistens eben Deutsch , wo er seit dem ersten Jahr im Kindergarten ist und so weiter also (.) , aber wenn es kognitiv halt nicht ganz passt, dann ist die Alltagssprache, die deine Eltern sprechen noch mal ein bissl runtergebrochen für dich und dann (.) ja“ (LK5_Transkript, Absatz 155)
		K1.1.8 hauptsächlich bei unzureichenden Deutschkenntnissen	„das wir (.)mmh das wir erstens einmal sehr froh sind, wenn wir andere Kinder haben, die übersetzen können und mit ihrer Muttersprache helfen können (.) aah dann dürfen die das natürlich und werden auch dazu a- ermutigt aber (3) ja eher so als Übersetzungsarbeit für Kinder, die noch nicht gut genug Deutsch können dafür wirds sehr f-sehr viel I: [Mmh LK 1: verwendet“ (LK1_Transkript,

			Absatz 17 - 19)
K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen	K1.2 umfasst alle Textstellen, die Hinweise auf die individuelle Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache bieten. Diese Einschätzungen stammen teils von den Lehrkräften selbst, als auch durch Gespräche mit den Kindern, ihren Eltern oder den Muttersprachenlehrkräften. Nicht nur hat die ersprachliche Kompetenz einen großen Einfluss auf das Erlernen der Zweitsprache, sondern auch für die Umsetzung eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts ist eine gut entwickelte Kompetenz in der Erstsprache von Vorteil.	K1.2.1 Erstsprache nicht gefestigt	<i>„für alle, die halt zweite dritte Generationen in Österreich sind, die halt ja eine so schwache und eigentlich auch ganz andere, also ich glaube nicht, dass die sich in der Türkei wirklich gut verständigen können“ (LK5_Transkript, Absatz 149)</i>
		K1.2.2 alltagssprachliche Erstsprache	<i>„LK 5: [ja ja der ist hier geboren und ist natürlich die Eltern sprechen daheim nur türkisch mit dem, die können noch nicht wirklich gut Deutsch, aber er kann halt türkisch eine Alltagssprache“ (LK5_Transkript, Absatz 43)</i>
		K1.2.3 schriftsprachliche Kompetenz in Erstsprache	<i>„aber es gibt einige, die auch schreiben können in ihrer Sprache und (1) glaube ich sehr gut sind (1) und auch sehr sehr oft ah, (2) den Eltern, also gemeinsam mit den Eltern in ihrer Sprache (2) also kommunizieren und auch auch in im (.) wenn sie in ihrem Heimatland zu</i>

			<i>Hause sind (3) das dann (2) forcieren“ (LK6_Transkript, Absatz 13)</i>
K2 Unterstützungsmaßnahmen	K2 umfasst alle Textstellen, die konkrete Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Wortschatz, das Textverständnis oder die grammatikalische Ebene thematisieren. Wichtig zu betonen ist, dass die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen in erster Linie zur Förderung der Kompetenz im Deutschen angeboten werden und weniger die explizite Förderung der Mehrsprachigkeit als Ziel haben.		
Unterkategorien	Definition/ Kodierregeln	Ankerbeispiel	
K2.1 durch Übersetzungen	K2.1 bezieht sich auf Übersetzungen von Wörtern, diese können entweder lehrerinitiiert oder auch schülerinitiiert sein und betreffen sowohl das mündliche als auch das schriftliche und digitale Übersetzen.	<i>„das wir (.)mmh das wir erstens einmal sehr froh sind, wenn wir andere Kinder haben, die übersetzen können und mit ihrer Muttersprache helfen können (.) aah dann dürfen die das natürlich und werden auch dazu a- ermutigt aber (3) ja eher so als Übersetzungsarbeit für Kinder, die noch nicht gut genug Deutsch können dafür wirds sehr f-sehr viel</i> <i>I: [Mmh</i> <i>LK 1: verwendet“ (LK1_Transkript, Absatz 17 - 19)</i>	

K2.2 durch Bilder	K2.2 bezieht sich auf Aneignung von Sprachlernstrategien (Reich & Krumm, 2013) in Form von Bildern als Unterstützungsmaßnahme bei Verständnisschwierigkeiten auf lexikalischer Ebene.	„und da arbeiten wir schon sehr viel auch mit mit Bildern und ah (.) auch dem Internet, ich zeige Ihnen immer wieder Bilder“ (LK6_Transkript, Absatz 57)
K2.3 durch Strukturierungen	K2.3 bezieht sich auf Punkt 5 Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftspracherwerb des Unterstützungsprofils von Lüdtke & Stitzinger (2017) und thematisiert Strukturierungen, welche durch gezielte Hervorhebungen grammatikalischer Phänomene einerseits das inhaltliche Verständnis erleichtern und andererseits zur Kontrastierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und Zweitsprache herangezogen werden (vgl. Lüdtke & Stitzinger, 2017,	„LK 7: (1) ähm wir berücksichtigen sie in dem Fall, dass ich ja in meinem Erstberuf Sprachheilpädagogin bin und auch die (.) deutschsprachigen Kinder alle sehr sprachschwach sind und ich deswegen einen sprachheilpädagogisch aufgebauten Unterricht mache (.) mit (.) ähm (.) also alles mit Lautgebärden u n d ähm die Satzkonstruktionen mit verschiedenen Symbolen“ (LK7_Transkript,

	S. 69).	
K2.4 durch DaZ-Materialien	K2.4 bezieht sich auf DaZ-Materialien zur Förderung mehrsprachiger Schüler*innen im Unterricht.	„LK 6: also ich arbeite schon auch mit Büchern, die sehr einfach aufgebaut sind und äh Deutsch als Zweitsprache also (2) I: die da für diese Kinder konzipiert sind LK 6: genau, die dafür konzipiert sind ja“ (LK6_Transkript, Absatz 59 - 61)
K2.5 durch Erklärungen und Definitionen	K2.5 bezieht sich auf die Aneignung von Sprachlernstrategien (Reich & Krumm, 2013) und thematisiert Erklärungen und Begriffsdefinitionen. Diese können sowohl durch die LK erfolgen, mithilfe von Methoden im Unterricht thematisiert werden oder selbstständig von den Schüler*innen mit Wörterbuch bzw. digital erfasst werden.	„die SchülerInnen, die jetzt in der achten sind, die suchen dann mehr nach ähm Definitionen, weil ihnen oft Bilder dann nicht klar sind in Google“ (LK2_Transkript, Absatz 110)
K2.6 durch Scaffolding bei der Textarbeit	K2.6 bezieht sich auf den Ansatz des Scaffoldings, eine der bekanntesten Methoden des sprachsensiblen Unterrichts, welche eine Art Unterstützungssystem für mehrsprachige Lernende bei	„von der Komplize- Komplexität reduzieren, von der Masse reduzieren und eben vorarbeiten und das muss man halt schon auch ähm (.) bei jedem Text (.) bei jeder Geschichte, bei jedem Thema, das man beginnt einfach mitbedenken“ (LK3_Transkript, Absatz 149)

	der Bewältigung von Aufgaben darstellt. Die Funktionsweise dieser Methode bezieht sich zum einen auf die Reduktion kognitiver Anforderungen für die Schüler*innen und zum anderen auf die Verinnerlichung der von der Lehrkraft angebotenen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Bredthauer 2019, S.131).
--	--

K3 Fördermaßnahmen	K3 umfasst alle Textstellen, die konkrete Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext thematisieren. Diese Fördermaßnahmen beziehen sich entweder auf konkrete Unterrichtsbeispiele oder regelmäßige Unterrichtspraxis als auch auf Ideen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Fördermaßnahmen in der Zukunft.
---------------------------	---

Subkategorien	Definition/ Kodierregeln	Unterkategorien	Ankerbeispiele
K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht	K3.1 bezieht sich auf den integrativen Muttersprachenunterricht, in dem die Muttersprachenlehrkraft im Regelunterricht meistens in Form Team-Teaching	K3.1.1 Wortschatzerarbeitung mündlich	„LK 3: und wenn wir Ganzworterarbeitung hatten von Lernwörtern, dann hat er das eben auch in anderen Sprachen gemacht“ (LK3_Transkript, Absatz 85)

	unterrichtet. Die Unterkategorien verweisen auf verschiedene Aspekte, welche die Lehrkräfte zum Vorgehen im Unterricht, als auch zur Situation des Muttersprachenunterrichts an der Schule angesprochen haben.	K3.1.2 ersprachliche Sprachstandsüberprüfung	<i>„wir haben den eben den Muttersprachenlehrer, den ich vorhin schon angesprochen hab, der auch mit mir die Lernwörter erarbeitet hat, das heißt, wenn neue Wörter eingeführt wurden, ahm hat er abgeklärt ob sie das auch in ihrer Erstsprache konnten oder nicht“</i> (LK3_Transkript, Absatz 21)
		K3.2.3 als Lern- und Verständnishilfe	<i>„weil ich merk wenn der XY da ist, es betrifft jetzt eigentlich nur drei Kinder, die das dann so nutzen können und ich merke dann schon dass ihnen das gut, weil sie kommen dann und sie sprechen dann gleich serbisch und und dann wird es so wird dann über das Thema auch in serbisch gesprochen“</i> (LK2_Transkript, Absatz 148)
		K3.1.4 Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften	<i>„LK 6: aber ich glaube, dass dass es sehr sehr hilfreich ist, ah Lehrerinnen und Lehrer in verschiedensten Muttersprache an der Schule zu haben, um mit Ihnen</i>

			sowohl integrativ als aber auch anders zu arbeiten, ah (.) weil ich schon auch glaube, dass gerade im Mittelstufen-Bereich (1) viele Kinder ihre Muttersprache auch nicht so gut können , vor allem wenn sie in Österreich geboren wurden ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 102)
K3.2 durch mehrsprachige Bücher	K3.2 bezieht sich auf den Förderbereich <i>Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen</i> (Reich & Krumm, 2013) und thematisiert den Einsatz mehrsprachiger Bücher im Unterricht bzw. die Förderung des Lesens in der Erstsprache.		„ich habe z.B. mit meinem türkischsprachige Schüler habe ich die Lesepaten ein türkisches Buch lesen lassen und so , weil ich halt versucht hab das zu fördern , weil ich ja von der Uni weiß, wie wichtig das wär, das Problem ist halt nur, das hat ihm überhaupt keinen Spaß gemacht , weil er sich halt so schwer mit dem türkischen Lesen getan hat und ich glaube halt, dass man da viel früher ansetzen müsste, dass das dann überhaupt noch Spaß macht und nicht mit 15“ (LK5_Transkript, Absatz 39)

K3.3 durch mehrsprachige Lieder und Begrüßungen	K3.3 bezieht sich auf den Förderbereich <i>Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen</i> (Reich & Krumm, 2013) und beinhaltet mehrsprachige Rituale oder Aktivitäten im Unterricht, wie Begrüßungen oder Lieder in der Erstsprache der Schüler*innen.		„LK 7: <i>Ah, ja zu Schulbeginn mach ma immer die Begrüßungen und die Höflichkeitsformen, da fall ma natürlich auch immer in den in den äh in der Muttersprache "Wie sagst du guten Tag oder wie sagst du auf Wiedersehen?" auch im Englischunterricht kommts immer wieder vor</i>“ (LK7_Transkript, Absatz 61)
K3.4 durch Sprachenvergleich	K3.4 bezieht sich auf den Förderbereich <i>Wissen über Sprachen</i> und umfasst alle Textstellen, welche die Methode des Sprachvergleichs thematisieren. Der Sprachvergleich kann sowohl auf lexikalischer Ebene als auch auf grammatikalischer sowie auf der Textebene angeboten werden (vgl. ebd.). Die Unterkategorien verweisen auf die sprachlichen Ebenen dieses Vergleichs sowie Schwierigkeiten	K3.4.1 auf Wortschatzebene	„<i>was wir halt auch immer wieder machen wir üben jetzt in Deutsch auch oft zu lateinische Fachbegriffe und da leiten wir uns das auch ganz oft mit der Erstsprache her, weil wenn dann unser serbische Muttersprachenlehrer da ist der schafft er noch immer soft zu Querverbindungen erklärt ihnen das dann auf serbisch und da hört man auch das viele Fachbegriffe einfach gleich heißen in Deutsch und in Serbisch</i>“ (LK2_Transkript, Absatz 47)

	diesbezüglich und thematisieren außerdem wichtige Aspekte dieser Methode.	K3.4.2 auf grammatischer Ebene	„ich habe z.B. Beispiel unlängst ah (.) in in Deutsch wieder die Artikel wiederholt und dann sind wir eben draufgekommen, das im Türkischen das so eben nicht gibt und ich glaube , dass das die Kindern mit SPF äh das das eher förderlich war, aber vielleicht trifft das nicht auf alle grammatikalischen Dinge zu, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 84)
		K3.4.3 auf Lautebene	„ähm bei BKS ist es ist es zum Beispiel die die Aussprache mancher Wörter, die einfach ganz anders (.) also weil wenn man eine ganz andere, also wenn wir jetzt (.) im im Mund die Buchstaben ganz anders ausspricht“ (LK5_Transkript, Absatz 67)
		K3.4.4 personelle Trennung wichtig	„Das Ihnen (.) das es ihnen einfacher ist sie wissen ok in Deutsch ist das jetzt und bei der Muttersprache müsste das dann glaube ich wer anderer machen oder müsste dann ein anderer Bezug sein, damit sie das (.) ahm annehmen können glaub ich jetzt“

			(LK2_Transkript, Absatz 138)
		K3.5.5 keine erssprachliche Kompetenz	<i>„also da fehlt mir leider einfach viel zu viel Wissen, weil ein bisschen weiß ich und das was ich weiß ist extrem hilfreich und da würde ich gerne mehr wissen dazu“</i> (LK1_Transkript, Absatz 135)
		K3.5.6 zu wenig Zeit zur Vorbereitung und im Unterricht	<i>„LK 2: ja also (.) wir haben relativ viel zu t u n und ich würde gerne den Fokus mehr drauf legen, aber es bleibt halt in der Vorbereitung und in der Schule auch kaum Zeit, das man sich da richtig fokussiert drauf, es wär total super, wenn man so vernetzt arbeiten könnte, aber jetzt in meiner Vorbereitung und in (.) meinen Unterrichtseinheiten bleibt wenig Zeit“</i> (LK2_Transkript, Absatz 31)
		K3.4.7 Verwirrung und Überforderung der Schüler*innen	<i>„LK 6: (1) ja es ist gar nicht so einfach, ich glaube dass aber Kinder, die äh (1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (1) doch klar strukturiert haben müssen, welche Sprache jetzt</i>

			verwendet werden ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 63)
K3.5 andere Sprachen herbeiholen	K3.5 bezieht sich auf Punkt 4 von Oomen-Welkes Konzept und umfasst alle Textstellen, die den spontanen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen auf Wortebene der Schülerinnen und Schüler im Unterricht thematisieren.	K3.5.1 auf Wortschatzebene schriftlich	„so Themen wie äh Körperteile oder wenn ma Vokabeln erarbeiten, Wortschatz erweitern, dann greifen wir schon auch immer auf die Erstsprache zurück, das heißt wir schreiben dann zum Beispiel die Körperteile, darf sich auch jedes Kind in seiner Muttersprache dazu schreiben, da müssen's dann halt sehr oft Googeln wir äh“ (LK2_Transkript, Absatz 31)
		K3.5.2 auf Wortschatzebene mündlich	„ich probiere halt auch mündlich, dass wir ahm immer wieder fragen "ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir" und dass das eigentlich vieles der ähnlich klingt und das taugt ihnen auch“ (LK2_Transkript, Absatz 33)

K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe	K3.6 bezieht sich auf die <i>Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt</i> (Reich & Krumm, 2013), indem mehrsprachigen Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben eingesetzt werden können. Diese Kategorie umfasst alle Textstellen, in denen die Lehrkräfte mehrsprachige Aufgaben im Unterricht durchgeführt haben bzw. Ideen zu dieser Möglichkeit äußern, oder den Schülerinnen und Schülern das mehrsprachige Bearbeiten einer Schulaufgabe angeboten haben. Die Unterkategorien thematisieren wichtige Aspekte sowie Schwierigkeiten diesbezüglich.	K3.6.1 schwierige Konzeption	„LK 1: die Schwierigkeit ist ja äh dass wir als Lehrer diese Sprache nicht können(lacht)“ (LK1_Transkript, Absatz 43)
		K3.6.2 eher für Ältere	„LK 4: (2) na ja bei denen bei den Älteren machts halt mehr Sinn, dass sie dann wirklich sich das irgendwie in ihrer Erstsprache übersetzen die Vokabeln eben oder sowas“ (LK4_Transkript, Absatz 108)
		K3.6.3 für Schüler*innen mit starker Erstsprache	„genau genau also für, es gibt einfach die, die die die wirklich sehr spät zu uns kommen und Quereinsteiger sind, für die sind solche Sachen extrem wichtig,“ (LK5_Transkript, Absatz 149)
K3.7 durch mehrsprachige Texte	K3.7. bezieht sich auf die <i>Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen</i> (Reich & Krumm, 2013) und umfasst Textstellen,		„Also teilweise hängen Plakate, wo die Kinder auch ahm mehrsprachig gearbeitet haben, sei es jetzt Begrüßungen oder irgendwelche Wortkärtchen oder oder kreative

	die auf die mehrsprachige Gestaltung im Klassenraum oder Schulgebäude hinweisen.		<i>Sachen, die dann mehrsprachig umgesetzt worden sind worden sind ahm gegenüber vom Eingang von vom Direktorenzimmer hängen Infoblätter über die Schule und die sind in mehreren Sprachen in Türkisch in Serbisch und ich glaube in Arabisch und Deutsch“</i> (LK2_Transkript, Absatz 43)
--	--	--	---

K4 Thematisierung und Reflektion

K4 bezieht sich auf die Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt (Reich & Krumm, 2013), indem es um die Reflexion von Mehrsprachigkeit geht, wobei die Schüler*innen angeregt werden sollen ihre Mehrsprachigkeitserfahrung zu beschreiben und sich über Sprachwahlentscheidungen bewusst werden sollen (vgl. ebd., S. 1-2). Die Unterkategorien beziehen sich auf Unterrichtssituationen und -methoden, in denen dies geschieht.

Unterkategorien	Definition/ Kodierregeln	Ankerbeispiele
K4.1 durch Sprachenportraits	K4.1 Sprachenportraits stellen eine mögliche Methode dar, „sich die eigenen, ganz persönlichen Spracherfahrungen bewusst zu machen, sich über Sprachen	<i>„Ich glaube ganz ganz stark, das man bissl herauslesen kann auch wie geht's ihnen m- m- mit der Sprache mit der jeweiligen Sprache, ich glaub das bei uns viele dann die Erstsprache im Herzen stehen haben, weil oft Verwandte, die auch noch im im Ursprungsland zu Hause sind, das bezogen auf die dann die erste Sprache im Herzen steht und ich glaube dass das Deutsch irgendwo in der Kopfgegend sein oder</i>

	auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als ‚Schatz‘ zu entdecken“ (Galling 2011, S.1), bei der in die Silhouette eines Menschen, die eigenen Sprachen farblich eingetragen werden.	<i>vielleicht bei den Händen ja und und und Englisch haben sie nicht so gerne, da tun sie sich a bissl schwer auch mit der Aussprache, da weiß ich nicht wo sie das hin ordnen würden, wär urinteressant zu sehen“</i> (LK2_Transkript, Absatz 82)
K4.2 durch Gesprächskreise oder persönliche Gespräche	K4.2 umfasst Textstellen, welche auf die Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit im Rahmen von gemeinsamen oder persönlichen Gesprächen hinweisen.	<i>„LK 1: Ja man in in Gesprächen habe ich sie schon immer wieder mal gefragt auch so so in der in der Klasse wie das für sie ist, ah vor allem was mich immer interessiert ist ah (.) wie sie sich hier in Österreich FÜHLEN und wie sie sich in die sich in ihrer Heimatland in ihrem Heimatland fühlen (.) und und das kommt halt schon ganz oft raus dass sie halt HIER Ausländer sind aber dort auch</i> <i>I: [Mmh Mmh</i> <i>LK 1: weil dort sind sie die die in Österreich leben und dort ah fallts dann auf das doch nicht so gut serbisch können oder welche Sprache auch immer“</i> (LK1_Transkript, Absatz 79 - 81)
K4.3 an konkreten Unterrichtsbeispielen	K4.3 umfasst Textstellen, in denen die LK die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Klasse anhand von konkreten Unterrichtsthemen behandelt hat.	<i>„ja a a das haben wi i i r in Mathe also ja ich weiß nicht ob das damit gemeint ist, aber in MathemAtik zum Beispiel haben wir das Thema Statistik gehört</i> <i>I: MMh</i> <i>LK 3: und da haben wir eine äh Stricherlliste angefertigt ähm welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden also das war so als</i>

		<i>Vorbereitung zur Klassensprecherwahl</i> <i>I: Ja okay so was ist ein Beispiel</i> <i>LK 3: [wie man das veranschaulichen kann, welche Sprachen gesprochen werden (1)]“ (LK3_Transkript, Absatz 55 - 59)</i>
K4.4 durch Projektarbeit	K4.3 bezieht sich auf längerfristige Projektarbeiten, die zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt wurden.	<i>LK 6: ja von Montag bis Freitag und am Freitag gabs das Fest und das ist (.) sehr gut angenommen worden und es war sehr sehr spannend auch die Eltern hier in der Schule zu haben und ah (3) in in in (1) zuzuhören wie sie in ihrer Muttersprache sprechen und (2) ja sie haben meistens auch Kinderbücher mitgenommen (.) aus von zu Hause oder aus ihrem Heimatland und das war ganz a' schöne Woche“ (LK6_Transkript, Absatz 21 - 25)</i>

C.2 Kodierung der Transkripte

C.2.1 K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

K1 umfasst alle Textstellen, welche die individuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext thematisieren.

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise

K1.1 umfasst alle Textstellen, die auf die persönliche Einstellung der Lehrkräfte in Bezug auf die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext hinweisen.

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.1 als Chance und Bereicherung

Codierungen (9)

„aber also grundsätzlich hab ich einen sehr positiven ah Zugang zu Mehrsprachigkeit und (2) find das auch (.) ah (1) versuch das auch den Kindern zu vermitteln, dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können“ (LK1_Transkript, Absatz 35)

„LK 1: Ähm also mir fällt jetzt einfach nur ein (.) das das also bei uns in der Klasse oder in der Schule sind halt viele Sprachen sind das serbisch bosnisch türkisch, Sprachen die irgendwie nicht so ein hohes Image haben äh wie italienisch französisch spanisch äh und ich find's eigentlich ganz wichtig eben dass man den Kindern vermittelt dass das wichtige und wertvolle Sprachen sind und dass es eben doch nicht diese Unterschiede gibt das ist dass man auch stolz sein darf auf seine Herkunft seine Sprache die man kann und dass es eine wichtige Grundlage ist um um weitere Sprachen zu lernen (.) also (2)“ (LK1_Transkript, Absatz 41)

„dass wir die die Sprache und dieses vielfältige schon auch als gut ansehen das eben später dann im Job und auch jetzt einfach ein Vorteil sein kann für die Kinder“ (LK2_Transkript, Absatz 37)

„Chance ist auf alle Fälle, dass das sagen wir ihnen immer, dass es einfach toll ist, dass man nicht nur wie wir äh Deutsch und Englisch so wie wir vielleicht noch französisch kann, sondern dass sie schon zwei Muttersprachen in derart können Deutsch und Türkisch fließend z.B., dass das eine große Chance ist“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„aber ansonsten finde ich eigentlich liegen da ganz viele Chancen drinnen“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„wir geben Ihnen dann schon oft weiter, dass wir das aahm (.) ihre Erstsprache ahm (.) wichtig für sie ist, dass das auch gut ist und dass sie sich das auch behalten sollen, weil könnte ja auch sein, dass es über Generationen verloren geh“ (LK2_Transkript, Absatz 58)

„dass ich die Sprachen, die sie sprechen ähm großartig finde, also ich habe ihnen schon versucht, sie in ihrer Identität jetzt nicht irgendwie zu untergraben oder so, weil ich wirklich das Top finde, ich würde auch gerne VIEL mehr Sprachen sprechen können

I: (lacht)

LK 3: kann es aber leider nICHT“ (LK3_Transkript, Absatz 25 - 27)

„Mmh die Chancen seh ich darin, dass jedes Kind wahrgenommen wird in der sprachlichen identi- also in der Identität von ihnen ähm, dass das eben nicht tabuisiert wird oder ahm (2) die Sprache, die sie sprechen irgendwi i ie, also es ist ja oft so, dass sie aus Ländern geflüchtet sind, wo die Sprache ja nicht anerkannt wurde also das möchte ich nicht und das wollte ich auch in dieser Pausen-Situation nicht, deshalb hab ich Ihnen auch immer wieder gesagt und hab sie gelobt dafür, dass sie dich dafür dass sie die Sprachen können und eben dieses total, dass ichs eben NICHT kann ja und das ichs gerne sprechen würde“

(LK3_Transkript, Absatz 61)

„da sind wir uns wirklich einig, wie wichtig die Mehrsprachigkeit, also die eigene Muttersprache ist und wir versuchen auch dem gerecht zu werden, w- was leider nicht immer so ganz gelingt, ich glaube auch, dass die Kinder, ah die in in in der Mittelschule vor allem in Wien oder in diesen Brennpunktschulen, so wie wir eine sind, eh schon vornerein große Nachteile haben, ja? was die Bildung und Chancengleichheit betrifft, ABER dadurch, dass sie noch andere Sprachen sprechen ja? und auch noch Englisch dazu lernen, denke ich mir, müsst man da wirklich sie so gut fördern, dass sie dann nach dieser Mittelschule ah (2) bessere Chancen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 143)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.2 ist wichtig zu fördern und zu üben

Codierungen (12)

„weil ich es ihm wichtig finde wichtig finde, DASS sie ihre Muttersprache auch (2) lernen“ (LK1_Transkript, Absatz 75)

„LK 1: ich fänds sehr sinnvoll, wenn die Kinder am ZUSätzlich zum Unterricht einen Unterricht in ihrer Erstsprache haben, damit sie eben äh eine gute Basis haben auf der sie aufbauen können“ (LK1_Transkript, Absatz 147)

„ahm Herausforderung ist schon, besonders wenn sie den SPF haben, dass eben die Erarbeitung, die Sprache, der Wortschatz, dass das alles sehr viel Wiederholung braucht und und sehr viel Übung“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„und es ist ihnen wichtig, aber wir geben ihnen das schon auch bei diesen Gesprächskreisen eben weiter, dass das total positiv ist und dass sie das aber auch einfach üben müssen

I: [Mmh

LK 2: das heißt nicht nur diese diese Alltagssprache, die sie dann haben, die wir ja auch in Deutsch haben diesen Slang, sondern dass sie auch wirklich üben dass sie viele WOrte auch kennen in ihrer Sprache“ (LK2_Transkript, Absatz 60 - 62)

„natürlich wäre es förderungswürdig“ (LK5_Transkript, Absatz 151)

„LK 5: oder für die Volksschulen, dass man wirklich einen gescheiten Muttersprachenunterricht wirklich drei viermal die Woche, dass man da eine Art Schulbildung im Muttersprachenunterricht hat“ (LK5_Transkript, Absatz 153)

„deswegen eine viel gefestigtere Erstsprache wär halt echt super, nur weiß ich halt nicht, wie das wie das bei uns machbar wär, weil man das ja eben auch nicht fördern will, es wird auch die, also ich mein jetzt kriegen ma eh wieder eine andere Regierung, aber ich mein, das war ja auch nicht das Ziel der letzten Regierung und der letzten Schulreform“ (LK5_Transkript, Absatz 175)

„mehr Elternarbeit wäre natürlich super, mehr Eltern, die ihre Kinder fördern“ (LK5_Transkript, Absatz 179)

„LK 6: und vielleicht wäre es für die Kinder auch gut, leider wird es bei uns in der Schule kaum mehr angeboten, ihre eigene Muttersprache dann in einer also zusätzlichen oder eigenen Stunde dann zu üben“ (LK6_Transkript, Absatz 75)

„Sie haben den Mut- die Muttersprachenlehrerin angesprochen

LK 6: [ja das find ich ganz ganz gut, also das müsst ma forcieren“ (LK6_Transkript, Absatz 98 - 99)

„LK 6: aber ich glaube, dass es sehr sehr hilfreich ist, ah Lehrerinnen und Lehrer in verschiedensten Muttersprache an der Schule zu haben, um mit Ihnen sowohl integrativ als aber auch anders zu arbeiten, ah (.) weil ich schon auch glaube, dass gerade im Mittelstufen-Bereich (1) viele Kinder ihre Muttersprache auch nicht so gut können, vor allem wenn sie in Österreich geboren wurden ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 101)

„da sind wir uns wirklich einig, wie wichtig die Mehrsprachigkeit, also die eigene Muttersprache ist und

wir versuchen auch dem gerecht zu werden, w- was leider nicht immer so ganz gelingt, ich glaube auch, dass die Kinder, ah die in in in der Mittelschule vor allem in Wien oder in diesen Brennpunktschulen , so wie wir eine sind, eh schon vornerein große Nachteile haben , ja? was die Bildung und Chancengleichheit betrifft, ABER dadurch, dass sie noch andere Sprachen sprechen ja? und auch noch Englisch dazu lernen, denke ich mir, müsst man da wirklich sie so gut fördern, dass sie dann nach dieser Mittelschule ah (2) bessere Chancen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 143)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.3 wird angenommen

Codierungen (9)

„LK 1: Aah Wir ermuntern hier natürlich unsere Schüler, dass sie äh nach Möglichkeit Deutsch miteinander sprechen aah es is mir aber schon klar, wenn ich jetzt ah (.) dass sie miteinander in der Pause in ihrer Muttersprache reden (.) ah (.) weil ich das ja (.) selber auch machen würde wenn ich im Ausland WÄRE und an Österreicher neben mir sitzen hätte würde ich mit dem wahrscheinlich auch eher Österreichisch reden (.) als jetzt Französisch oder sonst eine Sprache“ (LK1_Transkript, Absatz 11)

„LK 2: Ah ja sie sprechen eigentlich dadurch, dass jedes Kind, außer das rumänische Kind, eigentlich einen Gesprächspartner hat ahm sprechen sie schon miteinander untereinander im in der Erstsprache in der Muttersprache Sprache ahm“ (LK2_Transkript, Absatz 25)

„schon wenn wenn dann die türkischen Kinder miteinander was reden oder oder die serbischen, dass sie doch schon in die Muttersprache wechseln aber das aber das wird jetzt eigentlich immer seltener“ (LK2_Transkript, Absatz 25)

„wir verbieten ihnen die Erstsprache nicht“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

„in der Pause lassen wir es ihnen offen sofern ihr keine Konflikte entstehen ham's meine Kollegin und ich eigentlich so, dass sie miteinander sprechen dürfen, wie sie wollen“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

„in der Pause wäre es uns grundsätzlich egal,“ (LK4_Transkript, Absatz 13)

„aber in den Pausen und ganz sicher eben auch zu Hause wird die Muttersprache gesprochen“ (LK6_Transkript, Absatz 15)

„LK 7: alle miteinander und in den Pausen oder bei Lehrausgängen oder so, sprechen sie natürlich wenn man , ich habe zwei türkische Schüler, die sprechen dann Türkisch miteinander

I: okay und wollte ich Sie fragen, wie gehen Sie dann damit um, wenn sie eben in der Erstsprache kommunizieren?

LK 7: wenn sie äh miteinander zu zweit kommunizieren ist das okay,“ (LK7_Transkript, Absatz 11 - 13)

„LK 7: (.) also im Freizeitbereich lassen die sich schon äh (.) in ihrer Muttersprache sprechen“ (LK7_Transkript, Absatz 15)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.4 kann zu Konflikten und Grüppchenbildung führen

Codierungen (13)

„ahm aber wir ermuntern sie immer, dass sie Deutsch miteinander reden, vorallem auch damit sie sich auch untereinander v- verstehen und damit sich nicht solche Grüppchen bilden also (2) nur die Serben oder nur die Türken oder so (2) Ahm (2) ja (1) geht eh meistens, also wenn ma daneben steht und sagt "bitte sprechts DEUTSCH miteinander" dann machen sie's“ (LK1_Transkript, Absatz 11)

„wir haben Ihnen nur schon glasklar gesagt, wenn Konflikte sind, wo eben heißt "der hat zu mir das gesagt " auf Türkisch, dann können wir das nicht nachvollziehen, dann können wir den Konflikt auch nicht lösen, weil wir es nicht wissen“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

„aber in der Pause sollt's Konflikte geben, weisen wir dann darauf hin, aber es ist eigentlich nicht dieses

"du musst jetzt Deutsch sprechen oder du darfst jetzt nicht in in deiner Erstsprache reden" (LK2_Transkript, Absatz 90)

„dann gemerkt habe, dass da Unstimmigkeiten aufgetaucht sind (1), weil also Unstimmigkeiten ähm m-m- misstutige ähm (1) Phasen, also ich meine das, dass die Kinder dann nicht wussten, wenn wenn die anderen jetzt alle Serbisch miteinander gesprochen haben, dann konnte das türkische Kind, das arabische Kind, dann konnte das deutsche Kind da nicht mitmachen

I: MMh

LK 3: partipi- parti- partizipieren und das Problem ist eben, dass ich dann schon gesagt habe, dass ich hier in der Schule Deutsch gesprochen wird" (LK3_Transkript, Absatz 23 - 25)

„[und dass sie dann nicht wissen, wenn wenn man dann angeschaut wird und dann (1) angelacht wird, ob das dann ein Auslachen über das Kind ist, weil sie jetzt irgendeinen Blödsinn über das Kind gesprochen haben und dass sich derjenige und angegriffen fühlt (.)" (LK3_Transkript, Absatz 29)

„z.B. wenn sie irgendwie Schimpfwörter oder sowas (1) also damit man's nicht versteht, irgendwie so (2) hinterrücks das ist (1) verwenden, aber das wird natürlich unterbunden, wenn es wenn man merkt, dass es Schimpfwörter sind (1)" (LK4_Transkript, Absatz 13)

„natürlich dieses patriotische Verhalten, des gibt's natürlich

I: [Mmh

LK 4: [sobald irgendwer aufs Land schimpft oder irgendwas oder die Sprache ist klar, aber der geht eigentlich einfach nur um um den Konflikt und nicht wirklich jetzt

I: [um eine Auseinander" (LK4_Transkript, Absatz 47 - 50)

„was einerseits daran liegt, dass wir relativ rigoros sind, wenn es am Probleme gibt und sie sagen "ja, der hat mich auf Serbisch beschimpft" und so, dann drehen wir das sofort ab, dass sie halt in der Pause miteinander auf Serbisch sich gegenseitig beschimpfen können, weil das ist eigentlich alles was sie machen, wenn sie zum Beispiel über jemanden der der türkisch spricht und sie nicht versteht, dass sie dann über den schimpfen und wir können das halt nicht nachvollziehen, dadurch dass wir das nicht verstehen und deswegen haben wir das natürlich würden wir es gerne fördern, aber andererseits, wenn es nur zu Problemen führt und das hats in der Vergangenheit auch, haben wir dann gesagt "okay, ihr könnt mit uns, also könnt miteinander auf Deutsch, englisch, spanisch, irgendeine Sprache, die wir verstehen reden und so und es tut uns wirklich sehr leid, ihr könnt in eurer Freizeit gerne eure Muttersprache reden, aber bitte in der Schule nur in den Sprachen, die wir verstehen"" (LK5_Transkript, Absatz 13)

„LK 5: bei uns die Schwierigkeiten sind halt, dass das, dadurch, dass die meisten ihre Muttersprache halt selber nicht so gut beherrschen, dass da halt einfach auch Gräben entstehen, weil man halt dann sagt "okay, du kannst kein Türkisch, du kannst kein serbisch, ich kann das viel besser"" (LK5_Transkript, Absatz 35)

„weil es entstehen auch so ganz oft Missverständnisse, wenn immer nur (.) eine kleine Gruppe in ihrer Muttersprache spricht und die anderen dann nicht mitreden können" (LK6_Transkript, Absatz 19)

„I: okay und wollte ich Sie fragen, wie gehen Sie dann damit um, wenn sie eben in der Erstsprache kommunizieren?

LK 7: wenn sie äh miteinander zu zweit kommunizieren ist das okay, äh wenn's aber mehrere angeht, da dann sage ich schon "bitte sprecht Deutsch, sonst versteh ich euch gar nicht "" (LK7_Transkript, Absatz 12 - 13)

„aber dann wirklich leider passiert ist, dass sie dann sagen " nur das ist gut"

I: also nur das

LK 7: [ja ihr Eigenes ist gut

I: okay, das heißt, sie tun das abgrenzen zu anderen Kulturen

LK 7: [ja

I: und der anderen Sprachen

LK 7: [ja“ (LK7_Transkript, Absatz 73 - 79)

„u n d da kommen dann schon oft Rivalitäten

I: [untereinander

LK 7: untereinander ja

I: in Bezug jetzt auf die Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben oder eher in Bezug auf andere Kinder

LK 7: auf die ANDEREN, mit den anderen Muttersprachen

I: mmh mmh

LK 7: da heißt dann "nur die rumänischen sind gut" oder "nur die serbischen sind gut" oder " die rumänischen und die serbischen verstehen sich sowieso NIE" o d e r "ja, die türkischen sind ja überhaupt besser"" (LK7_Transkript, Absatz 81 - 87)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.5 sollte zugunsten des Deutschen beschränkt werden

Codierungen (9)

„LK 1: Äh es steht grundsätzlich in der Schulordnung sogar drinnen, dass in der Schule nur Deutsch und Englisch gesprochen WIRD (1) also es wird von der (.)Schule eigentlich un- (.) unterschlagen, dass ma

I: [MMh

LK 1: in der (unverständlich) in seiner Muttersprache miteinander redet“ (LK1_Transkript, Absatz 13 - 15)

„es ist schon die Regel, dass wir im Unterricht Deutsch sprechen und das ist uns auch sehr wichtig , dass wir gerade im Unterricht in ganzen Sätzen sprechen jetzt in Deutsch deutsche Wörter verwenden, dass sie auch drüber nachdenken und überlegen wir wie sie die Wörter finden können ahm“ (LK2_Transkript, Absatz 27)

„LK 2: Also wie machen mit ihnen viel über Sprache, ich erklär ihnen das auch einfach, es ist es ist klar wir wollen im im im Unterricht ich sag ihnen dann immer "in in in Österreich ist die Unterrichtssprache Deutsch"" (LK2_Transkript, Absatz 90)

„dadurch einigen wir uns eigentlich immer ganz gut, dass wir im Unterricht wirklich ahm schönes und ordentliches Deutsch sprech-“ (LK2_Transkript, Absatz 90)

„aber trotzde e em (.) dass hier Deutsch gesprochen wird, weil sie das eben auch lernen sollen und (.) auch untereinander miteinander Deutsch sprechen sollen,“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

„und das geht nur (.) sprechen du also sprechen lernen durch Sprechen ja und wenn sie dann aber in ihrer Sprache bleiben würden (1) dann würden sie glaube ich weniger Lernzuwachs bekommen“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

„LK 4: Mmh (.) na ja naja meistens (1) natürlich ist unser Ziel ja, dass sie, dass sie besser Deutsch lernen, weil dass ihr das Riesenproblem ist, dass sie das fast alle so alle eigentlich Probleme natürlich haben (1) ähm was aber wahrscheinlich nicht unbedingt nur an den Erstsprachen liegt“ (LK4_Transkript, Absatz 132)

„LK 6: A h m untereinander ist uns schon ganz wichtig, dass sie während des Unterrichts Deutsch sprechen“ (LK6_Transkript, Absatz 15)

„aber auch während des Unterrichts ist es uns wichtig, dass sie (.) Deutsch lernen und sprechen“ (LK6_Transkript, Absatz 19)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.6 sollte klar geregelt werden

Codierungen (6)

„Mmh, das heißt sie hatten auch eine gewisse Regulierung von den

LK 3: ja

I: von der Sprachverwendung“ (LK3_Transkript, Absatz 30 - 32)

„LK 3: dass mehrere Sprachen gesprochen werden find ich find ich auf keinen Fall chaotisch, wenn es strukturiert passiert“ (LK3_Transkript, Absatz 63)

„was einerseits daran liegt, dass wir relativ rigoros sind, wenn es am Probleme gibt und sie sagen "ja, der hat mich auf Serbisch beschimpft" und so, dann drehen wir das sofort ab, dass sie halt in der Pause miteinander auf Serbisch sich gegenseitig beschimpfen können, weil das ist eigentlich alles was sie machen, wenn sie zum Beispiel über jemanden der der türkisch spricht und sie nicht versteht, dass sie dann über den schimpfen und wir können das halt nicht nachvollziehen, dadurch dass wir das nicht verstehen und deswegen haben wir das natürlich würden wir es gerne fördern, aber andererseits, wenn es nur zu Problemen führt und das hats in der Vergangenheit auch, haben wir dann gesagt "okay, ihr könnt mit uns, also könnt miteinander auf Deutsch, Englisch, Spanisch, irgendeine Sprache, die wir verstehen reden und so und es tut uns wirklich sehr leid, ihr könnt in eurer Freizeit gerne eure Muttersprache reden, aber bitte“ (LK5_Transkript, Absatz 13)

„I: Mmh (1) und also, das haben Sie schon angemerkt, gibt's da Regeln also auch festgeschriebene Regeln

LK 6: [Mmh

I: in Bezug auf die Sprache, wenn du jetzt in der Schule und auch bei Ihnen jetzt in der Klasse?

LK 6: ja das vereinbaren wir schon in der ersten Klasse (.) auch mit den Eltern beim ersten Klassenforum“ (LK6_Transkript, Absatz 16 - 19)

„LK 6: (1) ja es ist gar nicht so einfach, ich glaube dass aber Kinder, die äh (1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (1) doch klar strukturiert haben müssen, welche Sprache jetzt verwendet werden ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 63)

„Ah (1) Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf haben, habe ich schon die Erfahrung gemacht, (.) die (.) brauchen eine klare Struktur ist, jetzt ist Deutsch und jetzt wird nur Deutsch gesprochen oder jetzt ist dieses Fach und die die-, also ich habe so das Gefühl ah, je mehr die Kinder dem normalen Lehrplan folgen können, desto besser ist also ist das mit dem Übersetzungen, die anderen brauchen da klare Linien“ (LK6_Transkript, Absatz 73)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.7 als Herausforderung für Kinder mit SPF

Codierungen (4)

„ahm Herausforderung ist schon, besonders wenn sie den SPF haben, dass eben die Erarbeitung, die Sprache, der Wortschatz, dass das alles sehr viel Wiederholung braucht und und sehr viel Übung,“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„aber ansonsten ist die die Herausforderung einfach (.) das man sie wirklich zum Üben und zum zum vollständigen Sprechen in Deutsch zwingen muss und und das dauert (.) bei SPF Kindern ein bisschen länger mit mit mit einer anderen Erstsprache“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„wenn du dann aber wie bei unseren Schülern das eben eben ist, kognitiv sehr schwach bist und Schwierigkeiten hast, worin auch der SPS besteht bei 90% an unserer Schule (lacht), dann ja tust dich halt noch mal schwerer, wenn deine Erstsprache nicht gefestigt wird und du (unverständlich) das halt dann nicht so wie das jetzt in einem Gymnasium, wo einer der 2 Erstsprachen hat, meistens eben Deutsch, wo er seit dem ersten Jahr im Kindergarten ist und so weiter also (.) , aber wenn es kognitiv halt nicht ganz passt, dann ist die Alltagssprache, die deine Eltern sprechen noch mal ein bissl runtergebrochen für dich und dann (.) ja“ (LK5_Transkript, Absatz 155)

„LK 6: ja ja also (2) gerade Kindern mit SPF oder auch mit erhöhten Förderbedarf haben in in in der Zweitsprache Deutsch großen Nachholbedarf ja“ (LK6_Transkript, Absatz 57)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.1 persönliche Einstellung und Umgangsweise — K1.1.8 vor allem bei unzureichenden Deutschkenntnissen wichtig

Codierungen (5)

„und wenns sie natürlich sich nicht in Deutsch nicht ausdrücken können äh dann dürfen sie das auch in ihrer Muttersprache machen“ (LK1_Transkript, Absatz 11)

„I: [mmh Ähm und gibt es dann Situationen bei euch im Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache auch mal verwenden dürfen oder sogar sollen bei bestimmten Aufgaben oder sowas?

LK 1: Aah (5) Ehrlich gesagt nur im- (.) nur im Zusammenhang, wenn Kinder noch NICHT aah ausreichend Deutsch KÖNNEN“ (LK1_Transkript, Absatz 16 - 17)

„das wir (.)mmh das wir erstens einmal sehr froh sind, wenn wir andere Kinder haben, die übersetzen können und mit ihrer Muttersprache helfen können (.) aah dann dürfen die das natürlich und werden auch dazu a- ermutigt aber (3) ja eher so als Übersetzungsarbeit für Kinder, die noch nicht gut genug Deutsch können dafür wirds sehr f-sehr viel

I: [Mmh

LK 1: verwendet“ (LK1_Transkript, Absatz 17 - 19)

„also wir haben schon Versuche gehabt wo ma mal Kinder ähm mal einen Aufsatz in der Mu- in der Muttersprache haben schreiben lassen, weil Deutsch war noch nicht ausreichend“ (LK1_Transkript, Absatz 45)

„LK 5: JA also z.B. beim Schüler aus Syrien, der hatte mal bei den Englisch Vokabeln wenn da Bilder sind z.B. Tiere (.) der tut sich halt nach 2 Jahren in Österreich immer noch schwer mit dem Vokabular und das bei einem Vokabeltest war er total verzweifelt und sagt "ich weiß es, wie es auf Arabisch heißt, aber ich kann's dir nicht auf Deutsch sagen", aber dann kann ich es ja eigentlich schon, ich weiß ja wie es auf Englisch heißt und dann hat sage ich ihm natürlich "ok du schreibst es mir auf Arabisch hin, ich schau das dann nach beim Prüfen zu Hause" und dann dann habe ich ihm's natürlich abgehakt und der war super froh, weil er gesagt hat, er kommt auch mit, weil es mir doch, ich kanns mir doch in Englisch egal sein, ob er das auf Arabisch oder auf Deutsch hinschreibt, weil es ist ja nicht meine Aufgabe das zu beurteilen wie gut sein Deutsch ist, sondern wie gut sein Englisch ist (.) also da darf er's verwenden,“ (LK5_Transkript, Absatz 21)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen

K1.2 umfasst alle Textstellen, die Hinweise auf die individuelle Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache bieten. Diese Einschätzungen stammen teils von den Lehrkräften selbst, als auch durch Gespräche mit den Kindern, ihren Eltern oder den Muttersprachenlehrkräften.

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen — K1.2.1 Erstsprache nicht gefestigt

Codierungen (16)

„LK 1: A a a Ich vermute, dass die meisten Schüler äh sprachlich NICHT sehr kompetent sind in ihrer Muttersprache, weil auch schon die Eltern oft nicht mehr sehr kompetent sind in ihrer Muttersprache. Also es gibt immer wieder ERFAHRUNGEN aah, wo ma wo ma Eltern fragt, ob sie es den Kindern auch in ihrer Muttersprache erklären können aah und die könnens in ihrer Muttersprache nicht erklären (.) Also ich (.) kann das jetzt nicht sagen für ALLE Kinder aber es gibt definitiv sehr viele Kinder, die äh (.) mehr oder weniger sprachenlos sind, weil sie ihre eigene Muttersprache NICHT gut können und ihre Eltern die Muttersprache nicht gut können und dann könnens auch nicht aufbauen darauf und eine (1)äh (1) und jetzt Deutsch lernen, also es behindert natürlich auch beim Lernen von Deutsch

I: [MMh

LK 1: *wenn man die Muttersprache nicht gut kann“ (LK1_Transkript, Absatz 5 - 7)*

„LK 1: *und die Kinder sie aber auch auf einem sehr schlechten Niveau können also die können ja gar nicht selber richtig schreiben äh“ (LK1_Transkript, Absatz 45)*

„*man kann auch immer, wenn man sich Informationen sucht ausm Internet ahh kö- könnte man das ja auch ist ja auch in seiner Muttersprache MACHEN aah hätte ich jetzt prinzipiell nichts dagegen (.) von den Schülern ist es noch nicht kommen*

I: MMh

LK 1: (3) *was glaube ich daran liegt, dass es auch gar nicht lesen können“ (LK1_Transkript, Absatz 53 - 55)*

„LK 1: *Ahm, ich glaube dass meine Kinder meine Sonderschüler zu wenig Kompetenz in ihrer Erstsprache haben und ich hab die ja auch nicht von dem her (1)“ (LK1_Transkript, Absatz 125)*

„LK 1: *ah und können Ihre Sprache nicht so gut und die können auch Deutsch ned sonst hätten sie ja keinen SPF(.)“ (LK1_Transkript, Absatz 129)*

„*viele Kinder waren nicht alphabetisiert in der Erstsprache ähm wir haben einen MUZU Lehrer einen Muttersprachenlehrer, der ähm auch festgestellt hat, dass viele Kinder in ihrer Erstsprache oft einfache Wörter nicht kannten, was natürlich dazu führt, dass die Kinder nicht einmal den Begriff 'Daumen' weder in ihre Erstsprache noch in der deutschen Sprache konnten (.) ähm was zu Bi- also Wissenslücken und Wortlücken einfach geführt hat“ (LK3_Transkript, Absatz 13)*

„LK 3: *und wir merken einfach auch, dass da auch viele Wörter fehlen*

I: [ja

LK 3: *in der Erstsprache wie in Deutsch“ (LK3_Transkript, Absatz 217 - 219)*

„*a h m und es gibt aber auch einige, d i e ihre Muttersprache n i c h t fließend können*

I: Mmh

LK 4: *also die da grammatikalisch auch genauso falsch reden, was jetzt z.B. dann (.) von den BKS Leuten wissen, wie das vom Muttersprachenunterricht z.B. der (.) sagt uns dann, das die in ihrer Muttersprache auch nicht (2) ja fehlerfrei sprechen*

I: Mmh

LK 4: *also von Schreiben gar nicht zu reden“ (LK4_Transkript, Absatz 7 - 11)*

„LK 4: (2) *mmh naja in dem Moment, wo man irgendwas macht mit in der eigenen Sprache was schreiben oder präsentieren oder so wird's wahrscheinlich (1) daran scheitern, dass einige die eigene Sprache nicht, wie gesagt nicht fließend sprechen oder auch nicht schreiben ahm, sie haben dann eben gemeint "ja aber ich kann das ja nicht in meiner Sprache, äh auf meiner Sprache schreiben"“ (LK4_Transkript, Absatz 53)*

„LK 5: *Ähm, bei den meisten ist es nur Alltagssprache und sie haben eine sehr niedriger Sprachkompetenz in ihren Muttersprachen, was auch ein großes Problem ist, weil es auch dazu führt, dass sie ihr die Zweitsprache dann auch nicht wirklich gut lernen können weil sie ja keine gefestigten gefestigte Basis haben“ (LK5_Transkript, Absatz 5)*

„*nur die meisten sind ahm eigentlichen in 2. 3. Generation da und können , tun sich aber trotzdem in beiden Sprachen sehr sehr schwer, was bei unserer Schule halt vor allem am niedrigen Bildungsstand der Eltern auch liegt und dass sie halt ihre Eltern schon keine gefestigte Erstsprache und keine gefestigte Zweitsprache haben (.) ja und da kommen eigentlich die großen Probleme unsere Schüler und Schülerinnen auch her“ (LK5_Transkript, Absatz 5)*

„*ja bei Persisch haben wir keinen Muttersprachenlehrer, da wissen wir aber das ist nicht gefestigt ist, dadurch dass dadurch dass die eigentlich selber von sich sagen, sie können das gar nicht, also das ist nur ein Gebrabbel halt (lacht)“ (LK5_Transkript, Absatz 7)*

„also wir haben z-B. einen Schüler, der sehr sehr schwach ist, der spricht halt wenn DER jetzt auf türkisch spricht, dann müssen die, die Türkisch sprechen wirklich so hinhören " was, was redet der da" und dann sind ja auch immer verwirrt, wenn halt bei jemanden, der sehr schwach ist, die Sprache nicht gefestigt ist, dann sagen sie so "ja der kann ja gar kein Türkisch" und so“ (LK5_Transkript, Absatz 57)

„für alle, die halt zweite dritte Generationen in Österreich sind, die halt ja eine so schwache und eigentlich auch ganz andere, also ich glaube nicht, dass die sich in der Türkei wirklich gut verständigen können“ (LK5_Transkript, Absatz 149)

„LK 5: oder auch in Serbien, ich glaube, dass die sich wirklich schwer tun sich auch dort zu verständigen ahm“ (LK5_Transkript, Absatz 151)

„LK 7: (I) ah die ist auch so schwach, dass die arabisch gar nicht lesen kann oder so“ (LK7_Transkript, Absatz 47)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen — K1.2.2 alltagssprachliche Erstsprache

Codierungen (9)

„(.) wir haben einen serbischen Muttersprachenlehrer, der integrativ arbeitet, also der kommt in der Woche drei Stunden in jede Klasse und arbeitet integrativ mit, manchmal nimmt er sie auch r a u s, aber es ist eigentlich hauptsächlich integrativ und da sagte auch die können sehr gut serbisch sprechen, wobei lesen und schreiben tut er glaub ich nicht oder wenig mit ihnen, aber sprachlich sind sie gut“ (LK2_Transkript, Absatz 5)

„rumänisch meldet die Mutter zurück, dass sie übt mit ihm sie übt auch das Schreiben weil sie das halt gut kann und da ist er wie in Deutsch also eher schwächer, aber bemüht“ (LK2_Transkript, Absatz 5)

„die zwei sind erst vor ahm paar Jahren vier fünf Jahren circa nach Österreich gekommen, also sie sprechen sehr gut die Muttersprache das meld noch die Mamas zurück, aber ja weißt eh, durch die Flucht ist halt lesen schreiben nicht wirklich gefördert worden“ (LK2_Transkript, Absatz 11)

„der konnte KEIN Wort Deutsch als er bei uns in die Schule gekommen, der hat in seinem Mutterland oder da wo er her- wo er hergekommen ist auch keine Schule besucht, also da kann ich von einer Alphabetisierung nicht ausgehen“ (LK3_Transkript, Absatz 17)

„also die meisten spr- sprechens nur (.) zu Hause (1) und können teilweise das Alphabet nicht also können die Schriftzeichen nicht in ihrer Sprache“ (LK4_Transkript, Absatz 7)

„LK 5: Ähm, bei den meisten ist es nur Alltagssprache und sie haben eine sehr niedrige Sprachkompetenz in ihren Muttersprachen“ (LK5_Transkript, Absatz 5)

„ahm schreiben lernen sie dadurch, dass sie alle wirklich erst in Österreich in die Schule gekommen sind ihre ihre Muttersprache nicht, also das ist ganz die Ausnahme, wenn die Eltern wirklich“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

„LK 5: [ja ja der ist hier geboren und ist natürlich die Eltern sprechen daheim nur türkisch mit dem, die können noch nicht wirklich gut Deutsch, aber er kann halt türkisch eine Alltagssprache“ (LK5_Transkript, Absatz 43)

„LK 6: also in den meisten Fällen ist es alltägliche Kommunikation“ (LK6_Transkript, Absatz 13)

K1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit — K1.2 Wissen über erstsprachliche Kompetenzen — K1.2.3 schriftsprachliche Kompetenz in Erstsprache

Codierungen (5)

„also ich weiß wir hatten letztes Jahr einen ahm einen Muttersprachenlehrer und eine Muttersprachenlehrerin in Türkisch, die gibt dieses Jahr leider nicht mehr warum auch immer, wiss' ma nicht, aber der und die haben uns rückgemeldet, dass die sowohl sehr gut türkisch sprechen als auch gut lesen und schreiben können, also manche mehr und manche weniger, aber es war im Durchschnitt war in

meiner Klasse waren sie sehr gut“ (LK2_Transkript, Absatz 5)

„Mmh also es gibt einige die k ö n n e n (1) lesen und schreiben , aber das ist eher wenige“ (LK4_Transkript, Absatz 7)

„ähm es gibt zwei drei Schüler, die sind sehr gefestigt in ihrer Erstsprache, weil sie halt ähm in ihrem Herkunftsland sozusagen die Schule noch besucht haben“ (LK5_Transkript, Absatz 5)

„bei dem Schüler aus Syrien, der arabisch spricht, wissen wir, dass es relativ gefestigt sein muss, weil die sind erst seit zwei Jahren da und der hat die ganze Volksschulzeit und auch die ersten zwei Jahre in der Unterstufe dort verbracht und bei dem sind wir ziemlich sicher, obwohl wir es natürlich nicht wissen können“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

„aber es gibt einige, die auch auch schreiben können in ihrer Sprache und (1) glaube ich sehr gut sind (1) und auch sehr sehr oft ah, (2) den Eltern, also gemeinsam mit den Eltern in ihrer Sprache (2) also kommunizieren und auch auch in im (.) wenn sie in ihrem Heimatland zu Hause sind (3) das dann (2) forcieren“ (LK6_Transkript, Absatz 13)

C.2.2 K2 Unterstützungsmaßnahmen

K2 umfasst alle Textstellen, die konkrete Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Wortschatz, das Textverständnis oder die grammatikalische Ebene thematisieren, um die Kompetenz im Deutschen zu fördern.

Codierungen (1)

„I: Mmh und wenn sie dann eben Wörter im Text haben, die sie nicht gut verstehen ähm und es dann mit dem Tablet versuchen herauszufinden die Bedeutung tun sie dann eher ähm nach Bildern suchen oder nach Erklärungen oder nach Übersetzten auf die Erstsprache

LK 2: [beides beides, das offen wir haben alle drei Möglichkeiten eigentlich besprochen, die kennen sie auch und es ist eigentlich von (.) Kind zu Kind unterschiedlich,“ (LK2_Transkript, Absatz 109 - 110)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.1 durch Übersetzungen

Codierungen (25)

„das wir (.)mmh das wir erstens einmal sehr froh sind, wenn wir andere Kinder haben, die übersetzen können und mit ihrer Muttersprache helfen können (.) aah dann dürfen die das natürlich und werden auch dazu a- ermutigt aber (3) ja eher so als Übersetzungsarbeit für Kinder, die noch nicht gut genug Deutsch können dafür wirds sehr f-sehr viel

I: [Mmh

LK 1: verwendet“ (LK1_Transkript, Absatz 17 - 19)

„LK 1: [also ich hab schon jetzt ein Kind (lacht) ehrlich gesagt, der (3) dem manchmal die Kinder übers e t z e n, ich glaub sie übersetzen ihm auf Türkisch, ich hab keine Ahnung (lacht)“ (LK1_Transkript, Absatz 23)

„LK 1: (lacht) also manchmal da kümmern sich dann die Kinder selber drum, die wissen des ganz schnell, wer welche Sprache sch- spricht äh (3) aber ich weiß gar nicht (2)

I: Also das geht dann von den Kindern aus

LK 1: [also die Kinder

I: dass sie beim Übersetzen was helfen“ (LK1_Transkript, Absatz 25 - 28)

„Die übersetzen dann und die helfen und kümmern sich dann und wenn ich merk, dass das jetzt (.) dass es nicht drum geht, dass die jetzt da (1) also das es einfach a Hilfe ist und a Unterstützung ist um dem Unterricht zu folgen, dann (1) ist das gut so ja“ (LK1_Transkript, Absatz 29)

„du hast jetzt gesagt, dass das von euch Lehren sozusagen ausgeht, die Sprachen einzubeziehen, ist das

generell so oder kommt es auch von den Schülern und Schülerinnen von sich aus, dass sie sozusagen Initiative ergreifen und übersetzen oder genau ihre Erstsprache einbringen wie ist das da?

LK 2: Ja ja sie sind sie sind stolz auf ihre Erstsprache und sie helfen auch ahm, wenn jetzt Kinder sich in Deutsch nicht so gut ausdrücken können, dass sie oft auch dann in ihre Muttersprache wechseln und andere Kinder, die älter sind oder bisschen stärker sind, die dann auch übersetzen, da sind sie sehr offen dafür“ (LK2_Transkript, Absatz 48 - 49)

„aber im Bezug jetzt auf Übersetzen oder mit der Erstsprache auch helfen oder sowas das machen sie sehr gern“ (LK2_Transkript, Absatz 49)

„wir haben in der Klasse auch so so Wörterbücher im in allen Erstsprachen, die haben sie früher sehr gern durchgeblättert, jetzt eben weniger ahm

I: [aber (unverständlich) zu Bildern oder wie ist das?

LK 2: ja das sind

I: (unverständlich)

LK 2: eher für kLEInere Kinder, die ham sie oft durchgeblättert aber jetzt interessiert sie das

I: [okay

LK 2: nicht mehr“ (LK2_Transkript, Absatz 62 - 68)

„I: und jetzt wo sie dann die Tablets haben tun sie dann eher mit den Tablets übersetzen?

LK 2: [mit Übersetzer genau ja (unverständlich) Google Bilder oder halt Google-Übersetzer“ (LK2_Transkript, Absatz 69 - 70)

„hier haben wir schon Schülerinnen und Schüler, die seine Erstsprache gesprochen haben gebeten für uns auch zu übersetzen, damit er einfach ähm mit tun kann, er hat sie natürlich einiges abgeschaut musste, also wenn die anderen das Heft herausgenommen haben, dann hat das hat er das auch gemacht ,aber komplexere Dinge wurden dann schon übersetzt“ (LK3_Transkript, Absatz 19)

„mir ist schon klar, dass manche Begriffe, gerade was Gefühle betrifft oder so ganz schwierig ist in einer fremden Sprache zu sprechen, aber das sie sich dann schon auch austauschen sollen, wIE heißt es eben im Serbischen oder Kroatischen und dann versuchen den Transfer ins Deutsche zu finden, weil sie sollen ja einen größeren Wortschatz, einen aktiven wie passiven Wortschatz in Deutsch bekommen“ (LK3_Transkript, Absatz 61)

„wenn wir die Möglichkeit des Internetzugangs haben, dass man Übersetzungs- (1) maschinen verwendet und da die Wörter auch übersetzt, das ist ja auch möglich, dass man das erstmal dann die Schrift sieht und auch dass man dass mans auch hört das Wort ob das jetzt richtig ist oder nicht“ (LK3_Transkript, Absatz 75)

„also nur bei Vokabeln manche schreiben sich dann in ihrer Sprache drüber noch einmal bei Englischvokabeln z.B. oder eben Deutsch äh diese Lernwörter oder so,“ (LK4_Transkript, Absatz 19)

„also ich hab bei mir nur ein Mädchen eigentlich, die das teilweise macht, also so das drüberschreiben“ (LK4_Transkript, Absatz 108)

„kann man machen wir auch zum Teil, aber jetzt zum Übersetzen und so hab ich's kaum verwenden, weil es wie gesagt nicht so nötig, aber eben da Apps irgendwelche Spiele machen (1) äh grundsätzlich Wörter übersetzen im Wörterbuch (1) mit dem mit dem Tablet (1) das könnten wir ansonsten (1)“ (LK4_Transkript, Absatz 124)

„wir haben auch erst letztes Jahr einen chinesischen Muttersprachler und auch der arabisch Muttersprachler darf ahm Übersetzungs-App auch in vielen Unterrichtsfächern verwenden, also wenn er jetzt in Biologie sich was eingibt und sich das dann also wir haben da so eine App, die dir das am vorliest, also wenn du jetzt einen Text rein sagst, kannst du kommunizieren, also wenn ich jetzt sage ok ich sage ihm das auf Deutsch rein, das kommt auf Arabisch raus und es funktioniert relativ gut“ (LK5_Transkript, Absatz 21)

„LK 5: also bei Schülern z.B. wir hatten letztes Jahr einen Autisten aus China und der hat der hat nicht mit uns auf Deutsch gesprochen

I: mmh mmh

LK 5: er hat immer nur vor sich hin Chinesisch geredet 3 Jahre lang

I: mmh

LK 5: und da haben wir natürlich dann versucht eine Methode zu finden , weil da war Mehrsprachigkeit einfach total präsent und DA durch ihn sind wir auf dieses mit Google Übersetzer, der also das war eine eigene Google App und mit der haben wir dann mit ihm gesprochen und war total super , weil nach eineinhalb Jahren sind wir eigentlich draufkommen, wie wir mit ihm reden können

I: [mmh mmh

LK 5: und mit so haben wir dann halt mit ihm gesprochen und so haben wir ihm zum Beispiel auch Englisch beigebracht, dann also das, da war natürlich Mehrsprachigkeit ein großer Punkt in seinem Förderplan“ (LK5_Transkript, Absatz 115 - 121)

„LK 5: ja wir haben wir haben z.B. auch auch ahm BKS Türkisch Wörterbücher, also wenn ihnen wirklich mal ein Wort entfällt, aber seitdem ma mehr halt mit dem Tablet und so arbeiten, geht das natürlich im Tablet

I: also haben die Schülerinnen und Schüler alle Tablets

LK 5: [NEIN, nein wir haben ein oder zwei für die Klasse und die können Sie sich aber immer nehmen

I: [und diese werden die auch genutzt für solche

LK 5: [Ja, auf jeden Fall also die werden hauptsächlich (lacht) für solche Sachen genutzt“ (LK5_Transkript, Absatz 135 - 139)

„was ich gerne mache ist, wenn es Begriffe gibt, die die meisten nicht so gut verstehen in in der in auf Deutsch (.) dass ich sie übersetzen lasse, ja (.) also während des Unterrichts das auf Türkisch (.) Bosnisch der Begriff genannt wird“ (LK6_Transkript, Absatz 15)

„gerade im Deutschunterricht bemerken wir immer wieder auch wenn was gelesen wird, dass die Kinder ganz ganz viele Begriffe äh in der deutschen Sprache nicht kennen und (.) also da ist es einfach ist einfach naheliegend das übersetzen zu lassen ja (.) und (.) ob das jetzt (.) Thema Essen ist (3) also ich mache das dann auch im Englischunterricht in der ersten Klasse noch nicht so aber bei uns wird (2) ja allen Kindern das Englische angeboten und ich merke schon, dass Kinder die dann auch im Deutschen diese Begriffe äh n- nicht parat haben, dass man das dann schon übersetzt“ (LK6_Transkript, Absatz 35)

„LK 6: ich frage immer die anderen Kinder, die übersetzen das dann und man sieht dann, wenn mehrere Kinder aus diesem einen dieser einen Sprache sagen "ja so heißt es bei uns", aber wir überprüfen das dann auch das kann auch immer mit dem Internet manchmal, wenn die Kinder das Handy dabei haben, dürfen sie dann nachschauen und (.) wir schauen uns auf die Aussprache an äh (.)“ (LK6_Transkript, Absatz 37)

„I: mmh ähm genau dann noch die letzte Frage von wem ging dann der Einbezug aus , ist das dann also von Ihnen als Lehrkraft, dass Sie die Kinder animieren so sagen "übersetzt das mal" oder kommt es von ihnen selber?

LK 6: es ist ganz rum dann unterschiedlich, aber meistens kommt von der Lehrerin oder dem Lehrer“ (LK6_Transkript, Absatz 48 - 49)

„und sie übersetze mir dann in der Muttersprache und dann bilden dann damit einen Satz auf Deutsch“ (LK6_Transkript, Absatz 57)

„wir haben jetzt unlängst habe ich (.) irgend ja eine Weihnachtsgeschichte da ist eine eine Languste vorgekommen und die meisten haben nicht gewusst was das ist

I: [ja

LK 6: ja? Und da zeig ich dann das Bild und wenn es passt lass ich's auch gleich übersetzen

I: [ja

LK 6: ja? dass sie diesen Begriff nämlich auch gleich schonmal verinnerlicht haben, vor allem, weil sie das Bild gesehen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 109 - 113)

„I: mmh und dürfen die Kinder, das habe ich jetzt vergessen zu fragen, auch wenn es ebenso um Übersetzungen geht

LK 6: [dürfen sie selber verwenden, also wir haben eigentlich generelles Handyverbot, aber wenn der Lehrer oder die Lehrerin sagt "jetzt im Unterricht darf es verwendet werden"

I: mmh

LK 6: können sie es herausholen und und und nachschauen“ (LK6_Transkript, Absatz 122 - 125)

„I: und die Tablets, die benutzen die Schüler auch

LK 7: [ja

I: selbständig

LK 7: das kann man sich dann vorlesen lassen zum Beispiel in der Muttersprache

I: mmh und das wird auch genutzt gerade Übersetzungen, oder?

LK 7: ÄHM (2) die Kinder horchen sich das gerne an“ (LK7_Transkript, Absatz 207 - 212)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.2 durch Bilder

Codierungen (11)

„und viel natürlich mi-mit Bildern auch zu arbeiten oder mit anschaulichen Sachen zu arbeiten“ (LK1_Transkript, Absatz 117)

„LK 1: also wir verwenden das Internet ich such dann was raus aus dem Internet ah wenn's darum drum geht Bilder herzuzeigen ahm“ (LK1_Transkript, Absatz 123)

„I: und jetzt wo sie dann die Tablets haben tun sie dann eher mit den Tablets übersetzen?

LK 2: [mit Übersetzer genau ja (unverständlich) Google Bilder oder halt Google-Übersetzer“ (LK2_Transkript, Absatz 69 - 70)

„und das man dann wirklich auch das Tablet holen muss oder die Gegenstände, wenn sie da sind und ihnen sagen " das bedeutet das oder das ist jetzt die die Mitvergangenheit von dem Wort"" (LK2_Transkript, Absatz 102)

„die jüngeren suchen dann lieber nach Bildern, weil weil und auch wenn ich in das Bild dann nichts sagt, dann zeigen sie meistens auf und fragen MICH dann, weil die Erklärungen auch oft sehr schwer sind“ (LK2_Transkript, Absatz 110)

„vielleicht mit Bildern noch arbeitet, also Wort-Bild-Zuordnung vielleicht vorher macht“ (LK3_Transkript, Absatz 145)

„dass sie es da, aber wir arbeiten viel mit Bildern“ (LK4_Transkript, Absatz 19)

„okay, ich kann mir das jetzt nicht vorstellen was das Riesenrad ist, ich muss mir das Riesenrad anschauen“ und das unterstützen wir halt auch total, weil wenn er nicht

I: [und das tun sie sich auch selbständig dann nehmen

LK 5: ja

I: okay

LK 5: das machen sie sehr selbständig“ (LK5_Transkript, Absatz 141 - 145)

„und da arbeiten wir schon sehr viel auch mit mit Bildern und ah (.) auch dem Internet, ich zeige Ihnen immer wieder Bilder“ (LK6_Transkript, Absatz 57)

„also ich zeige gerne Bilder und muss ich jetzt nachdenken, also wir haben jetzt unlängst habe ich (.) irgend ja eine Weihnachtsgeschichte da ist eine eine Languste vorgekommen und die meisten haben nicht gewusst was das ist

I: [ja

LK 6: ja? Und da zeig ich dann das Bild und wenn es passt lass ich's auch gleich übersetzen

I: [ja

LK 6: ja? dass sie diesen Begriff nämlich auch gleich schonmal verinnerlicht haben, vor allem, weil sie das Bild gesehen haben“ (LK6_Transkript, Absatz 109 - 113)

„weil ich glaube einfach wenn ich kein Bild im Kopf hab

I: [ja ja

LK 6: merke ich mir das Wort auch nicht, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 117 - 119)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.3 durch Strukturierungen

Codierungen (4)

„farbliche Strukturierungen“ (LK3_Transkript, Absatz 147)

„LK 7: (1) ähm wir berücksichtigen sie in dem Fall, dass ich ja in meinem Erstberuf Sprachheilpädagogin bin und auch die (.) deutschsprachigen Kinder alle sehr sprachschwach sind und ich deswegen einen sprachheilpädagogisch aufgebauten Unterricht mache (.) mit (.) ähm (.) also alles mit Lautgebärden u n d ähm die Satzkonstruktionen mit verschiedenen Symbolen

I: mmh

LK 7: die Verbendstellung zum Beispiel immer angezeigt“ (LK7_Transkript, Absatz 95 - 97)

„LK 7: dass die Kinder zumindest im Unterricht immer (.) richtige Sätze bilden mit diesen Schemata (.) und dann, wenn sie FREIE Sätze bilden

I: mmh

LK 7: beim Sprechen und beim Schreiben möglichst wenig Fehler machen in Deutsch

I: und sich dann an dieses Muster halten“ (LK7_Transkript, Absatz 115 - 118)

„I: okay und für welchen spezifischen SPF bietet sich diese Vorgehensweise an, ist das für alle so oder speziell für Kinder, die

LK 7: [also für Kinder mit ASS zum Beispiel ist es ganz

I: [können Sie kurz erklären, was das ist?

LK 7: AUTismus, also Autismus-Spektrum-Störung u n d für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist auch unheimlich hilfreich und die, die Sprach- ein Sprach-, zwei Sprachgestörte sind drinnen

I: [mmh

LK 7: denen ist es natürlich auch sehr hilfreich“ (LK7_Transkript, Absatz 120 - 125)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.4 durch DaZ-Materialien

Codierungen (3)

„LK 4: jo natürlich wir wir haben für die, die also nicht nur für die aber für die, die es einfach noch brauchen, warum auch immer, teils weil sie noch nicht so lange DA sind und andere einfach, weil sie irrsinnig langsam lernen haben sie eben solche DaF/ DaZ Bücher (.) ahm, wo alles ganz langsam und Schritt für Schritt eben mit den Vokabeln aufgebaut ist (1) u n d ahm, das natürlich wird es berücksichtigt, genauso wie alles andere berücksichtigt wird, also wir machen es so und so für jeden was einzelnes“ (LK4_Transkript, Absatz 86)

„LK 4: (2) Obs jetzt unbedingt für mehrsprachige Kinder einfacher ist, weiß ich nicht, aber es ist auf jeden Fall mit solchen Wimmelbilder (1) und da stehen dann die Wörter rundherum so in einem Rahmen, also alle alle Namenwörter, alle Verben sind zusammen alle Adjektive und die diese Wörter also und alle Aufgaben beziehen sich auf dieses Wimmelbild eben und damit können sie sehr gut arbeiten, es ist immer alles gleich“ (LK4_Transkript, Absatz 96)

„LK 6: also ich arbeite schon auch mit Büchern, die sehr einfach aufgebaut sind und äh Deutsch als Zweitsprache also (2)

I: die da für diese Kinder konzipiert sind

LK 6: genau, die dafür konzipiert sind ja“ (LK6_Transkript, Absatz 59 - 61)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.5 durch Erklärungen und Definitionen

Codierungen (9)

„und diese Wörter zu erklä r e n“ (LK1_Transkript, Absatz 117)

„LK 1: Mmh ich erkläre auf Deutsch und ich erkläre mit Bildern“ (LK1_Transkript, Absatz 119)

„und das man dann wirklich auch das Tablet holen muss oder die Gegenstände, wenn sie da sind und ihnen sagen " das bedeutet das oder das ist jetzt die die Mitvergangenheit von dem Wort"" (LK2_Transkript, Absatz 102)

„LK 2: Wörterbuch probier ma, wobei im Wörterbuch sind ihnen oft die Erklärungen und was da daneben steht, das das hilft ihnen dann nicht weiter schon wie das Wort geschrieben wird, aber da gibt's auch zu viele Regeln (.) wir fokussieren uns eigentlich mehr aufs Tablet, dass sie da wissen, wie sie nach Bedeutungen suchen oder wie sie Wörter, die sie nicht kennen einfach (.) mit welchen Apps oder mit welchen Programmen sie die ahm am besser herausfinden können, weil wir wollen dass sie dann später in ihrem Alltag es leichter haben und genauso wenig, wie ich in ein Wörterbuch reinschau, wenn ich unterwegs bin oder wenn ich auf der Uni was lesen muss, zeigen wir ihnen dann auch "okay, du kannst einfach dein Handy rausschnappen, schau da gibts Duden, da gibt's das, da kannst du reinschauen und da werden dir die Wörter erklärt und auch wie sie verändert sein können und wie sie im Satz genutzt werden“ (LK2_Transkript, Absatz 106)

„die SchülerInnen, die jetzt in der achten sind, die suchen dann mehr nach ähm Definitionen, weil ihnen oft Bilder dann nicht klar sind in Google“ (LK2_Transkript, Absatz 110)

„eh wie dieses ich orientiere mich halt nach der NMS a a ahm mit mit mit mit Stern markieren, was du nicht kennst, dann das Tablet holen nachgooglen natürlich, ich schau dass sie da sehr selbständig arbeiten können“ (LK2_Transkript, Absatz 114)

„Kinder, die jetzt ein bisschen schwächer sind und schon allgemein mehr Unterstützung, die brauchen dann sowieso diese diese Eins-zu-Eins-Betreuung, dass du dich zu ihnen setzt und ihnen das noch einmal erklärst“ (LK2_Transkript, Absatz 126)

„oder dass man vielleicht Wortschatzarbeit vorher noch macht“ (LK3_Transkript, Absatz 143)

„und er darf halt immer Vokabeln nachschauen ja solche Sachen (.)“ (LK5_Transkript, Absatz 21)

K2 Unterstützungsmaßnahmen — K2.6 durch Scaffolding bei Textarbeit

Codierungen (7)

„da oder da geht's natürlich um Wortschatzarbeit ganz viel ah sprich Texte auswählen die möglichst

einfach sind“ (LK1_Transkript, Absatz 117)

„dass man nicht so viele Fachbegriffe verwendet dass man schaut a wie sind die Texte geschrieben dass die Lesetexte das dann nicht zu viel so viel ist“ (LK2_Transkript, Absatz 100)

„ich muss dann schon einplanen ich kann ihnen nicht einen Text geben und sagen lests den und wir arbeiten dann drüber sondern das mit dem ein gemeinsames Erarbeiten sein und man muss mit ihnen wirklich am für gerade für solche Texte oder für für für verschiedene Textformen einfach immer irrsinnig viel Zeit einrechnen ,weil man glaubt auch jetzt nicht, wie wie wie wie wenig sie eigentlich dann wirklich verstehen wie wie viele Worte dann eigentlich unklar sind und das man dann wirklich auch das Tablet holen muss oder die Gegenstände ,wenn sie da sind und ihnen sagen " das bedeutet das oder das ist jetzt die die Mitvergangenheit von dem Wort" und dann müssen sie das immer wieder so zurückführen und darauf muss man sich schon vorbereiten“ (LK2_Transkript, Absatz 102)

„I: Mmh und du hast du hast jetzt schon angesprochen, dass ihr dann darauf achtet, dass nicht zu viel Text ist das ein bisschen Textreduktion

LK 2: [genau“ (LK2_Transkript, Absatz 103 - 104)

„was wir auch noch oft machen dass damit ich das nicht vergesse das haben wir früher ganz oft gemacht am um Texte zu erschließen haben wir dieses ABC Darium, wo die Kinder sich im Text glaube ich drei bis vier Wörter, die sie nicht kennen auf kleine Zettelchen aufschreiben und die werden dann im Sitzkreis später in einer ABC-Liste angelegt und nacheinander durchgesprochen, das hat ihnen auch immer sehr g'holfen“ (LK2_Transkript, Absatz 110)

„Ahm, wenn ich jetzt im Deutschunterricht jetzt exemplarisch denke, mmh (.) wird für jedes Kind eigentlich individuell (1) etwas herausgearbeitet, also wenn man jetzt einen Text hernimmt, der für die ganze Klasse wichtig ist und dann mit der ganzen Klasse besprochen wird, ahm gibt es zum Beispiel Textreduktion für Kinder

I: Mmh

LK 3: für die es schwieriger ist oder dass man vielleicht Wortschatzarbeit vorher noch macht

I: Mmh

LK 3: damit der Text dann einfach klarer ist dass ma ahm (1) vielleicht mit Bilder noch arbeitet, also Wort-Bild-Zuordnung vielleicht vorher macht (.) ähm, was auch immer schwierig ist Artikel, ja das ist (.) es ist nicht logisch im Deutschen

I: [Ja das stimmt

LK 3: Ja, der die das, also dass man das immer gleich mitlernt mit dem Nomen ahm (.) farbliche Strukturierungen (2) ähm ja und dass man natürlich auch schaut ob das ein Text wirklich für alle ist“ (LK3_Transkript, Absatz 141 - 147)

„von der Komplize- Komplexität reduzieren, von der MAssе reduzieren und eben vorarbeiten und das muss man halt schon auch ähm (.) bei jedem Text (.) bei jeder Geschichte, bei jedem Thema, das man beginnt einfach mitbedenken“ (LK3_Transkript, Absatz 149)

C.2.3 K3 Fördermaßnahmen

K3 umfasst alle Textstellen, die konkrete Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext thematisieren. Diese Fördermaßnahmen beziehen sich entweder auf konkrete Unterrichtsbeispiele oder regelmäßige Unterrichtspraxis als auch auf Ideen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Fördermaßnahmen in der Zukunft.

K3 Fördermaßnahmen — K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht

K3.1 umfasst alle Textstellen, die den integrativen Muttersprachenunterricht thematisieren. Die Unterkategorien verweisen auf verschiedene Aspekte, welche die Lehrkräfte zum Vorgehen im Unterricht als auch zur Situation des Muttersprachenunterrichts an der Schule angesprochen haben.

Codierungen (3)

„genau also ich weiß jetzt nicht wie's in anderen ist, aber ich schätze es wird ausgeglichen sein, also bei uns ist er drei Stunden fix in der integrat- integrativ in den Stunden dabei“ (LK2_Transkript, Absatz 17)

„I: und wie viele Stunden in der Woche findet der BKS Unterricht integrativ statt?“

LK 5: 1 bis 2“ (LK5_Transkript, Absatz 84 - 85)

„I: und haben Sie da auch mit Muttersprachenlehrern in Kooperation gearbeitet oder haben Sie das sozusagen von sich aus alleine initiiert

LK 7: ähm, mit dem BKS-Lehrer hamma immer gemeinsam gearbeitet und die die Türkisch-Muttersprachenlehrerin nicht

I: also der war im Unterricht auch dabei?

LK 7: ja

I: und wie hat da die Kooperation ausgesehen?

LK 7: In dem wir wirklich moderiert haben miteinander

I: okay, das heißt er hat dann unterstütze auf der Erstsprache

LK 7: ja

I: und das war zu dem Unterrichtsthema, was Sie gemacht haben oder war das parallel irgendwas anderes?

LK 7: nein nein, das war immer gemeinsam ähm wir hatten ja hier viele Jahre Klassen, wo ma fast nur serbische kroatische Schüler hatten

I: mmh“ (LK7_Transkript, Absatz 162 - 172)

K3 Fördermaßnahmen — K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht — K3.1.1 Wortschatzerarbeitung und Übersetzung

Codierungen (6)

„wir haben den eben den Muttersprachenlehrer, den ich vorhin schon angesprochen hab, der auch mit mir die Lernwörter erarbeitet hat, das heißt, wenn neue Wörter eingeführt wurden, ahm hat er abgeklärt ob sie das auch in ihrer Erstsprache konnten oder nicht“ (LK3_Transkript, Absatz 21)

„LK 3: und wenn wir Ganzworterarbeitung hatten von Lernwörtern, dann hat er das eben auch in anderen Sprachen gemacht

I: [Mmh

LK 3: aber im Regelunterricht, dann wusste wir, wir wussten fix einen Punkt am Montag in der zweiten Stunde da kommt der MUZU-Lehrer und dann machen die Lernworterarbeitung und in auch in der Erstsprache von den meisten Schülern“ (LK3_Transkript, Absatz 85 - 87)

„I: Okay, das heißt diese Erarbeitung mit den Lernwörtern also das war mit dem Einbezug war dann eben in Bezug auf Wortschatz

LK 3: Wortschatz verbal“ (LK3_Transkript, Absatz 90 - 91)

„z.B. wenn bei uns der Kollege ist ist bei uns so integrativ drinnen der für BKS und da machen sie dann einfach zum Teil zum Beispiel die Wörter in Biologie“ (LK4_Transkript, Absatz 110)

„und wir haben auch das Glück das eine (.) Muttersprachenlehrerin bei uns in der Klasse immer wieder unterrichtet und die übersetzt dann auch

I: Mmh und was für eine Sprache unterrichtet sie

LK 6: Türkisch

I: okay und das heißt ist dann der Unterricht integrativ also im Raum zu einem Thema, was Sie dann auch gerade dazu machen oder ist das dann pa- parallel, also dass die Kinder rausgehen

LK 6: Nein, integrativ

I: integrativ ok

LK 6: ja, immer integrativ“ (LK6_Transkript, Absatz 37 - 43)

„I: und wenn Sie dann übersetzen, verschriftlichen das die Kinder dann auch oder ist das eher nur sozusagen als Hörverstehen

LK 6: [es ist ah verschriftlichen machen wir nicht“ (LK6_Transkript, Absatz 44 - 45)

K3 Fördermaßnahmen — K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht — K3.1.2 ersprachliche Sprachstandsüberprüfung

Codierungen (6)

„wir hatten letztes Jahr einen ahm einen Muttersprachenlehrer und eine Muttersprachenlehrerin in Türkisch, die gibt dieses Jahr leider nicht mehr warum auch immer, wiss' ma nicht, aber aber der und die haben uns rückgemeldet, dass die sowohl sehr gut türkisch sprechen als auch gut lesen und schreiben können, also manche mehr und manche weniger, aber es war im Durchschnitt war in meiner Klasse waren sie sehr gut“ (LK2_Transkript, Absatz 5)

„(.) wir haben einen serbischen Muttersprachenlehrer, der integrativ arbeitet, also der kommt in der Woche drei Stunden in jede Klasse und arbeitet integrativ mit, manchmal nimmt er sie auch r a u s, aber es ist eigentlich hauptsächlich integrativ und da sagte auch die können sehr gut serbisch sprechen“ (LK2_Transkript, Absatz 5)

„wir haben wir haben einen MUZU Lehrer einen Muttersprachenlehrer, der ähm auch festgestellt hat, dass viele Kinder in ihrer Erstsprache oft einfache Wörter nicht kannten“ (LK3_Transkript, Absatz 13)

„wir haben den eben den Muttersprachenlehrer, den ich vorhin schon angesprochen hab, der auch mit mir die Lernwörter erarbeitet hat, das heißt, wenn neue Wörter eingeführt wurden, ahm hat er abgeklärt ob sie das auch in ihrer Erstsprache konnten oder nicht“ (LK3_Transkript, Absatz 21)

„LK 5: Teils Teils, also wir haben ja einen Muttersprachenlehrer, einige Muttersprachenlehrer in der Schule und die evaluieren das ja auch also die z.B. der XY, der halt bei uns für serbisch ähm bosnisch, kroatisch zuständig ist, der hat am meisten Kontakt mit uns, dadurch dass bei uns glaube ich von den 18 Schüler Schülerinnen 14 eben aus dem BKS Bereich kommen ahm und der sagt, der sagt uns halt, wer besser in der Erstsprache ist, wer schlechter“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

„ja wir haben auch einen Türkisch Muttersprachenlehrer, da gehen alle türkischen türkischsprachigen Schüler Schülerinnen hin und ja (.) der von dem haben wir halt auch die Informationen“ (LK5_Transkript, Absatz 7)

K3 Fördermaßnahmen — K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht — K3.1.3 als Lern- und Verständnishilfe

Codierungen (6)

„weil ich merk wenn der XY da ist, es betrifft jetzt eigentlich nur drei Kinder, die das dann so nutzen können und ich merke dann schon dass ihnen das gut, weil sie kommen dann und sie sprechen dann gleich serbisch und und dann wird es so wird dann über das Thema auch in serbisch gesprochen“ (LK2_Transkript, Absatz 148)

„also hier wäre finde ich Unterstützung ganz wichtig und auch für den Unterricht i- ich würde einfach gern viel mehr die Sprachen einfließen lassen (2), weil (1) nicht nur Wortschatz sondern auch Textverständnis (2) sei es in Mathematik also auch Mathematik lebt von Sprache, was ist mehr, was ist weniger, was ist

größer, was ist viel

I: [Mmh

LK 3: äh mehr, weniger, größer, kleiner ja a a , wenn das Kind es im Deutschen nicht versteht, heißt es ja noch nicht das es da-

I: [das Konzept

LK 3: das PrinZIP dahinter oder das Konzept dahinter nicht verstanden hat, sondern vielleicht fehlt ihm einfach nur der Inhalt für das Wort, natürlich kann man das versuchen mit ähm Material (3) haptisch, also anfassbar zu machen j a a, aber ich denke mir da, ab und zu wäre das nicht schlecht, wenn dann einfach jemand da wäre, der auch die Sprache sprechen kann und das Kind .) in in die Richtung einfach unterstützen kann“ (LK3_Transkript, Absatz 191 - 195)

„oder so manchmal ahm (1) hilft Ihnen vielleicht auch wenn er das Wort irgendwie auf auf auf ahm Serbisch sagt, dann wird es eh irgendwie so in integrativ gemacht, dass er das, was gerade gemacht wird auch übersetzt ahm“ (LK4_Transkript, Absatz 110)

„LK 4: und wie das genau, aber in meiner ähm Klasse ist er eben einmal in Geographie und einmal in Biologie dabei

I: Mmh mmh und wie funktioniert da die Kooperation mit dem Muttersprachenlehrer?

LK 4: (.) g u t also (1) der, wie gesagt, greift einfach die Themen auf die ähm eben besprochen werden“ (LK4_Transkript, Absatz 118 - 120)

„LK 7: und da hat er zum Beispiel auch mit mir im Mathematikunterricht und hat das, wo ich gewusst hab, die haben das nicht verstanden, hat er das auf Serbisch

es ihnen noch einmal erklärt

I: und auch nur verbal oder auch schriftlich dann?

LK 7: (1) nur verbal“ (LK7_Transkript, Absatz 173 - 176)

„LK 7: AH, es ist ja in Mathematik ist ja sehr viel versprachlicht

I: mmh

LK 7: und das ist schwierig (.) und wenn sie das wenigsten DAS wenigstens in der Muttersprache haben, dann können sie sich auf diese Zeichen und auf diese Rechenschritte leichter konzentrieren“ (LK7_Transkript, Absatz 180 - 182)

K3 Fördermaßnahmen — K3.1 durch integrativen Muttersprachenunterricht — K3.1.5 Wunsch nach mehr Muttersprachenlehrkräften

Codierungen (10)

„, ich finde es wäre wirklich wünschenswert man hätte halt Kollegen Kolleginnen, die verschiedene Erstsprachen haben, aber dass das gibts halt einfach nicht“ (LK2_Transkript, Absatz 148)

„es wäre natürlich super, wenn man halt immer Personen im Haus hat, die man ansprechen könnte, wo man auch sagt ok das könnte jetzt Bezugspersonen sein für die Kinder, wo sie auch hingehen können mit Ihnen in Bezug auf ihre Muttersprache weiterarbeiten können, das wäre halt wirklich super“ (LK2_Transkript, Absatz 148)

„Also o o mir würde es sehr helfen, wenn ahm mehrere Sprachen in der Schule e e einfach vorhanden sind

I: Mmh (1)

LK 3: [das

I: [also als Mutter (.) sprachen

LK 3: als Muttersprachenlehrer genau

I: [Mmh

LK 3: ahm einerseits für die Arbeit mit den Schülern, (.) andererseits natürlich mit äh für die Elternarbeit“ (LK3_Transkript, Absatz 169 - 175)

„also das könnt vielleicht bei ihr auch sein, dass man das so, weil für Arabisch, nein sie hat Persisch und da da gibt's niemanden jetzt hier“ (LK4_Transkript, Absatz 110)

„aaah, wir hatten früher auch eine (1) Muttersprachenlehrerin Serbisch an der Schule, die ist leider in Pension gegangen und nicht mehr nachbesetzt (lacht) worden“ (LK6_Transkript, Absatz 99)

„LK 6: aber ich glaube, dass dass es sehr sehr hilfreich ist, ah Lehrerinnen und Lehrer in verschiedensten Muttersprache an der Schule zu haben, um mit Ihnen sowohl integrativ als aber auch anders zu arbeiten, ah (.) weil ich schon auch glaube, dass gerade im Mittelstufen-Bereich (1)viele Kinder ihre Muttersprache auch nicht so gut können, vor allem wenn sie in Österreich geboren wurden ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 101)

„I: und zum Thema personelle Ressourcen, Sie haben gemeint, es gibt den die Türkisch Muttersprachenlehrerin

LK 6: [ja ist zu wenig

I: [aber andere gibts nicht?

LK 6: genau. andere gibt's nicht die ist ja ist ja bei uns auch glaube ich nur 3-4 Stunden in der Woche und (.) es gäbe Bedarf in der GANZEN Schule, in anderen Klassen auch“ (LK6_Transkript, Absatz 136 - 139)

„in den letzten Jahren sind vermehrt Kinder aus Syrien Afghanistan zu uns gekommen und da ist schon ein Problem, ah (.) weil sehr wenige Leute diese Sprache sprechen und da hätten halt halt auch mehr Hilfe gerne in der Schule“ (LK6_Transkript, Absatz 145)

„LK 7: Ähm, wir haben so viele wechselnde Muttersprachen, je nachdem äh wie halt die (.) Einwanderungssituation ist, dass wir ähm (.) zumindest nicht für den Unterricht, aber für die Elternarbeit (.) öhm Leute brauchen würden, die die Muttersprache der der Eltern könnten

I: mmh mmh

LK 7: also Afghanisch und uns alles Mögliche halt“ (LK7_Transkript, Absatz 188 - 190)

„I: mmh, das heißt, wenn Sie mehr muttersprachliche Lehrer hätten, dann denken Sie, würden die Eltern sich auch mehr

LK 7: [ja

I: einbringen

LK 7: einbringen ja“ (LK7_Transkript, Absatz 195 - 198)

K3 Fördermaßnahmen — K3.2 durch mehrsprachige Bücher

Codierungen (8)

„LK 1: na, aber mir fällt noch was ein ja ohja ah in der BiblioTHEK wir gehen immer mit den Kindern in die Bibliothek ah und dort gibt's eine eigene Abteilung für verschiedenste fremdsprachige Bücher auch Kinderbücher ah und da nutzen dass die Kinder sehr wohl und borgen sich Bücher in ihrer Muttersprache aus

I: das heißt es gibt da auch ne muttersprachliche Abteilung

LK 1: [ja genau also für ja nachdem also für also am Elterleinplatz gibts ein PAAR Bücher auf der Hauptbücherei gibt's sogar relativ VIELE, wo auch eben die Sprachen vertreten sind, die wir an der Schule ham

I: MMh und habts ihre des den Kindern mal mitgeteilt oder wie sind sie darauf

LK 1: [JA (.) JA also wir gehn mit den Kindern in die BiblioTHEK und äh wir zeigens ihnen dann auch also je nach dem also grad eben den Kindern, wo ich merke, die ham noch große Schwierigkeiten im DEUTSCHn ah

I: [MMh

LK 1: denen zeig ichs EHER (1) damit sie halt auch da ihre Kompetenzen stärken können und weil eben das Deutsche auch noch zu schwierig ist aber GRUNDSätzlich is es allen offen

I: [Mmh

LK 1: ich sag so "He schauts, da ist auch noch was das könnt ihr euch genauso ausborgen“, weil ich es ihm wichtig finde wichtig finde, DASS sie ihre Muttersprache auch (2) lernen“ (LK1_Transkript, Absatz 67 - 75)

„LK 3: ähm wir haben, was mir gerade einfällt, wir hatten das kleine Ich-bin-ich

I: [Mmh

LK 3: thematisiert in der in der Klasse und ich habe das ist ein Buch von Mira Lobe

I: [Ich kenn das

LK 3: ich hab eine Version bekommen wo auch BKS und Türkisch und Deutsch und ich glaub Englisch auch noch drinnen war

I: [Mmh

LK 3: und das hat die Schüler ja (unverständlich) schon sehr glücklich gemacht, einfach in allen Sprachen jetzt mal nur zu sehen, weil es ja auch eine andere Schrift teilweise ist

I: [JAA

LK 3: und und wir haben dann schon auch gebeten die Schüler, die die Sprache der Sprache mächtig sind und das auch lesen können und auch bitte vorzulesen und was war schon schon spannend für die anderen, das auch mal zuhören und im Türkischen, dass das 'Y' wie das ausgesprochen wird

I: [Ja ja

LK 3: oder das stumme 'G' und die Schülerin hat dann schon auch so ein bisschen was erzählt dazu und erklärt, wie das ausgesprochen wird und dann habe ichs halt auch mal probiert und

I: [unverständlich

LK 3: ob es sich wirklich genauso angehört hat, wie sie als sie das erste Mal gelesen hat“ (LK3_Transkript, Absatz 95 - 107)

„LK 3: genau das hab ich gemacht und ahm der BKS-Lehrer hat auch, wir haben nämlich eine Schulbibliothek und da haben wir auch ein BUCH soweit ich weiß Märchenmit unterschiedlich deine Schule fertig und dann haben wir auch ein Buch soweit ich weiß Märchen sind das

I: [MMh

LK 3: ist ja auch Thema in im Deutschunterricht ähm (.) auch in mehreren Sprachen und das hat er mit ihnen gelesen

I: [Mmh

LK 3: dass war nicht integrativ in der Klasse, aber er hat sie ähm (.) zu sich genommen und hat mir Ihnen das noch mal gelesen, das sie's noch einmal in einer anderen Sprache auch hören, also wir hams in Deutschunterricht gemacht und er hat zusätzlich das gleiche Thema einfach noch mal in der Erstsprache mit ihnen besprochen“ (LK3_Transkript, Absatz 115 - 119)

„LK 4: Naja z.B. wir machen jetzt Märchen und da und da hat die Kollegin gefördert, hat ahm (1) so

Märchen aus dem Nahen Osten z.B. ein Buch gefunden und hat mit ihnen das gemacht und in diesem Märchen besprochen und dann könnte man ja auch schauen, wie weit kennen sie in ihrer Sprache wurde ihnen vielleicht in Ihrer Sprache das Märchen vorgelesen (1) ahm können sie das lesen in ihrer Sprache oder so“ (LK4_Transkript, Absatz 58)

„ich habe z.B. mit meinem türkischsprachige Schüler habe ich die Lesepatzen ein türkisches Buch lesen lassen und so , weil ich halt versucht hab das zu fördern , weil ich ja von der Uni weiß, wie wichtig das wär, das Problem ist halt nur, das hat ihm überhaupt keinen Spaß gemacht , weil er sich halt so schwer mit dem türkischen Lesen getan hat und ich glaube halt, dass man da viel früher ansetzen müsste, dass das dann überhaupt noch Spaß macht und nicht mit 15“ (LK5_Transkript, Absatz 39)

„LK 5: ist jemand der kommt ahm und liest einmal in der Woche oder so mit den Kindern und ich habe damals eine Studienkollegin, die aus der Türkei kommt, gefragt, ob sie nicht mit ihm ein bisschen arbeiten würden und die ist dann einmal in der Woche kommen und hat mit ihm gelesen“ (LK5_Transkript, Absatz 47)

„wir haben in verschiedenen (2) Bereichen Bücher, Geschichten, Märchen die eigene Muttersprache ah (.) behandelt“ (LK6_Transkript, Absatz 21)

„es war sehr sehr spannend auch die Eltern hier in der Schule zu haben und ah (3) in in in (1) zuzuhören wie sie in ihrer Muttersprache sprechen und (2) ja sie haben meistens auch Kinderbücher mitgenommen (.) aus von zu Hause oder aus ihrem Heimatland“ (LK6_Transkript, Absatz 25)

K3 Fördermaßnahmen — K3.3 durch mehrsprachige Lieder und Begrüßungen

Codierungen (5)

„(.) ähm (2) oder das man am Anfang der ersten Klasse in verschiedenen Sprachen auf die Tafel schreibt dass äh so Willkommen in verschiedenen Sprachen oder wir haben ganz lang draußen wenn man reinkommt und im Eingang irgendwie was stehen gehabt, dass wir halt äh (.) viele Sprachen sprechen und da-Willkommen in verschiedenen Sprachen gehabt ham also so (.) ein bisschen ja aber wenig“ (LK1_Transkript, Absatz 39)

„Also teilweise hängen Plakate, wo die Kinder auch ahm mehrsprachig gearbeitet haben, sei es jetzt Begrüßungen“ (LK2_Transkript, Absatz 43)

„ähm, wenn ich an meine Volksschul-Integrationsklasse denke da a a wurde zum Beispiel verschiedene Begrüßungsformen oder (1) begrüßt die Begrüßung die morgendliche Begrüßung in verschiedenen Sprachen gelernt von allen Kindern und da wurde ja schon damit (2) veranschaulicht das mehrere Sprachen hier in der Klasse sind und da wo du das schon auch thematisiert ja“ (LK3_Transkript, Absatz 59)

„LK 7: Ah, ja zu Schulbeginn mach ma immer die Begrüßungen und die Höflichkeitsformen, da fall ma natürlich auch immer in den in den äh in der Muttersprache "Wie sagst du guten Tag oder wie sagst du auf Wiedersehen?" auch im Englischunterricht kommts immer wieder vor“ (LK7_Transkript, Absatz 61)

„LK 7: und was sie natürlich lieben sind Lieder aus ihrer Heimat

I: und das machen Sie, also es wird gesungen?

LK 7: nein, es wird net gesungen, aber es wird gehört

I: es wird gehört also auf CD-Player

LK 7: [ja oder im Internet, das ma irgendwas suchen, das in ihrer Muttersprache ist

I: okay und wird dann das noch irgendwie thematisiert oder das ist einfach nur so Input

LK 7: das ist ein Input“ (LK7_Transkript, Absatz 65 - 71)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich

K3.4 umfasst alle Textstellen, welche die Methode des Sprachvergleichs thematisieren, wobei die

Unterkategorien auf die sprachlichen Ebenen dieses Vergleichs verweisen sowie Schwierigkeiten und wichtige Aspekte dieser Methode thematisieren.

Codierungen (3)

„diese Zusammenhänge zwischen den Sprachen das hilft Ihnen am meisten dann auch beim Lernen fächerübergreifenden“ (LK2_Transkript, Absatz 37)

„auch mit Querverbindungen ziehen in vielen Sprachen, klingt eigentlich ganz ähnlich auch wie in Deutsch oder zwei Sprachen ähneln sich dann ahn meine Kollegin kann lateinisch, da sind dann auch so Querverbindungen, die ihnen total gut helfen beim Lernen“ (LK2_Transkript, Absatz 45)

„LK 5: also das ist vor allem bei ihm beim Schüler aus Syrien, der der sagt schon öfters "ja aber auf Arabisch ist es so" und der möchte da immer auch irgendwie einen Vergleich haben“ (LK5_Transkript, Absatz 97)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.1 auf Wortschatzebene

Codierungen (8)

„ich probiere halt auch mündlich, dass wir ahm immer wieder fragen "ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir" und dass das eigentlich vieles sehr ähnlich klingt“ (LK2_Transkript, Absatz 33)

„was wir halt auch immer wieder machen wir üben jetzt in Deutsch auch oft zu lateinische Fachbegriffe und da leiten wir uns das auch ganz oft mit der Erstsprache her, weil wenn dann unser serbische Muttersprachenlehrer da ist der schafft er noch immer soft zu Querverbindungen erklärt ihnen das dann auf serbisch und da hört man auch das viele Fachbegriffe einfach gleich heißen in Deutsch und in Serbisch“ (LK2_Transkript, Absatz 47)

„ahm manchmal kommen sie drauf, dass das in ihrer Erstsprache ähnlich heißt das ist aber eigentlich, fällt mir jetzt gerade auf, selten, dass ihnen das in den Sinn kommt“ (LK2_Transkript, Absatz 49)

„Ich ich finds schon gut, wenn sie sich in ihrer Erstsprache gut fühlen und wenn sie die gut können und wenns die auch zu Hause gesprochen wird, dann finde ich das schon gut, weil du einfach, eh wie schon vorher gesagt, diese Vernetzungen hast, du keine Bindungen herstellen, weil wenn wenn ich jetzt dran denke wie ich Englisch gelernt habe und Englisch lern, dann orientiere ich mich auch ein bisschen an meiner Erstsprache, les das Wort jetzt wie's geschrieben ist, merks mir mit dem deutschen Wort und ich denke mir, dass das bei den Kindern auch so in der Art dann funktioniert, wenn sie dann das deutsche Wort haben, dann noch ein Bild dazu und dann als Ergänzung noch das Wort in der Erstsprache oder die Erklärung, ich glaube das da einfach die Vernetzung dann besser ist“ (LK2_Transkript, Absatz 134)

„I: mmh mmh äh, genau welche sprachlichen Aspekte, Sie haben jetzt die Artikel schon genannt, das wär jetzt grammatikalisch etwas

LK 6: [ja

I: würden Sie denn vergleichen, wenn Sie meinen es wäre sinnvoll, jetzt bei einem speziellen Kind

LK 6: also (.) i- also der GRUNDwortschatz, Begriffe zu verschiedenen Themenbereichen wie z.B. NÄHRUNG oder der menschliche Körper, also ich glaube, dass das ganz gut ist, weil wenn das Wort in der Muttersprache da ist und auch richtig ist, versuch ma halt dann schon auch gemeinsam mit Hilfe der anderen Kinder rauszufinden, glaube ich das das für das Deutsche gut ist, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 90 - 93)

„LK 7: ja man könnte (.) also wo wir's schon gemacht haben war, wie wir die Römer in Österreich und im Geschichtsunterricht gemacht haben, haben wir gesagt äh (.) das eben viele Sprachen aus dem Lateinischen entstanden sind und z.B. in der (.) der rumänische Buch kann uns viele Sachen sagen, die ziemlich genau das lateinische Wort sind und dann haben wir das dann haben wir das so weitergeführt in welchen Sprachen gibt's das noch

I: mmh

LK 7: und so (.) die Kinder schauen dann am Leo z.B., wie das auf Französisch heißt oder so (.), dass ham

ma schon gemacht“ (LK7_Transkript, Absatz 41 - 43)

„LK 7: also diese gleich lautenden äh Sachen oder es kommt öfter mal vor, dass man irgendwas sagt, das ist aber dann in einer Sprache der Kinder ein Schimpfwort

I: mmh

LK 7: und dann wird das schon auch thematisiert, ne?“ (LK7_Transkript, Absatz 55 - 57)

„LK 7: Ähm die türkischen Kinder haben z.B. oft erklärt, dass sie für verschiedenste Sachen nur einen Begriff haben z.B. die Werkzeuge, die wir da jetzt in im Werkraum haben, mit vielen Wörtern, eine Knobelzange, eine Zwickzange, eine Beißzange, bei ihnen heißt das Werkzeug“ (LK7_Transkript, Absatz 159)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.2 auf grammatischer Ebene

Codierungen (13)

„LK 1: [also ich finds vorallem für mich auch hilfreich wenn ich manche wenn ich manche Sachen war es wie die funktionieren in der Muttersprache, also dass das Türkische komplett anders funktioniert und äh und die Verben komplett anders konjugiert werden (.) ah ist für mich hilfreich als Lehrerin zu wissen, weil ich dann eher Fehler erklären kann und eher weiß wo es ist notwendig ist eine Grammatik zu (1) genau zu erklären, weil es eben in der Muttersprache anders funktioniert“ (LK1_Transkript, Absatz 135)

„oder jetzt ähm im Mathematischen z.B., dass die äh die Serben die Zahlen andersrum aussprechen das machen ja ganz viele Sprachen und dadurch entstehen halt (.) Übersetzungsfehler und wenn man das weiß ist es hilfreich“ (LK1_Transkript, Absatz 135)

„aber eben ich hab diese diese (.) Grundahnung Grund- Grund wissen wie die Grammatik aufgebaut ist und wo diese Stolpersteine sind ah wo die großen Unterschiede sind ah“ (LK1_Transkript, Absatz 143)

„Da kenne ich mich zu wenig aus, also ich weiß iwir ham jetzt die Fälle gemacht, da war der Muttersprachenlehrer dann dabei, der gibt dann schon einen Vergleich ähm, das bei Ihnen viel mehr Fälle gibt und das wird dann auch kurz besprochen“ (LK2_Transkript, Absatz 136)

„LK 3: Äähm, das eine fließt wahrscheinlich in das andere ein, man hat natürlich viel gehört, viel gelernt zu Zweisprachigkeit jetzt (.), dass das dich Türkische ganz anders aufgebaut ist als das Deutsche, dass das agglutinierend ist“ (LK3_Transkript, Absatz 155)

„LK 5: also, wenn man z.B. sich das Persische anschaut, die haben ganz andere (.) also die haben ganz andere Fälle

I: Mmh

LK 5: und da tut sich z.B. ein Schüler viel schwerer mit den Fällen“ (LK5_Transkript, Absatz 65 - 67)

„ahm 3. 4. Fall ist in BKS ganz schwierig das dann ins Deutsche zu bringen“ (LK5_Transkript, Absatz 69)

„da sind z.B. die aus dem arabischen Raum viel schneller die sprechen und dann sehr gutes Hochdeutsch eigentlich (.) ähm dafür schreiben sie es dann irgendwie anders, weil ich dann beim Schreiben glauben, dass die Fälle wieder anders gehen, also es ist“ (LK5_Transkript, Absatz 69)

„wenn ich ihnen sage ok die Fälle, dass sie es mir z.B. alle auf Serbisch nennen könnten, dass sie mir erklären könnten, wie das auf Serbisch funktioniert, dass ich ihnen dann erklär, wie es auf Deutsch funktioniert“ (LK5_Transkript, Absatz 173)

„ich habe z.B. Beispiel unlängst ah (.) in in Deutsch wieder die Artikel wiederholt und dann sind wir eben draufgekommen, das im Türkischen das so eben nicht gibt und ich glaube, dass das die Kindern mit SPF äh das das eher förderlich war, aber vielleicht trifft das nicht auf alle grammatikalischen Dinge zu, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 83)

„LK 7: na ja (.) ich weiß schon, dass es zum Arabischen diese Verbendstellung nicht gibt

I: mmh(.) und tun Sie das dann irgendwie ansprechen

LK 7: ja ja

I: okay

LK 7: da sage ich dann "das ist ganz anders als in deiner Muttersprache"

I: mmh

LK 7: "das gehört halt immer zum Schluss, ist und gegangen ganz zum Schluss "

I: okay, aber Sie machen das sozusagen verbal und nicht dass Sie das verschriftlichen und dann zeigen, wie ist der Unterschied hier

LK 7: nein“ (LK7_Transkript, Absatz 105 - 113)

„LK 7: weil sie dann (.) ähm (.) die Bildung von verschiedenen Zeiten oder die Stellung der einzelnen Satzglieder (.) sehr checken

I: ja, also im Kontrast zur

LK 7: [im KONTRAST ja“ (LK7_Transkript, Absatz 131 - 133)

„LK 7: nein, das war eine Sprachheilklasse, aber auch eben mit den verschiedensten äh (.) ähm (.) Erstsprachen, aber das waren einfach intellektuell bessere Kinder

I: mmh

LK 7: und das mussten wir nicht sehr viel Grammatik machen, sondern einfach durch dieses Vergleichen haben wir dann schon herausgefunden "Aha, wir sagen (.) der Vater sieht den den Baum und in einer anderen Sprache der Vater den Baum sieht "

I: okay, das heißt Sie haben das schon ausprobiert diesen Sprachvergleich

LK 7: ja

I: auch schriftlich oder nur verbal?

LK 7: nur verbale

I: nd wie sind Sie denn damit umgegangen mit Sprachen, die Sie selbst nicht beherrschen, wie konnten Sie das dann

LK 7: [die Kinder kONNTEN das selbst verbalisieren

I: aha okay

LK 7: die waren intellektuell so gut, dass sie das selber oder die türkischen Kinder, die haben ja keine Fälle oder nicht wirklich welche, die haben mir wirklich dann erklärt und da hab ich viel gelernt dabei

I: ja

LK 7: "da steht Vater Baum sehen"“ (LK7_Transkript, Absatz 143 - 155)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.3 auf Lautebene

Codierungen (3)

„LK 3: [ja auf jeden Fall, ich (.) ähm eben das Deutsche ist auch schwierig für Kinder mit Mehrsprachigkeit, weil viele Laute ja anders gebildet werden oder nEU gebildet werden, also die Laut-Lautanbahnung ist da sehr interessant“ (LK3_Transkript, Absatz 163)

„ähm bei BKS ist es ist es zum Beispiel die die Aussprache mancher Wörter, die einfach ganz anders (.) also weil wenn man eine ganz andere, also wenn wir jetzt (.) im im Mund die Buchstaben ganz anders

ausspricht“ (LK5_Transkript, Absatz 67)

„JA, das sind halt einige Beispiele (.) da muss man halt also vor allem die Aussprache muss man muss man mit mit mit BKS-Kindern viel MEHR trainieren, da sind z.B. die aus dem arabischen Raum viel schneller die sprechen und dann sehr gutes Hochdeutsch eigentlich“ (LK5_Transkript, Absatz 69)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.4 personelle Trennung wichtig

Codierungen (3)

„Das Ihnen (.) das es ihnen einfacher ist sie wissen ok in Deutsch ist das jetzt und bei der Muttersprache müsste das dann glaube ich wer anderer machen oder müsste dann ein anderer Bezug sein, damit sie das (.) ahm annehmen können glaub ich jetzt“ (LK2_Transkript, Absatz 138)

„also das kennt man ja auch davon, dass wenn Mutter und Vater eine andere Sprache sprechen, da haben wir auch Schüler SPF oder nicht SPF ähm (.) dann musst du halt die Sprache mit einer Person verbunden sein (.) also es darf doch nicht dieses Sprachwirrwarr entstehen, sondern man sollte das dann schon strukturiert machen

I: und wie wie was für ne Struktur geben sie da vor?

LK 3: das die Sprache immer an eine Person gebunden ist“ (LK3_Transkript, Absatz 65 - 67)

„also, weil man (unverständlich) grad bei den Personen waren, würd ich da eben als Ressource den Muttersprachenlehrer sehen, weil er eben auch die Sprachkompetenz hat in (1) Serbisch, Kroatisch, Bosnisch“ (LK3_Transkript, Absatz 71)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.5 keine erstsprachliche Kompetenz der LK

Codierungen (10)

„LK 1: Ahm, ich glaube dass meine Kinder meine Sonderschüler zu wenig Kompetenz in ihrer Erstsprache haben und ich hab die ja auch nicht von dem her (1)“ (LK1_Transkript, Absatz 125)

„die Methode des Sprachenvergleichs also da würde man die Erstsprache und das Deutsche dann vergleichen z.b. mit sogar Wortschatz aber es geht auch er mit Grammatik was für Unterschiede oder was für Gemeinsamkeiten gibt es also in den Sprachen ähm (.) ja wenn du sagst du hast jetzt die Kinder mit SPF, die ohnehin schon ein sagen wir mal rudimentäre eine rudimentäre Kompetenzen ihrer Erstsprache haben (.) wer dann sowas sinnvoll oder eher nicht?

LK 1: Ahm ich Ja grundsätzlich schon wenn ich die Zeit dafür habe und das Know-how ähm glaube ich schon, klingt eigentlich nicht schlecht (1) ahm dass man sowas auch auch vergleicht“ (LK1_Transkript, Absatz 132 - 133)

„also da fehlt mir leider einfach viel zu viel Wissen, weil ein bisschen weiß ich und das was ich weiß ist extrem hilfreichen und da würde ich gerne mehr wissen dazu“ (LK1_Transkript, Absatz 135)

„LK 1: Ahh (.) Mehr wissen über das, wie die anderen Sprachen aufgebaut sind also ich müsste jetzt also ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass ich ahh jetzt also es ist einfach unrealistisch zu sagen " ich lerne einfach Serbisch oder Türkisch"

I: [ja ja

LK 1: also ich lern alle Sprachen (unverständlich) das wär natürlich wunderbar, aber das geht nicht“ (LK1_Transkript, Absatz 141 - 143)

„ich kann leider kein Türkisch oder Serbisch" sonst könnte ich vielmehr Querverbindungen auch machen“ (LK2_Transkript, Absatz 90)

„aber da kenn ich mich leider auch zu schlecht AUS“ (LK2_Transkript, Absatz 136)

„ah also ich kann es mir nicht vorstellen, dass das die das schaffen übersetzen schon, aber dann mit ihnen das reflektieren, das könnte ich dann noch nicht überprüfen, da müsst ich mich auch glaub ich besser damit auseinandersetzen“ (LK2_Transkript, Absatz 146)

„LK 3: also diese drei Sprachen und (.) also ich sehe mich nicht kompetent genug dazu“ (LK3_Transkript, Absatz 73)

„ich glaube nur, wenn ich selbst diese Muttersprache nicht gut kann, verwirrt es die Kinder

I: [Mmh mmh

LK 6: mehr als es ihnen hilft

I: mmh

LK 6: ja, da müsste man dann vielleicht mehr auf so zu anderen Medien oder digitale Sachen zurückgreifen, wo das halt dann auch übersetzt wird“ (LK6_Transkript, Absatz 67 - 71)

„LK 7: und arabisch habe ich halt, da hab ich gar keinen Zugang“ (LK7_Transkript, Absatz 51)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.6 zu wenig Zeit zur Vorbereitung und im Unterricht

Codierungen (8)

„die Methode des Sprachvergleichs also da würde man die Erstsprache und das Deutsche dann vergleichen z.b. mit sogar Wortschatz aber es geht auch er mit Grammatik was für Unterschiede oder was für Gemeinsamkeiten gibt es also in den Sprachen ähm (.) ja wenn du sagst du hast jetzt die Kinder mit SPF, die ohnehin schon ein sagen wir mal rudimentäre eine rudimentäre Kompetenzen ihrer Erstsprache haben (.) wer dann sowas sinnvoll oder eher nicht?

LK 1: Ahm ich Ja grundsätzlich schon, wenn ich die Zeit dafür habe“ (LK1_Transkript, Absatz 132 - 133)

„LK 2: ja also (.) wir haben relativ viel zu t u n und ich würde gerne den Fokus mehr drauf legen, aber es bleibt halt in der Vorbereitung und in der Schule auch kaum Zeit, das man sich da richtig fokussiert drauf, es wär total super, wenn man so vernetzt arbeiten könnte, aber jetzt in meiner Vorbereitung und in (.) meinen Unterrichtseinheiten bleibt wenig Zeit“ (LK2_Transkript, Absatz 31)

„ich probiere halt auch mündlich, dass wir ahm immer wieder fragen "ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir" und dass das eigentlich vieles sehr ähnlich klingt und das taugt ihnen auch, aber es bleibt halt total wenig Zeit“ (LK2_Transkript, Absatz 33)

„Nein, Also ich mache alles nach Gefühl, wie gesagt es bleibt wenig Zeit zum Planen, dadurch dass so viel ist, (.) rückt dieses, dass man das irgendwie Vernetzen könnte ein bisschen in den Hintergrund und man fokussiert sich halt eher auf die deutsche Sprache“ (LK2_Transkript, Absatz 51)

„LK 2: Da kenne ich mich zu wenig aus, also ich weiß i wir ham jetzt die Fälle gemacht, da war der Muttersprachenlehrer dann dabei, der gibt dann schon einen Vergleich ähm, das bei Ihnen viel mehr Fälle gibt und das wird dann auch kurz besprochen, aber wie gesagt, da fehlt einfach auch die Zeit“ (LK2_Transkript, Absatz 136)

„u u u nd ja ahm was ich halt kennen für für Fortbildungsangebote ist auf der PH verschiedene Angebote ahm dann nutze ich aber momentan kaum was, weil eben keine Zeit ist im Moment ahm ja“ (LK2_Transkript, Absatz 148)

„dass es total nett wäre, jetzt also wenn ma weiß ich nicht ein THEMA macht und dann einmal wen einlädt und dann dazu arbeitet, dass wir sicher mega cool, aber ich glaube, dass in unserer Klasse speziell sehr wenig Zeit einfach dafür ist“ (LK2_Transkript, Absatz 150)

„LK 6: also ich würds mir ich würde mir so eine gemeinsame Planungsstunde äh (.) wünschen, wo alle Lehrer, die da im Team arbeiten auch die Möglichkeit haben sich auszutauschen

I: [das gibt's bisher noch nicht, oder?

LK 6: das gab's ganz früher mal in den Anfängen der Integration gab's so eine gemeinsame Planungsstunde, die auch im Stundenplan verankert war

I: [mmh mmh]

LK 6: gibt's leider nicht mehr und ich merke einfach, ah (.) dass das so wichtig wäre, um auch eben dieser Mehrsprachigkeit zur- gerecht zu werden“ (LK6_Transkript, Absatz 131 - 135)

K3 Fördermaßnahmen — K3.4 durch Sprachenvergleich — K3.4.7 Verwirrung und Überforderung der Schüler*innen

Codierungen (7)

„weil sofern ich hör, ist das ja in jeder Sprache auch anders und ich glaube DEUTSCH hat ja eigentlich relativ wenig FÄLLE, wobei andere Sprachen ganz ganz viele haben und ich habe das Gefühl das verWIRRT sie dann“ (LK2_Transkript, Absatz 136)

„wenn ich ihnen sage ok die Fälle, dass sie es mir z.B. alle auf Serbisch nennen könnten, dass sie mir erklären könnten, wie das auf Serbisch funktioniert, dass ich ihnen dann erklär, wie es auf Deutsch funktioniert, weil selbst wenn ich mir anschau, wie ist die Fälle auf Serbisch funktionieren, was ich schon gemacht habe, dann sind sie dann verwirrt, weil sie das auf Serbisch nicht so gut können

I: [ja ja]

LK 5: und da brauche da brauchen wir einfach irgendwie, weil selbst wenn's unser Muttersprachenlehrer ihnen dann erklärt auf Serbisch, verstehens sie's halt auch nicht“ (LK5_Transkript, Absatz 173 - 175)

„LK 6: (1) ja es ist gar nicht so einfach, ich glaube dass aber Kinder, die äh (1) einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (1) doch klar strukturiert haben müssen, welche Sprache jetzt verwendet werden ja? Also das zu sehr zu vermischen, verwirrt sie manchmal, ja?“ (LK6_Transkript, Absatz 63)

„ich glaube nur, wenn ich selbst diese Muttersprache nicht gut kann, verwirrt es die Kinder“ (LK6_Transkript, Absatz 67)

„LK 6: (.) weil es dann auch manchmal, vielleicht, glaube ich ein bisschen mehr verwirrt als es hilft“ (LK6_Transkript, Absatz 87)

„LK 6: um das eben in Deutsch zu lernen (.) vielleicht je komplizierter es gramm- in der Grammatik ist, desto w- weniger hilfreich ist es vielleicht dann“ (LK6_Transkript, Absatz 95)

„LK 7: [in meiner Klasse geht das nicht

I: okay, das liegt also an (.) an was liegt es?

LK 7: an der Intellektualität der Kinder

I: okay, das heißt, es wäre für sie eher eine Überforderung

LK 7: [ja]

I: wenn das noch mit reinkäme

LK 7: ja, also so sehe ich es, ja“ (LK7_Transkript, Absatz 135 - 141)

K3 Fördermaßnahmen — K3.5 andere Sprachen herbeiholen

K3.5 umfasst alle Textstellen, die den spontanen Einbezug der unterschiedlichen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht thematisieren.

Codierungen (5)

„aber wenn es mir spontan einfällt, dann ist es spontan“ (LK2_Transkript, Absatz 51)

„ob es es gab Situationen im Unterricht, in denen dann die Schülerinnen und Schüler auch ihre Erstsprache

verwenden *dÜRFEN*, an dem einen Beispiel

LK 3: [SOLLEN ja natürlich

I: [oder SOLLEN ähm war das ähm jetzt nur auf das eine Kind bezogen, was eben Sprachprobleme im Deutschen hatte oder war das generell den Schülerinnen manchmal offen gestellt?

LK 3: das war das war offen gestellt

I: Okay

LK 3: also es wurde in in bestimmten Situationen geschAffen sozusagen

I: mmh mmh

LK 3: wo wir die Erstsprachen hinein holen im Unterricht“ (LK3_Transkript, Absatz 38 - 45)

„LK 3: weil es uns wichtig war, weil sie haben ja (.) sie haben ihre Erstsprachen und wenn sie die sprechen können, dann sollen sie die bitte auch sprechen und worauf soll man dann aufbauen Deutsch, wenn davor nichts da ist

I: okay, das heißt es war dann also unterrichtsbezogen

LK 3: [mmh“ (LK3_Transkript, Absatz 49 - 51)

„I: und wenn du jetzt so ähm die Erstsprache miteinbeziehst, (.) ähm was für Methoden wendest du da an, also oder machst du das eher spont a n, wenn du danach fragst

LK 5: ja also wenn ich es jetzt im Zuge des Deutschunterrichts oder Biologie oder wie auch immer Englisch ähm, wenn wir da draufkommen, dann ist das spontan“ (LK5_Transkript, Absatz 102 - 103)

„LK 6: Es kommt immer wieder vor, aber dass das kommt fragen dann (.) also die Schüler die Schülerinnen und Schüler selbst nach und "Ah, bei uns ist das ganz anders oder das kenne ich so" ja? Also das greif ich dann schon auf, aber ich geb das dann nicht vor oder ich ich äh (.) forder das nicht ein“ (LK6_Transkript, Absatz 85)

K3 Fördermaßnahmen — K3.5 andere Sprachen herbeiholen — K3.5.1 auf Wortschatzebene schriftlich

Codierungen (2)

„so Themen wie äh Körperteile oder wenn ma Vokabeln erarbeiten, Wortschatz erweitern, dann greifen wir schon auch immer auf die Erstsprache zurück, das heißt wir schreiben dann zum Beispiel die Körperteile, darf sich auch jedes Kind in seiner Muttersprache dazu schreiben, da müssen's dann halt sehr oft googeln wir äh“ (LK2_Transkript, Absatz 31)

„dass die Kinder dann spontan das noch drauf schreiben vielleicht in einer anderen Farbe“ (LK2_Transkript, Absatz 52)

K3 Fördermaßnahmen — K3.5 andere Sprachen herbeiholen — K3.5.2 auf Wortschatzebene mündlich

Codierungen (8)

„LK 2: wir hören dann auch auf dem Translator, wie das ausgesprochen wird, wie's geschrieben wird, ahm das macht ihnen dann schon Spaß“ (LK2_Transkript, Absatz 33)

„ich probiere halt auch mündlich, dass wir ahm immer wieder fragen "ah, wie heißt das bei dir und wie heißt das bei dir" und dass das eigentlich vieles sehr ähnlich klingt und das taugt ihnen auch“ (LK2_Transkript, Absatz 33)

„I: Mmh (.) , aber wenn du jetzt gesagt hast, das war jetzt beim Thema Wortschatz oder Vokabeln meinst du dann jetzt im Deutsch- oder im Englisch- oder einem anderen Fremdsprachenunterricht?

LK 2: das ist eigentlich fächerübergreifend überall, also in in Englisch eher weniger (.) aber in Deutsch und den anderen ah Nebengegenstände, wie Biologie oder sowas, greifen wir schon auf das zurück aber sonst anderen Fremdsprachenunterricht gibt's eigentlich nicht“ (LK2_Transkript, Absatz 34 - 35)

„Ahm wo stattfindet ist ganz stark in Biologie bei den Körperteilen, da ist mir wichtig, dass sie die sowohl in in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache benennen können ahm (.) dann legen wir schon in Deutsch wert drauf, besonders wenn sie frisch zu uns in die Klasse kommen dass wir schon ahm einfach Alltagsgegenstände auch in mehreren Sprachen benennen, das heißt dass sie wissen auch wie wie Haube oder Kappe wieder in der Sprache unterschiedlich heißt oder vielleicht gleich heißt“ (LK2_Transkript, Absatz 47)

„in der Erstsprache wie in Deutsch und da denk ich mir, da könnte man so viel machen einfach mit den Kindern kochen und dann einfach dann ist das das SIEB, dann ist das der Topf, dann ist das der Deckel und i- (1) mir ist es (2) persönlich eigentlich egal in welcher Sprache sie's können (.)“ (LK3_Transkript, Absatz 219)

„dann ah (1) habe ich auch das Gefühl, wenn man sie daran erinnert also "wie heißt denn das Wort jetzt in deiner Sprache“, dass es dass ihnen dann das im im Deutschen leichter einfällt“ (LK6_Transkript, Absatz 51)

„I: ja (lacht) oder so (lacht) ähm dann noch eine Frage dazu, ob es in Ihrem Unterricht Situationen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache verwenden dürfen, also sowohl schriftlich als auch mündlich, oder auch sollen ?

LK 7: schriftlich können sie nicht

I: mmh

LK 7: mündlich (.) äh, wenn's um Begriffserweiterungen geht (.) immer

I: okay

LK 7: da fragen wir immer nach "wie heißt das in deiner Muttersprache?“, weil wir wir haben ja so schwache Schüler, dass man vielleicht so einen Bezug zum Wort in der Muttersprache (.)

I: mmh

LK 7: findet und sie sich das besser merken (.)“ (LK7_Transkript, Absatz 20 - 27)

„z.B. äh wir gehen kochen (1), da ham wir schon durchgemacht in allen Sprachen die (.) was Topf heißt und was Gabel heißt und solche Sachen

I: okay, da fragen Sie also als Lehrkraft einfach nach?

LK 7: ja "weißt du, wie das heißt in deiner Muttersprache"

I: und dann antwortet das Kind?

LK 7: ja (.)

I: mmh

LK 7: das wissen sie aber oft (.) nicht

I: okay (.) gut aber das, Sie fragen auf jeden Fall

LK 7: ja, ich frag nach

I: und das machen sie regelmäßig?

LK 7: ja“ (LK7_Transkript, Absatz 27 - 37)

K3 Fördermaßnahmen — K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe

K3.6 umfasst alle Textstellen, in denen die Lehrkräfte mehrsprachige Aufgaben im Unterricht durchgeführt haben bzw. Ideen zu dieser Möglichkeit äußern, oder den Schülerinnen und Schülern das mehrsprachige Bearbeiten einer Schulaufgabe angeboten haben.

Codierungen (8)

„also wir haben schon Versuche gehabt wo ma mal Kinder ähm mal einen Aufsatz in der Mu- in der Muttersprache haben schreiben lassen, weil Deutsch war noch nicht ausreichend und damit er das jetzt auch machen kann darf er halt seinen Aufsatz ah im Deutschunterricht ah in seiner MUTTERSprache schreiben (.) aber wir halt da mit diesem Aufsatz und wenn man Glück hat findet man halt noch jemanden der das kann, ich mein, manchen Sprachen werden sprechen auch die Lehrer hier in unserer dürfen wir haben ja auch ah serbisch an Lehrer der Serbisch spricht

I: MMh

LK 1: ähm da kann man sich dann schon helfen, wenn man da jetzt oder türkisch haben wir schon jemanden, der sich das noch mal anschauen kann

I: aber wie hat es dann weg dann geklappt also dieses dieses Experiment sozusagen (.) wie wie seid ihr damit denn umgegangen mit diesem Aufsatz oder wie es auch der Schüler (.) wie hat es ihm gefallen sowas zu machen also eine Aktivität in der Erstsprache?

LK 1: ja für den Schüler ist das super, wenn das ernst genommen wird, aber die Schwierigkeit es eben ah dann jemanden zu finden der das dann aah auch anschauen kann, dem Schülerin ordentliches Feedback zu geben (.) ah und das geht halt nur für (.) also für- wenn ich jetzt die Sprache habe wo ich auch einen Lehrer hab, der das (.) beurteilen KANN dann ist es leichter, aber wenn ich jetzt da gar Niemanden hab (.) aah dann kann ich als Lehrer auch nicht Feedback geben und das ist dann eine einmalige Angelegenheit das kann man schon mal machen damit ma- damit das Kind sich wertgeschätzt fühlt mit seiner Muttersprache also von also von dem her bringt sich schon, aber aber es geht doch nicht weiter, es stockt dann“ (LK1_Transkript, Absatz 45 - 49)

„ähm und also das habt ihr sozusagen dann dem Schüler angeboten, dass er die Möglichkeit hat das in der Erstsprache oder ist das von ihm von ihm ausgegangen dass er das wollte?

LK 1:(3) ich glaube es hat beides schon gegeben“ (LK1_Transkript, Absatz 50 - 51)

„man kann auch immer, wenn man sich Informationen sucht ausm Internet ahh kö- könnte man das ja auch ist ja auch in seiner Muttersprache MACHEN aah hätte ich jetzt prinzipiell nichts dagegen (.) von den Schülern ist es noch nicht kommen

I: MMh

LK 1: (3) was glaube ich daran liegt, dass es auch gar nicht lesen können oder dass sie das, dass ihnen da die digitale Kompetenz fehlt (1)“ (LK1_Transkript, Absatz 53 - 55)

„LK 1: (lacht) Na an Schüler hat sich ja mal ganz viele Inf- also für ein Referat viele Informationen auf YouTube anghört, weil er sich auch schwer tat mit ah mit Lesen ah und ich ihm dann erlaubt habe mit Kopfhörer kann sich das auf you- auf YouTube anhören und dann daraus die Informationen für sein Referat holen und der hat dann auch auf seine Muttersprache zurückgegriffen in dem Fall“ (LK1_Transkript, Absatz 59)

„LK 5: JA also z.B. beim Schüler aus Syrien, der hatte mal bei den Englisch Vokabeln wenn da Bilder sind z.B. Tiere (.) der tut sich halt nach 2 Jahren in Österreich immer noch schwer mit dem Vokabular und das bei einem Vokabeltest war er total verzweifelt und sagt "ich weiß es, wie es auf Arabisch heißt, aber ich kann's dir nicht auf Deutsch sagen", aber dann kann ich es ja eigentlich schon, ich weiß ja wie es auf Englisch heißt und dann hat sage ich ihm natürlich "ok du schreibst es mir auf Arabisch hin, ich schau das dann nach beim Prüfen zu Hause" und dann dann habe ich ihm's natürlich abgehakt und der war super froh, weil er gesagt hat, er kommt auch mit, weil es mir doch, ich kanns mir doch in Englisch egal sein, ob er das auf Arabisch oder auf Deutsch hinschreibt, weil es ist ja nicht meine Aufgabe das zu beurteilen wie gut sein Deutsch ist, sondern wie gut sein Englisch ist (.) also da darf er's verwenden,“ (LK5_Transkript, Absatz 21)

„und wir haben z.B. mal ahm versucht auf verschiedenen Sprachen, also sie haben einen Text auf z.B. auf Schwedisch bekommen, damit da wirklich keiner nen Vorteil hat und sie sollen den einfach (.) was sie da glauben, was da rauskommt, übersetzen und da kommen total spannende kreative Geschichten raus, weil

sie halt da da wirklich sich überlegen "okay was könnte das Wort sein" und dann und dann da wirklich eine Geschichte draus spinnen und das ist sehr sehr spannend eigentlich, also kommen coole Sachen raus" (LK5_Transkript, Absatz 25)

„und wir haben auch so mit mit Story- Cubes also schon verschiedene, also dass sie das Wort dann in ihre Sprache sagen und dann eine kleine Geschichte erzählen und dann die, die die Sprache nicht können, sollen das dann raten, das funktioniert aber viel besser also ich hatte schon Klassen, wo es wirklich keine Sprache doppelt war und da haben dann wirklich die abstrusesten, die exotischsten Sprachen drinnen (lacht) und da hat sich dann wirklich keiner gegenseitig verstanden, das da ist das voll super, also da ist es sehr nett“ (LK5_Transkript, Absatz 25)

„I: und hat er dann auch Aufgaben bekommen, die in der Erstsprache formuliert waren oder wie

LK 5: [ähm

I: wie sah das dann aus?

LK 5: [NAJA, er hat, also wir haben ihm eine Aufgabe auf Deutsch aufgeschrieben, er hat er hat sich die selbst sozusagen rein gesagt

I: mmh

LK 5: was, weil lesen hat er dann irgendwie, also lauten hat er können

I: [AH ok

LK 5: und dann hat er sie auf Chinesisch stehn g'habt“ (LK5_Transkript, Absatz 124 - 131)

K3 Fördermaßnahmen — K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe — K3.6.1 schwierige Konzeption

Codierungen (5)

„LK 1: die Schwierigkeit ist ja äh, dass wir als Lehrer diese Sprache nicht können(lacht)“ (LK1_Transkript, Absatz 43)

„also wir haben schon Versuche gehabt wo ma mal Kinder ähm mal einen Aufsatz in der Mu- in der Muttersprache haben schreiben lassen, weil Deutsch war noch nicht ausreichend und damit er das jetzt auch machen kann darf er halt seinen Aufsatz ah im Deutschunterricht ah in seiner MUTTERSprache schreiben (.) aber wir halt da mit diesem Aufsatz und wenn man Glück hat findet man halt noch jemanden der das kann, ich mein, manchen Sprachen werden sprechen auch die Lehrer hier in unserer dürfen wir haben ja auch ah serbisch an Lehrer der Serbisch spricht

I: MMh

LK 1: ähm da kann man sich dann schon helfen, wenn man da jetzt oder türkisch haben wir schon jemanden, der sich das noch mal anschauen kann

I: aber wie hat es dann weg dann geklappt also dieses dieses Experiment sozusagen (.) wie wie seid ihr damit denn umgegangen mit diesem Aufsatz oder wie es auch der Schüler (.) wie hat es ihm gefallen sowas zu machen also eine Aktivität in der Erstsprache?

LK 1: ja für den Schüler ist das super, wenn das ernst genommen wird, aber die Schwierigkeit es eben ah dann jemanden zu finden der das dann aah auch anschauen kann, dem Schülerin ordentliches Feedback zu geben (.) ah und das geht halt nur für (.) also für- wenn ich jetzt die Sprache habe wo ich auch einen Lehrer hab, der das (.) beurteilen KANN dann ist es leichter, aber wenn ich jetzt da gar Niemanden hab (.) aah dann kann ich als Lehrer auch nicht Feedback geben und das ist dann eine einmalige Angelegenheit das kann man schon mal machen damit ma- damit das Kind sich wertgeschätzt fühlt mit seiner Muttersprache also von also von dem her bringt sich schon, aber aber es geht doch nicht weiter, es stockt dann“ (LK1_Transkript, Absatz 45 - 49)

„wenn ich jetzt im Google ein Wort suche, dann ähm haben die Kinder, wissen nicht wie man's schreibt weiß und ich weiß auch nicht wie man's schreibt und wie finden nichts“ (LK1_Transkript, Absatz 125)

„LK 2: *Ja a , ich ich glaube schon, dass das vielleicht bei ein ein paar Kindern gut wäre, aber ich glaube nicht bei allen, ahm (.) weil ahm eben oft UNSicher ist ahm ahm, erstens weiß ich nicht wirklich, wie ichs dann am besten Übersetzen lassen soll ob ich dann eine bestimmte Person frag, also man könnte zum Beispiel den X fragen, ob er's übersetzt ahm in der (unverständlich) Übersetzungsmaschine das ists dann immer so bissl schwierig*“ (LK2_Transkript, Absatz 120)

„dann natürlich auch und das sie's halt auch nicht schreiben können, weil sonst könnte man da ja ganze Texte oder irgendwas machen“ (LK5_Transkript, Absatz 35)

K3 Fördermaßnahmen — K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe — K3.6.2 eher für Ältere

Codierungen (2)

„weil es doch bei uns die Texte dann auch schon schwer sind (.) grundsätzlich find ichs als Alternative gar nicht schlecht, besonders bei ältere bei älteren Schülerinnen aber bei Jüngeren würd' ich's jetzt glaube ich nicht machen“ (LK2_Transkript, Absatz 122)

„wenn man jetzt ne mir jetzt eine Aufgabe hat und dann dort auch z.B. auf die Erstsprache verweist, mehrsprachiges Material oder so für welchen welche Kinder findest du dass sinnvoll oder nicht sinnvoll?“

LK 4: (2) *na ja bei denen bei den Älteren machts halt mehr Sinn, dass sie dann wirklich sich das irgendwie in ihrer Erstsprache übersetzen die Vokabeln eben oder sowas*“ (LK4_Transkript, Absatz 107 - 108)

K3 Fördermaßnahmen — K3.6 durch mehrsprachige Aufgaben bzw. mehrsprachiges Bearbeiten einer Aufgabe — K3.6.3 für Schüler*innen mit starker Erstsprache

Codierungen (3)

„aber ich könnt's mir schon gut vorstellen einfach z.B. bei unserem Kind der ist jetzt der aus dem Irak geflüchtet ist der ist jetzt am 13/14 und ich glaube schon, dass bei dem das gut wäre, weil der eben seine Erstsprache gut kann sich aber bei der deutschen Sprache natürlich schwer tut und jetzt auch in einem Alter ist, wo es ihm glaube ich noch schwerer fällt gerade dieses Minimiere auch einfach anzunehmen, aber ich glaube schon, dass ihm das helfen würde, dass er einfach diesen Vergleich hat und sich vielleicht das so besser merken kann

I: also vielleicht eher bei den Schülern und Schüler die ähm, wo die Zweitsprache Deutsch noch eher ähm

LK 2: *[genau genau*

I: *[noch nicht so gut entwickelt ist*

LK 2: *[wo halt wirklich diese diese Erstsprache Sicherheit gibt und wo man sich mit der noch viel viel besser verständigen kann*“ (LK2_Transkript, Absatz 128 - 132)

„genau genau also für, es gibt einfach die, die die die wirklich sehr spät zu uns kommen und Quereinsteiger sind, für die sind solche Sachen extrem wichtig,“ (LK5_Transkript, Absatz 149)

„also ich denke jetzt an einen Schüler bei mir in der Klasse für den das überhaupt kein Problem ist ah (.) in in der bosnischen Muttersprache etwas zu übersetzen, wobei ich sagen muss der braucht dann auch oft gar keine Übersetzung oder Hilfe, der ist im Deutschen sehr gut“ (LK6_Transkript, Absatz 79)

K3 Fördermaßnahmen — K3.7 durch mehrsprachige Texte

Codierungen (5)

„JA es gibt schon immer wieder mal also bei Dingen die aufgehängt werden dass da mal was draufsteht in verschiedenen Sprachen, wenns Sachen sind, die von den Kindern selber selber kommen“ (LK1_Transkript, Absatz 39)

„Also teilweise hängen Plakate, wo die Kinder auch ahm mehrsprachig gearbeitet haben, sei es jetzt Begrüßungen oder irgendwelche Wortkärtchen oder oder kreative Sachen, die dann mehrsprachig umgesetzt worden sind worden sind ahm gegenüber vom Eingang von vom Direktorenzimmer hängen Infoblätter über die Schule und die sind in mehreren Sprachen in Türkisch in Serbisch und ich glaube in Arabisch und Deutsch“ (LK2_Transkript, Absatz 43)

„LK 3: Ahm, es gibt die Möglichkeit, dass es ähm (3) es gibt so eine Unterlage, wo so (.) Standardsätze wie ähm (2) Turnsackerl mitnehmen

I: Mmh

LK 3: das es in verschiedenen Sprachen aufliegt

I: JA

LK 3: (1) also das kann man zum Beispiel kopieren und den Eltern hineingeben“ (LK3_Transkript, Absatz 179 - 183)

„da haben wir gesagt "ja dann können wir das ja nachschauen, wie man das schreibt und so wie Zeichen", weil es ja vielleicht nur so wie es an der Wand war, weil's nur darum gegangen wäre (1) eben das hin zu schreiben und jetzt nicht unbedingt das Kind das schreiben kann“ (LK4_Transkript, Absatz 53)

„LK 5: na ja wir haben für Englisch z.B. haben wir halt die Schulsachen und diese Dinger beschriftet, aber wie aber wir haben jetzt nicht irgendwelche Mehrsprachigkeitsplakate, was die Muttersprachen der Schüler angeht, nein das haben wir eigentlich nicht“ (LK5_Transkript, Absatz 29)

C.2.4 K4 Thematisierung und Reflektion

K4 umfasst alle Textstellen, welche auf die Thematisierung und Reflektion von Mehrsprachigkeit im Unterricht hinweisen. Die Unterkategorien beziehen sich auf Unterrichtssituationen und -methoden, in denen dies geschieht.

K4 Thematisierung und Reflektion — K4.1 durch Sprachenportraits

Codierungen (7)

„Ich glaube ganz ganz stark, das man bissl herauslesen kann auch wie geht's ihnen m- m- mit der Sprache mit der jeweiligen Sprache, ich glaub das bei uns viele dann die Erstsprache im Herzen stehen haben, weil oft Verwandte, die auch noch im im Ursprungsland zu Hause sind, das bezogen auf die dann die erste Sprache im Herzen steht und ich glaube dass das Deutsch irgendwo in der Kopfgegend sein oder vielleicht bei den Händen ja und und und Englisch haben sie nicht so gerne, da tun sie sich a bissl schwer auch mit der Aussprache, da weiß ich nicht wo sie das hin ordnen würden, wär urinteressant zu sehen“ (LK2_Transkript, Absatz 82)

„aber ich glaub, dass bei fast allen die Muttersprache dann da im Herz ist oder im Bauch oder irgendwie sowas so gefühlsmäßig, weil ich glaube da müssen sie NICHT so stark überlegen, wie oft in Deutsch, dass da der richtige Satz rauskommt“ (LK2_Transkript, Absatz 84)

„LK 4: ahm ich glaube für für einige Schüler (2), die irgendwie kognitiv beeinträchtigt sind, ist es, glaube ich, schwierig das zu verstehen und darzustellen, also wenn man dann mit Hilfe irgendwie anleitet und erklärt dann schon, aber das mit einfach das hinlegt und sagt wo stell dir das vor, das ist eher schwierig bei unseren

I: Mmh (1) und aber mit so einer Anleitung könntest du dir das vorstellen, dass ähm mal auszuprobieren und bist du der Meinung, dass das eben so ne Reflektion anregen könnte über Mehrsprachigkeit? (2) in deiner Klasse jetzt?

LK 4: Ähm (1) naJA Reflektieren an sich ist schonmal schwierig für solche Kinder an sich also für die sind einfach klare Aufträge meistens einfacher, naTÜrlich ist es interessant was sie dann sagen und so, dass man dann weiterarbeitet damit, aber jo“ (LK4_Transkript, Absatz 78 - 80)

„LK 4: (2) mit Hilfe sicher nicht und man man (2) beim Herzen geben sie dann ja normalerweise das hin was ihnen halt am leichtesten fällt und so weiter ahm (2) es ist es vielleicht so, dass man Verständnis zeigt,

dass man sagt "ok ich weiß es für dich eigentlich ist das total schwierig ahm, dass du da die ganze Zeit eigentlich nicht in deiner Erstsprache redest und um", wobei sie das eigentlich ziemlich gut schaffen" (LK4_Transkript, Absatz 84)

„LK 5: ja also wir haben schon also mit einer Klasse habe ich mal dieses Sprachenbild gemacht, dieses welche Sprachen umgeben dich, welche Sprachen sind in dir und und so es ist nur meine Schüler können damit nicht so wirklich viel anfangen, also dieses reflektieren ist für sie (.) sehr abstrakt(lacht)“ (LK5_Transkript, Absatz 163)

„LK 5: und dann haben sie halt, weil sie umgeben mich ja sozusagen und ich hab wirklich eine ganz gemischte Klasse und dann haben halt alle ihre Flaggen rund herum gezeichnet“ (LK5_Transkript, Absatz 169)

„LK 5: und das ham das hat ihnen voll taugt und dann haben sie auch gesagt: "Ja, so viele Sprachen" und so also soweit kommen sie dann schon, dass es viele verschiedene sind, aber mehr also bissl Metaebene das (.) geht leider nicht“ (LK5_Transkript, Absatz 171)

K4 Thematisierung und Reflektion — K4.2 durch Gesprächskreise oder persönliche Gespräche

Codierungen (8)

„versuch das auch den Kindern zu vermitteln. dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können

I: Mmmh wenn du das vermittelst tust du das eher so im persönlichen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern oder (.) ähm eben im Unterrichtskontext jetzt

LK 1: sowohl als auch“ (LK1_Transkript, Absatz 35 - 37)

„LK 1: Ja man in in Gesprächen habe ich sie schon immer wieder mal gefragt auch so so in der in der Klasse wie das für sie ist, ah vor allem was mich immer interessiert ist ah (.) wie sie sich hier in Österreich FÜHLEN und wie sie sich in die sich in ihrer Heimatland in ihrem Heimatland fühlen (.) und und das kommt halt schon ganz oft raus dass sie halt HIER Ausländer sind aber dort auch

I: [Mmh Mmh

LK 1: weil dort sind sie die die in Österreich leben und dort ah fallts dann auf das doch nicht so gut serbisch können oder welche Sprache auch immer“ (LK1_Transkript, Absatz 79 - 81)

„LK 1: In dem Fall wars das wir einfach drüber, dass ich schon versucht habe mit den Kindern eben (.) drüber zu sprechen

I: [Mmh

LK 1: was das für sie beDEUTET und wie das für sie IST

I: mmh mmh das war jetzt ein Thema also das wär dann ja eher so kulturelle Aspekte oder?

LK 1: Mmh kulturelle, aber auch sprACHliche

I: und ähm merkst du dass da irgendwie was in in Gang kommt wenn sie (.) also dass sie sich darüber auch Gedanken machen in so nem Gespräch

LK 1: [JA ja also das ist ein sehr interessantes Thema also wenn man so wir über sowas spricht dann ham sie wirklich viel zum Mitreden und so

I: [Mmh

LK 1: und zum erzählen ja“ (LK1_Transkript, Absatz 87 - 95)

„I: Ähm, dann wollte ich fragen, wie du dir vorstellen könntest oder ja wie du deine Schülerinnen und Schüler dazu anregen könntest über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und sich dieser bewusster zu werden, hast du da ein paar Ideen?

LK 2: *Ahm wir machen Ihnen schon doch so wir machen relativ viele Gesprächskreise meine Kollegin hat schon mehr Erfahrung als ich*

I: *[Mmh*

LK 2: *die macht mit in denen ganz oft jetzt am Vormittag so Gesprächskreise, wo sie eben eben über ganz viele Themen sprechen, da ist ganz oft auch unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Sprachen und so weiter“ (LK2_Transkript, Absatz 53 - 56)*

„und es ist ihnen wichtig, aber wir geben ihnen das schon auch bei diesen Gesprächskreisen eben weiter, dass das total positiv ist und dass sie das aber auch einfach üben müssen“ (LK2_Transkript, Absatz 60)

„LK 4: naja wir was solche Sachen betrifft, reden wir einfach mit ihnen, also das ist eher so, da hab ich, das ist so dazwischen ah (1) hab ich dann auch mal gefragt, wie es ihnen eigentlich geht mit Deutsch und ihrer Erstsprache ähm wer jetzt zu Hause Deutsch spricht, das sind dann relativ wenig, manche sagen eben 'beides' und und dann habe ich eben gefragt, was ihn leichter fällt aus, wie zum Beispiel wenn sie irgendwie in welcher Sprache sie denken oder was sie zuerst und viele sagen dann halt " es ist gleich"“ (LK4_Transkript, Absatz 66)

„ahm (2) was hamma noch g'macht (3) es kommt auch immer wieder vor, dass ähm (1) so jetzt net nur die Sprache, sondern auch die Art der Kinder (2), was für uns höflich ist oder welche Distanz zum Beispiel für uns höflich ist und dass dies in anderen Kulturen ganz anders ist“ (LK7_Transkript, Absatz 61)

„I: und tun sie das irgendwie ansprechen im Unterricht (.) oder

LK 7: *[NAJA ich, wir versuchen halt Toleranz zu leben*

I: *mmh*

LK 7: *ne, wie versuchen zu erklären, dass wir auf Urlaub in die Türkei fahren zum Beispiel und (.) ähm, dass uns das da gut gefällt, aber es gefällt uns halt in Österreich in Tirol bei den Bergen genauso gut“ (LK7_Transkript, Absatz 88 - 91)*

K4 Thematisierung und Reflektion — K4.3 an konkreten Unterrichtsbeispielen

Codierungen (8)

„versuch das auch den Kindern zu vermitteln. dass das eigentlich eine eine Bereicherung ist und eine Kompetenz ist und etwas was sie (.)ah worauf sie stolz sein können, dass sie mehrere Sprachen können

I: *Mmmh wenn du das vermittelst tust du das eher so im persönlichen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern oder (.) ähm eben im Unterrichtskontext jetzt*

LK 1: *sowohl als auch“ (LK1_Transkript, Absatz 35 - 37)*

„wo schon Mehrsprachigkeit vorkommt ist halt einfach einfach so (.) im Geographieunterricht im Geschichtsunterricht oder sowas, dass wir halt auf verschiedene Kulturen ansprechen“ (LK2_Transkript, Absatz 37)

„ja a a das haben wi i i r in Mathe also ja ich weiß nicht ob das damit gemeint ist, aber in MathemAtik zum Beispiel haben wir das Thema Statistik gehört

I: *MMh*

LK 3: *und da haben wir eine äh Stricherlliste angefertigt ähm welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden also das war so als Vorbereitung zur Klassensprecherwahl*

I: *Ja okay so was ist ein Beispiel*

LK 3: *[wie man das veranschaulichen kann, welche Sprachen gesprochen werden (1)“ (LK3_Transkript, Absatz 55 - 59)*

„LK 3: ja das ähm wo's natürlich auch noch thematisiert wurde war bei Steckbriefen

I: *Mmh*

LK 3: *is auch also ist ja auch eine eine Form, die man im Deutschunterricht lernt*“ (LK3_Transkript, Absatz 123 - 125)

„ähm dann machen in Geographie, da haben wirs natürlich auch gemacht mit den Fahnen zum Beispiel

I: Mmh

LK 3: *und wer kommt aus welchem Land (1) ähm oder wer war schon in welchem Land*

I: Mmh

LK 3: *das ist ja auch so Urlaubsreisen, aber auch halt die das Mutterland oder das (unverständlich) Land*“ (LK3_Transkript, Absatz 125 - 129)

„so auch in Form von Referaten oder auch Projektarbeiten“ (LK3_Transkript, Absatz 131)

„n solchen Fächern wie Geografie was z.B. es ist halt dann meistens nicht auf die Sprache an sich beschränkt, sondern es geht meistens, wo sie herkommen um alles drumherum, da haben sie auch einmal am Anfang vom Jahr hat jeder sein eigenes Land sozusagen präsentiert Geographie

beim Kollegen, da haben sie so wie einen Steckbrief über das eigene Land, die die Stadt, wo sie geboren wurden haben sie (.) wie viele Leute dort wohnen, welche Sprache man eben spricht und ahm was es Besonderes dort gibt und welche Speisen typisch sind und so, das interessiert sie dann schon, das haben sie eben auch präsentiert vor den anderen und die anderen haben das auch mit- also auch ah eingefüllt dann“ (LK4_Transkript, Absatz 55 - 56)

„LK 5: ja auf jeden Fall, also da das wenn man z.B. jetzt an ahm internationalen Tisch machen, das machen wir manchmal, das halt jeder was (unverständlich) was typisches angeht typisches Gericht mitbringen, das sie halt zu Hause gern kochen und solche Sachen, dann sagte sagen sie uns natürlich auch "okay das ist jetzt ein Cevapcici, die Cevapcici kommen aus so und so" und das da tut man dann und dann sagen sie die Zutaten z.B. jetzt auf Serbisch und das funktioniert eigentlich ganz super, weil die Leute merken sich das dann auch, also die sagen ja ein Cevapcici ist das und das, mir fallts gerade leider nicht ein jetzt auf Serbisch, also solche Sachen, ich weiß jetzt nicht ob das mehr Mehrsprachigkeit thematisiert oder mehr die Kultur(.) solche solche Aktionen, das machen wir öfters ja, aber sonst jo (lacht)“ (LK5_Transkript, Absatz 31)

K4 Thematisierung und Reflektion — K4.4 durch Projektarbeit

Codierungen (11)

„ich denke man kann das echt cool als Projekt aufziehen über mehrere Wochen, wie jetzt genau, das würde ich mal dann genauer an- anschauen“ (LK2_Transkript, Absatz 37)

„wenn du jetzt dir vorstellst du würdest ein Projekt oder sowas zu dem Thema Mehrsprachigkeit keit- machen spielen dann diese kulturellen Aspekte auch eine Rolle für dich oder würdest du das dann eher auf Sprache allein

LK 2: *[ja schon auch*

I: *beziehen*

LK 2: *schon auch die Kultur, also wenn dann besprech' ma' immer alles mit mit mit allen allem was die Kinder wissen von von Religion über Brauchtümer über Kultur und dann eben auch zu- zur Sprache, also wenn dann würde ich das schon den ganzen Rahmen ziehen, weil sie kennen sich auch überdurchschnittlich gut in ihrer Kultur aus also sie wissen z.B. auch über die Politik im Ursprungsland von den Eltern wo sie herkommen wissen sie teilweise viel besser Bescheid*“ (LK2_Transkript, Absatz 38 - 41)

„man könnte so auch in Form von Referaten oder auch Projektarbeiten

I: Mmh

LK 3: *auch thematisieren u und (1) jaaa (1) man könnt's in so vielen Fächern verwenden eigentlich*“ (LK3_Transkript, Absatz 131 - 133)

„jo wir haben z.B. wir mussten für eine Ausstellung, da haben wir mitgemacht, das war ein Projekt vom Wien Museum (1) und da hat jede Klasse eine Ausstellung gemacht und unsere Ausstellung war sozusagen unsere (1) Herkunftsländer und dann haben wir so Schilder gebastelt mit dem Namen und woher sie kommen (1) und haben dann auch (2) also welche Sprachen sie sprechen, woher sie kommen und dann haben wir auf dem auf einer großen Weltkarte haben wir geschaut wie weit ist das von Wien entfernt wie viele Kilometer und (2) ja aber also kann mir auf jeden Fall vorstellen nur jetzt so richtig eine Unterrichtseinheit dazu haben wir nicht gemacht“ (LK4_Transkript, Absatz 21)

„LK 4: also wir haben das nur gewählt (1) ah weil es bei uns in der Klasse, weil wir so gesprochen haben, was ist besonders aus in unserer Klasse und es ist eben besonders, weil auch in der Schule ist es nicht typisch, dass man so viele verschiedene

I: [Mmh mmh

LK 4: [Nationen hat (.) also es gibt viele Klassen, wo der Hauptteil also Großteil aus aus Serbien z.B. kommt

I: Mmh mmh, das heißt Sie haben die Kinder wollten auch gerne darüber dieses Projekt machen oder es war auch ihre Idee oder ging oder ging das von den Lehrkräften aus?

LK 4: Na die Idee war also (1) von mir ist die Idee gekommen, dass wir irgendwie darstellen können

I: [Mmh mmh

LK 4: unsere Vielfalt in der Klasse und dann sind wir gemeinsam auf diese (2) mit der Weltkarte gekommen“ (LK4_Transkript, Absatz 25 - 31)

„(3) na zum Wien Museum das war nur war ein ein Eintagesworkshop und wir haben aber eben über mehrere Wochen drüber gesprochen und dann im Werkunterricht eben diese Schilder gebastelt und diese paar Schnüre gespannt und die Kärtchen und so (1) also das war kein abge- das war einfach so über weiß ich nicht drei Wochen oder so immer wieder dazwischen“ (LK4_Transkript, Absatz 33)

„LK 4: ja wir haben dann Besonderheiten von dem Land gesucht, also es waren teilweise Speisen oder irgendwelche Sehenswürdigkeiten oder irgendwas besonderes, was ihnen eingefallen ist oder mit unserer Hilfe (1), weil teilweise wissen sie jetzt auch nicht besonders viel über ihr Herkunftsland und da haben wir dann Bilder gesucht und die haben wir auch (1) und sie konnten auch Sachen von zu Hause mitnehmen und sie haben dann dann Geld mitgenommen, wenn es andere Währungen gab (1) oder eine Schülerin hat zum Beispiel ein Kleid mitgenommen aus dem Kongo, also so ein typische (.) typisches Kleid mit Kopftuch, das sie dort tragen und so (.) ahm ja also (.) das war so der kulturelle Aspekt“ (LK4_Transkript, Absatz 39)

„I: Mmh und wie haben sie das wahrgenommen, wie ist es bei den Kindern angekommen oder (.) ja was war da ihr Gefühl dazu? dieses Projekt?

LK 4: Mmh ja, sie sind vielleicht schonmal ahm bei anderen Sachen begeisterter gewesen

I: [ok ok

LK 4: also es war jetzt nicht irgendwie was was super interessant war, also sie sind schon, sie sind halt dann, sie waren auch überfordert mit dem Auftrag was mitzubringen aus dem eigenen Land, also zum Teil, also es ist immer schwierig, wenn man sagt "bring was mit", es funktioniert bei manchen, aber die meisten (1) ja

I: also Sie gehen auch davon aus, du gehst davon aus, dass es nicht so viel Wissen jetzt bezüglich ähm (.) dem Herkunftsland oder der Erstsprache gibt also

LK 4: [genau

I: [von den Kindern

LK 4: ich glaub auch, weil sie noch die jünger sind, also vielleicht ist es bei 15-16-jährigen anders“ (LK4_Transkript, Absatz 40 - 47)

„LK 6: also wir hatten einmal ein Projekt (2) ah (1) meine Muttersprache glaube ich hat es geheißen äh die Deutschlehrerin, die das gemacht hat ist leider jetzt schon in Pension gegangen, aber es hat sehr

gut funktioniert (.) als da haben die Kinder in der ersten Klasse (2) also gleiche nach ein paar Wochen, als sie zu uns gekommen sind, sich mit ihrer Muttersprache auseinandergesetzt, wir haben (2) auch die Eltern Großeltern, Tanten, Onkel eingeladen und wir haben in verschiedenen (2) Bereichen Bücher, Geschichten, Märchen die eigene Muttersprache ah (.) behandelt und am Ende des Projekts gab es dann ein großes Fest, wo auch gekocht worden ist ah (.) zudem Unterschiede in den unterschiedlichen Kulturen und Ländern und und es hat immer sehr gut funktioniert und ich habe auch das Gefühl, je früher man das macht ah (2) gleich am Anfang, bevor also die die Klassengemeinschaft sich bildet in den ersten Wochen oder Monaten äh (3) dass dass da- (4) dass dann auch wenig Fragen untereinander gibt dann ist es geklärt das ist die Muttersprache und das finde ich immer ganz schön

I: genau wie lange hat das Projekt denn gedauert, können Sie sich daran erinnern?

LK 6: das war eine Woche

I: ok

LK 6: ja von Montag bis Freitag und am Freitag gabs das Fest und das ist (.) sehr gut angenommen worden und es war sehr sehr spannend auch die Eltern hier in der Schule zu haben und ah (3) in in in (1) zuzuhören wie sie in ihrer Muttersprache sprechen und (2) ja sie haben meistens auch Kinderbücher mitgenommen (.) aus von zu Hause oder aus ihrem Heimatland und das war ganz a' schöne Woche“ (LK6_Transkript, Absatz 21 - 25)

„I: im Rahmen des Projekts

LK 6: es sind äh kulturelle aber auch religiöse Aspekte mit eingeflossen, weil das äh die Kinder auch oft sehr interessiert hat

I: Mmh mmh

LK 6: ja und wir hatten da auch äh (3) die Religionslehrer und Muttersprachenlehrer eingeladen und das war sehr interessant“ (LK6_Transkript, Absatz 28 - 31)

„und wenn man vielleicht dazu finden auch noch irgendwelche Trachten oder so (.) wir hatten also jetzt im Oktober so ein kleines Projekt über die Trachten in Österreich, also was (unverständlich) und viele gesehen hat und im Dirndl und Lederhose auf der Straße und das ham' wir uns dann ang'schaut so (.) so türkische Volkstänze oder rumänische

I: und ähm dieser Einbezug von der Kultur oder von der Sprache der Kinder, geht es dann auch von den Kindern selbst aus, dass sie das gerne thematisieren

LK 7: sie machen da sehr gerne“ (LK7_Transkript, Absatz 71 - 73)

Die Eidesstattliche Erklärung

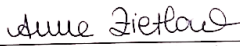
**universität
wien**

**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	01651337
Zuname:	Zietlow
Vorname(n):	Anne Katharina
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 066 814

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
11.05.2020 Datum	 Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der gegenwärtig äußerst relevanten und aktuellen Thematik der Mehrsprachigkeit im inklusiven Kontext. Aus diesem Grund wird der Schwerpunkt im Theorieteil auf unterschiedliche Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit im (inkluisiven) Unterricht gelegt, welche im anschließenden empirischen Teil in Bezug zur Praxis gesetzt werden, um zu erforschen, inwiefern Lehrkräfte im inklusiven Setting die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen und fördern und welche Einstellungen sowie Erfahrungen sie diesbezüglich haben. Im Zuge dessen werden sieben Expert*inneninterviews durchgeführt, welche anschließend

mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und im Anschluss daran, mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil verknüpft werden, um Antworten auf die eingangs gestellte Forschungsfrage zu liefern.

