



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Möglichkeiten der Implementierung des Curriculum
Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der 3. Schulstufe“

verfasst von / submitted by

Sophie Eidlinger, BEd MEd

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Primarschule. Die Forschungsfrage, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet wird, lautet: „Wie kann das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm (2013a) in den Deutschunterricht einer 3. Schulstufe implementiert werden?“ Mit der Unterfrage: „Wie werden die Ziele des Curriculums erreicht und der Einbezug der Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern angenommen?“ Um die erste Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert und darauf aufbauend wurden zwei Unterrichtseinheiten für eine dritte Klasse Volksschule geplant. Diese wurden im Anschluss in der Praxis durchgeführt, um beurteilen zu können, wie die Schülerinnen und Schüler die Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht aufnehmen. Außerdem wurde analysiert, wie das Curriculum Mehrsprachigkeit umgesetzt worden war. Dabei wurden nachträgliche Beobachtungsprotokolle anhand von fünf Kategorien analysiert. Somit konnten die Ergebnisse der Analyse in Verbindung mit Wissen aus einschlägiger Fachliteratur den zweiten Teil der Forschungsfrage beantworten.

Die Untersuchung zeigt, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung einiger didaktischer und methodischer Grundsätze auf vielfältige Weise im Deutschunterricht umgesetzt werden kann, um zum Erreichen der darin geforderten Ziele beizutragen. Die Schülerinnen und Schüler reagierten durchwegs positiv auf den Einbezug von verschiedenen Sprachen und arbeiteten motiviert mit. Das bedeutet, dass die Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Primarschule sinnvoll sein und einen Mehrwert für die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler mit sich bringen kann. Die Ergebnisse der Masterarbeit sprechen demnach für eine Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.

Abstract

This master's thesis deals with multilingualism in German lessons at primary school. The research question that is answered in the course of this work is: "How can the "Curriculum Mehrsprachigkeit" from Reich and Krumm be implemented in the German lessons of a 3rd grade?" Within this, the thesis will also examine the question of: "How can the teaching aims of the "Curriculum Mehrsprachigkeit" be achieved and how is including multilingualism accepted by the pupils?" To be able to answer the first research question, literature on multilingualism didactics is discussed. Based on this, two lesson courses are tried out in school, to be able to assess how the pupils accept the implementation of multilingualism in German lessons. In addition, it is going to be analysed how the "Curriculum Mehrsprachigkeit" was implemented. Subsequent observation logs are analysed based on five categories. Thus, the results of the analysis in connection with knowledge from relevant literature can answer the second part of the research question.

The study shows that the "Curriculum Mehrsprachigkeit" can be implemented in German lessons in a variety of ways, considering several didactic and methodological principles, to achieve some of the listed aims. This means that the implementation of the "Curriculum Mehrsprachigkeit" in German lessons at primary school can make sense and bring value to the language education of all pupils. Therefore, the results of the master's thesis speak in favor of implementing the "Curriculum Mehrsprachigkeit" in German lessons.

Vorwort

Als ich mich nach meinem Volksschullehramt an der Pädagogischen Hochschule Wien für das Zweitstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entschied, lag mein Interesse überwiegend auf der schulischen Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Immer wieder stieß ich während meiner Studienzeit auch auf das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich, Krumm 2013a), allerdings meist nur sehr oberflächlich. Als ich dann während meines ersten Dienstjahres an einer Wiener Volksschule in einer Klasse mit einem sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache unterrichtete, wurde mein Interesse an diesen Themen weiter gesteigert. Voller Energie und Motivation versuchte ich das im Studium zumeist theoretisch Gelernte über den Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Praxis anzuwenden. Schnell musste ich allerdings feststellen, dass es in der Theorie wie so oft einfacher war als in der Praxis. Diverse Aussagen von und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern bestätigten mich allerdings immer wieder in meiner Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil des schulischen Lernens ist und dass es die vorhandenen mehrsprachlichen Kompetenzen zu fördern und wertzuschätzen gilt. Als einen beispielhaften Schlüsselmoment möchte ich hier kurz eine Szene beim Mittagessen schildern: Während des Tischeputzens benannte eine Schülerin den Tisch in ihrer Erstsprache, was dann plötzlich zu einer Dynamik führte, die in einem Spiel endete, verschiedene Wörter in möglichst vielen Sprachen zu finden (vgl. eigene Beobachtungen der Verfasserin im Februar 2022).

Nicht immer waren es zugegebener Weise solch positive Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, die die Grundlagen dieser Arbeit prägten, auch kritische Aussagen von Kolleginnen oder Erklärungen von Schülern wie „Ich muss in der Schule Deutsch sprechen“ (eigene Beobachtungen der Verfasserin im März 2022) bestärkten mich in meinem Vorhaben in meiner Masterarbeit über den Einbezug der Mehrsprachigkeit zu schreiben. Da ich dem Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich, Krumm 2013a) in diversen Seminaren begegnet bin, eine tiefe Auseinandersetzung damit aber nie stattfand, entschied ich mich dazu diesen Ansatz zum Einbezug von Mehrsprachigkeit aufzugreifen, auch weil das Curriculum sehr praxisnahe erschien.

Meine fortwährende Lehrtätigkeit ermöglichte es mir, das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich, Krumm 2013a) und seine Umsetzung direkt in der Praxis empirisch zu untersuchen. Bei der Entwicklung der Forschungsfrage war es mir zudem wichtig, die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen, um meine Alltagsbeobachtungen

hinsichtlich der Einstellung von Schülerinnen und Schülern gegenüber Mehrsprachigkeit im Schulalltag überprüfen zu können.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema und das Verfassen der Masterarbeit waren sehr interessant und bereichernd, nicht nur für mein pädagogisches Arbeiten, sondern auch für meine persönliche Entwicklung.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A. für die Betreuung der Masterarbeit bedanken und bei der Direktorin meiner Schule sowie meiner Klassenkollegin für das Ermöglichen meiner Forschungsarbeit. Ganz besonders möchte ich auch meinen Eltern danken, die mir in dieser Zeit und während der gesamten Studienzeit immer unterstützend zur Seite standen. Ein großes Dankeschön geht auch an meine Freundinnen und meinen Freund, die mich ebenfalls mental und teilweise auch fachlich unterstützten und motivierten und nicht zuletzt danke ich der Korrekturleserin für ihre Arbeit und Mühe.

Inhaltsverzeichnis

A Einleitung.....	7
B Theoretische Kontextualisierung	11
1 Mehrsprachigkeit	12
1.1 Terminologie	12
1.2 Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen	16
1.3 Bedeutung von Mehrsprachigkeit.....	19
2 Das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm.....	25
2.1 Aufbau	26
2.2 Zielgruppe.....	26
2.3 Bildungspolitische Grundlagen und didaktische Grundsätze	27
2.4 Lehrstoff und Ziele	29
3 Didaktische und methodische Grundsätze	31
3.1 Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit	32
3.2 Didaktische Schritte nach Oomen-Welke.....	35
3.3 Unterrichtsplanung	35
3.4 Unterrichtliche Bausteine	37
3.5 Unterrichtsmaterial	38
3.6 Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache	39
3.7 Grenzen und Gefahren.....	40
4 Modelle und Konzepte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit	43
4.1 Durchgängige Sprachbildung	43
4.2 Content and Language Integrated Learning	44
4.3 Konzepte des interlingualen Transfers	44
4.4 Language Awareness	45
4.5 Translanguaging	46
4.6 Didaktik der Sprachenvielfalt	46
5 Materialien und Unterrichtsvorschläge	48
5.1 Online Plattformen „Schule mehrsprachig“ & „Deutsch ist vielseitig“	48
5.2 Projekt „voXmi“	49
5.3 KIESEL-Material.....	50
5.4 Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge	50
5.5 Mehrsprachige Zeitschriften: Trio & Papperlapapp	51
5.6 Sprachensteckbriefe	52

C Empirischer Teil.....	53
1 Aktualität und Notwendigkeit	54
2 Forschungsfrage und Forschungsdesign.....	55
3 Gütekriterien	56
4 Dokumentation des Forschungsprozesses	58
5 Planungen der Unterrichtseinheiten.....	60
5.1 Unterrichtseinheit 1	61
5.2 Unterrichtseinheit 2	65
5.3 Didaktische und methodische Erläuterungen	68
6 Datenerhebung.....	73
6.1 Beschreibung des Forschungsfeldes	73
6.2 Teilnehmende Beobachtung	74
7 Datenaufbereitung: Gedächtnisprotokoll – Dichte Beschreibung	76
8 Datenauswertung	77
9 Evaluierung der durchgeführten Unterrichtseinheiten	79
9.1 Schwerpunkt eins: Erreichen der Ziele des Curriculum Mehrsprachigkeit.....	79
9.2 Schwerpunkt zwei: Interesse an Sprachen.....	82
9.3 Schwerpunkt drei: Verwendung von Erstsprachen	86
9.4 Schwerpunkt vier: Innere Mehrsprachigkeit-Dialekte.....	88
9.5 Schwerpunkt fünf: Sprachvergleiche.....	90
10 Darstellung der Ergebnisse	93
D Fazit	98
Literaturverzeichnis.....	101
Abbildungsverzeichnis	108
Anhang	109
1 Einverständniserklärung Eltern	109
2 Materialien für die erste Unterrichtseinheit.....	110
3 Materialien für die zweite Unterrichtseinheit	112
4 Gedächtnisprotokoll erste Unterrichtseinheit, am 17.5.2022	113
5 Gedächtnisprotokoll zweite Unterrichtseinheit, am 24.5.2022	125
6 Analyse der Frühlings-Elfchen	134

A Einleitung

„Der Lehrer [oder die Lehrerin] muß sich als Erzieher [oder Erzieherin] zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er [oder sie] muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er [oder sie] muß seine Schüler [und Schülerinnen] von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten“ (Wandruszka 1979, 18).

Dieses Plädoyer für den schulischen Einbezug der Mehrsprachigkeit schrieb Wandruszka schon im Jahr 1979 und in den seither vergangenen Jahrzehnten hat sich an dessen Aktualität nichts verändert, im Gegenteil. Dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht (2021) ist zu entnehmen, dass im Jahr 2018 in Österreichs vierten Klassen an Volksschulen 69 % der Schülerinnen und Schüler ausschließlich Deutsch, 7 % Deutsch und eine oder mehrere andere Sprache(n) und 24 % nur eine oder mehrere andere Sprache(n) als Erstsprache sprachen. Das bedeutet, dass fast jedes vierte Volksschulkind, in Wien jedes zweite Kind, neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache spricht, die in seinem Lebensalltag eine große Bedeutung hat (vgl. BMBWF 2021, 176ff.). Es ist demnach evident, dass das österreichische Bildungssystem von Mehrsprachigkeit geprägt ist, vor allem da Statistiken wie die oben genannte nur einen Teil des Sprachrepertoires von migrationsgesellschaftlich mehrsprachigen Personen darstellen (vgl. Dirim, Khakpour 2018, 213) und die innere Mehrsprachigkeit gänzlich unberücksichtigt bleibt. Der Begriff der Mehrsprachigkeit unterlag in den letzten Jahrzehnten einem stetigen Wandel. Wurde früher Mehrsprachigkeit erst bei sprachlichen Kompetenzen in zwei Sprachen auf demselben Niveau definiert, so wird heute von einem breiteren Mehrsprachigkeitsbegriff ausgegangen. In der derzeitigen Fachliteratur ist für Mehrsprachigkeit zumeist konstitutiv, dass von einer Sprache in eine andere Sprache umgeschaltet werden kann, wobei die Kompetenzen in den beiden Sprachen verschieden sein können und auch eine Sprache dominanter als die andere sein kann (vgl. Riehl 2006, 16).

Heutzutage sind die sprachlichen Ressourcen so diversifiziert und differenziert, dass Mehrsprachigkeit die Lebenswirklichkeit vieler Schülerinnen und Schüler ist, auch wenn es nicht immer den Anschein hat. Die Vorstellung einer Sprachbiographie mit dem Erwerb einer Erstsprache in einem monolingualen Umfeld, der sich am Dialekt-Standard-Kontinuum bewegt und dem späteren Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen ist demnach realitätsfern. Diesen Sprachbiographien und dem sich daraus ergebenden Bild von Mehrsprachigkeit muss auch das Bildungswesen Rechnung tragen (vgl. Busch 2021, 182f.). Vor allem, da davon auszugehen ist, dass die an Österreichs Schulen herrschende Superdiversity (vgl. Vertovec

2007, o.A.) an Sprachen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten stetig wachsen wird, denn wie Mecheril (2004) feststellte, ist die sprachliche Pluralität

„[...] ein charakteristisches und dauerhaftes Merkmal von Migrationsgesellschaften, die damit rechnen müssen, dass auch zukünftig durch Wanderungsprozesse neue Sprachen als relevanter Teil der gesellschaftlichen Realität 'importiert' werden“ (Mecheril 2004, 152).

In Europa sind das frühe Fremdsprachenlernen und das Beherrschen mehrerer innereuropäischer Sprachen anerkannt, sogar ein Ziel, im Gegensatz dazu ist die Förderung und der Einbezug der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der Schule eher die Ausnahme. Ziel sollte es allerdings sein, dass die Schülerinnen und Schüler in all ihren Sprachen eine hohe Sprachkompetenz entwickeln. Es besteht der Konsens, dass die deutsche Sprache nicht unwichtig ist, es aber vielmehr um eine gewinnbringende Nutzung der herrschenden sprachlichen Diversität und um die Anerkennung aller Sprachen der Schülerinnen und Schüler gehen sollte (vgl. Sauerborn 2017, 114).

Welche Bedeutung die Nutzung der mehrsprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich für die sprachliche Bildung, die individuellen Bildungsbiografien und ihre Identitätsbildung wie auch für die Gesellschaft im Allgemeinen hat, ist in der Fachwissenschaft noch immer umstritten (vgl. Gogolin, Neumann 2009). Mit zunehmender wissenschaftlicher Thematisierung der Mehrsprachigkeit wurden allerdings zahlreiche Konzepte entwickelt, wie die mehrsprachige Lebenswelt in der Schule berücksichtigt werden kann. Dabei wurde das Augenmerk vor allem auf die sprachliche Bildung gelegt (vgl. Lange, Gogolin 2010, 15). In Österreich wurde 2011 von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm das Curriculum Mehrsprachigkeit¹ (Reich, Krumm 2013a) entwickelt, welches das Ziel verfolgt

„[...] die Schülerinnen und Schüler dazu [zu] befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert“ (Reich, Krumm 2013a, 10).

¹ Dieses Konzept kommt nachfolgend häufig vor und wird für eine bessere Lesbarkeit nicht mehr zitiert.

Dabei richtet sich das Curriculum Mehrsprachigkeit an Autorinnen und Autoren von Lehrplänen, Herstellerinnen und Hersteller von didaktischen Materialien, Institutionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Bildungsgremien, Lehrpersonen und Direktorinnen und Direktoren (vgl. Reich, Krumm 2013a, 13f.), um den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu erwirken.

Der Diskurs Mehrsprachigkeit verläuft nicht nur auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene, sondern auch, wie sich an den praktischen Konzepten zeigt, direkt im Forschungsfeld Schule. Wie mit der herrschenden Mehrsprachigkeit tatsächlich im Feld Schule umgegangen wird, ist bereits Forschungsgegenstand in Bezug auf die Aus- und Fortbildung und die Einstellung der Lehrpersonen und natürlich fand der Diskurs auch Einzug in die Curricula. Wie die Gestaltung und die Inhalte des Unterrichts jedoch tatsächlich die Thematik Mehrsprachigkeit berücksichtigen können und wie die Volksschülerinnen und Volksschüler damit umgehen und die Thematik aufnehmen, ist bislang wenig erforscht.

Daher soll die vorliegende Masterarbeit die eben benannte Forschungslücke durch die Beantwortung folgender Forschungsfrage verkleinern:

„Wie kann das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm in den Deutschunterricht einer 3. Schulstufe implementiert werden?“

Wie werden die Ziele des Curriculums erreicht und der Einbezug der Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern angenommen?“

Diese Masterarbeit verfolgt das Ziel, aufzuzeigen und empirisch zu überprüfen, wie und ob die im Curriculum Mehrsprachigkeit genannten Ziele im Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule erreicht werden können. Dabei geht es nicht darum im Rahmen dieser Masterarbeit konkrete Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Vielmehr sollten bereits vorhandene Materialien vorgestellt und ihre Verwendung in Hinblick auf das Curriculum Mehrsprachigkeit überprüft werden.

Außerdem wurde der Frage nachgegangen, wie die Schülerinnen und Schüler auf den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht reagieren. Diverse persönliche Alltagsbeobachtungen während meiner Lehrtätigkeit an einer Volksschule unterstreichen die Aussage, dass Kinder von Natur aus ein Interesse an verschiedenen Sprachen haben (vgl. Sauerborn 2017, 114). Wie die Schülerinnen und Schüler jedoch tatsächlich mit mehrsprachigen Lerninhalten im Deutschunterricht, in einem schulischen Umfeld, das sie teilweise auch durch „Deutschsprechpflichten“ oder „Deutschlerndruck“ (vgl. eigene Beobachtungen der Verfasserin im Jahr 2021/2022) geprägt hat, umgehen, ist ebenfalls eine

Zielsetzung dieser Masterarbeit.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden zwei Deutschstunden zum Thema mehrsprachige Frühlingsgedichte geplant und anschließend in einer dritten Klasse Volksschule durchgeführt. Dabei wurden die benötigten Daten mittels einer teilnehmenden Beobachtung und eines nachträglichen Gedächtnisprotokolls mit der Methode der dichten Beschreibung nach Geertz (vgl. Geertz 1987) erhoben und im Anschluss daran ausgewertet.

Als Grundlage für die empirische Untersuchung wurden im Teil „Theoretische Kontextualisierung“ zuerst Begrifflichkeiten definiert, die aktuelle Situation an Österreichs Schule präsentiert sowie aktuelle fachwissenschaftliche Diskurse zum Thema Mehrsprachigkeit diskutiert. Außerdem wurde das Curriculum Mehrsprachigkeit beschrieben. Im nachfolgenden Kapitel wurden Modelle und Konzepte zum schulischen Einbezug von Mehrsprachigkeit vorgestellt. Zusätzlich wurden als Basis für die Unterrichtsplanungen didaktische und methodische Grundsätze für die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht dargelegt und es wurde exemplarisch auf Materialien und Hilfsmittel verwiesen. Um die oben genannte Forschungsfrage beantworten zu können, wurde dann im empirischen Teil der Arbeit die durchgeführte Aktionsforschung beschrieben, dokumentiert und ausgewertet. In diesem Teil sind auch die Unterrichtsplanungen zu finden. Abschließend wurden die aus den Beobachtungen des Unterrichts gewonnenen Erkenntnisse präsentiert, wodurch die Forschungsfrage beantwortet werden konnte und ein Ausblick auf weiterführende Forschungen gegeben wurde.

B Theoretische Kontextualisierung

Die österreichische Bildungslandschaft beruht auf einem monolingual ausgerichteten Schulsystem. Im Schulunterrichtsgesetz (§ 16 SchUG) steht zur Unterrichtssprache folgendes festgeschrieben:

„Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen [sic!] für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist“ (§ 16 SchUG).

Wie aktuelle Daten aus dem Integrationsbericht 2021 (Expertenrat für Integration 2021) jedoch zeigen, ist das österreichische Bildungssystem von Mehrsprachigkeit geprägt. So hatten im Schuljahr 2019/20 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch. In Volksschulen macht der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache mit 30,9 Prozent nahezu ein Drittel aus (vgl. Expertenrat für Integration 2021, 45). Es ist davon auszugehen, dass in Österreichs Schulen eine Mehrsprachigkeit herrscht, die in den nächsten Jahren und Jahrzehnten stetig wachsen wird (vgl. Mecheril 2004, 152). Vertovec (2007) spricht von einer Superdiversity:

„[...] Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade [...]“ (Vertovec 2007, 1024).

In folgendem Teil wird zuerst der Begriff der Mehrsprachigkeit diskutiert, um danach das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm sowie Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht vorzustellen.

1 Mehrsprachigkeit

1.1 Terminologie

Bevor didaktische und methodische Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit aufgezeigt werden können, muss der Begriff definiert werden. Die Thematik Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren eine vermehrte Diskussion und Erforschung erfahren (vgl. Feld-Knapp 2014, 15). War früher die Einsprachigkeit die Norm, so hat sich dies nun geändert und Mehrsprachigkeit wird weithin als Teil der Lebenswirklichkeit gesehen. Die Globalisierung, also politische sowie wirtschaftliche Verbindungen wie auch verschiedene Migrationsströme haben letztlich dazu beigetragen (vgl. Busch 2021, 8). Auch eine Begriffswandlung, oder besser gesagt eine Begriffsöffnung, haben dazu geführt, dass Mehrsprachigkeit zu einem bedeutsamen Teil unserer Gesellschaft geworden ist. Vom englischsprachigen Raum ausgehend wurde zu Beginn der Mehrsprachigkeitsforschung der Begriff Mehrsprachigkeit mit Bilingualismus gleichgesetzt. Es wurde somit die Zweisprachigkeit von der Einsprachigkeit abgrenzt und als Sonderfall betrachtet. Daraus entstand der Begriff des Trilingualismus, um die Tatsache zu berücksichtigen, dass mehr als zwei Sprachen verwendet werden. Heutzutage wird der Begriff Mehrsprachigkeit in der Forschung teilweise kritisch hinterfragt, und zwar bezüglich der Abgrenzbarkeit von Sprachen. Um den Zeitpunkt des Spracherwerbs oder die Hierarchien im persönlichen Sprachgebrauch deutlich zu machen, wurden die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache eingeführt oder Abkürzungen wie L1, L2, L3 beziehungsweise Ln. Schon 1979 wendete der Sprachwissenschaftler Wandruszka in seinem Werk „Die Mehrsprachigkeit des Menschen“ ein, dass es keine „vollkommene Einsprachigkeit“ (Wandruszka 1979, 314) gibt. Er betrachtete Sprache als

„[...] komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinandergreifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen“ (Wandruszka 1979, 39).

Die Abgrenzbarkeit von Sprachen und ihre Bezeichnung als Ln ist demnach problematisch. Auch Jacques Derrida widersetzt sich dem Gedanken einer „comptabilité“, also einer „Abzählbarkeit der Sprachen“ (Derrida 1997, 25).

Unter diesem Verständnis von Sprache bekommt auch der Begriff Mehrsprachigkeit eine andere Bedeutung. Es wird nicht mehr nur im engeren Sinne von Mehrsprachigkeit gesprochen, wenn mehrere Sprachen beherrscht werden, sondern auch dann, wenn

verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente oder Stile verwendet werden. Dabei ist es irrelevant, ob sie sich einem oder mehreren Sprachsystemen vollständig oder teilweise zuordnen lassen, oder ob sie mit gar keinem Sprachsystem in Verbindung gebracht werden können. In diesem Sinne trifft der Begriff Mehrsprachigkeit auf alle Menschen zu, da sie sich auch innerhalb einer Sprache in einer komplexen sprachlichen Vielfalt bewegen (vgl. Busch 2021, 10ff.).

Im Alltagsverständnis wird der Begriff der Mehrsprachigkeit allerdings noch immer in seiner ursprünglichen Bedeutung begriffen und erst dann verwendet, wenn mehr als zwei Sprachen beherrscht werden. Oft spielt nicht nur das Vorhandensein mehrerer Sprachsysteme eine Rolle, sondern auch die Kompetenz der Sprachen ist ausschlaggebend, damit von Mehrsprachigkeit gesprochen wird. So reicht eine sprachliche Kompetenz in einem Bereich, beispielsweise nur mündliche Fertigkeiten, oft nicht aus, dass Personen als mehrsprachig angesehen werden (vgl. Ahrenholz 2014, 5). Anders als in der Sprachwissenschaft wird im Alltagsverständnis also von einem selten vorkommenden „[...] Ideal umfassender, balancierter Sprachkompetenz [...]“ (Ahrenholz 2014, 5) ausgegangen.

Unabhängig davon, wie der Begriff der Sprachen verstanden wird, kann der Begriff der Mehrsprachigkeit jedoch als Umstand bezeichnet werden,

„[...] in dem den Sprachverwendern [sic!] für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können“ (Feld-Knapp 2014, 15).

In der Fachliteratur finden sich oft auch die Begriffe der individuellen und der gesellschaftlichen, der institutionellen Mehrsprachigkeit wieder. Bei der institutionellen Mehrsprachigkeit geht es um jene Sprachen, die innerhalb eines Nationalstaates als per Gesetz anerkannte Sprachen gelten und somit auch in staatlichen Institutionen wie zum Beispiel Ämtern verwendet werden. Ein Beispiel für institutionelle Mehrsprachigkeit ist das Europäische Parlament, in dem die 24 EU-Sprachen gleichberechtigt sind. Aber auch die Schweiz, Südtirol oder Kanada sind bekannte Beispiele für Regionen mit einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Im Gegensatz zur institutionellen oder gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit steht die individuelle Mehrsprachigkeit. Das bedeutet, dass die Menschen eine persönliche Mehrsprachigkeit aufweisen, also über Sprachenrepertoires verfügen, die sie je nach Gesprächssituation verwenden (vgl. Wulff 2021, 180f.).

Ein weiteres Begriffspaar, das zuvor schon angeschnitten wurde, ist jenes der inneren und

äußeren Mehrsprachigkeit. Diese Unterscheidung geht auf Wandruszka (1981) zurück, der schon 1979 von einer sogenannten „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ gesprochen hat (vgl. Dirim, Mecheril u.a. 2018, 210f). Er geht davon aus, dass die innere Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und somit jeder Mensch mehrsprachig ist. Denn jede Sprache besteht aus mehreren Welten von Sprachen, also Varietäten wie Umgangssprachen, Dia-, Regio- oder Soziolekten und Fachsprachen. Wird zwischen diesen Varietäten je nach Sprechsituation und Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern getauscht, so wird von innerer Mehrsprachigkeit gesprochen. Die äußere Mehrsprachigkeit bezieht sich im Gegensatz dazu auf verschiedene Sprachen im Sinne von „Nationalsprachen“. Sie kann in gesellschaftlich, institutioneller oder auch in individueller Form zum Ausdruck kommen (vgl. Wulff 2021, 183).

An dieser Stelle sei der Begriff der „Nationalsprache“ kurz reflektiert. Der Begriff „Nationalsprache“ wird, sofern seine Verwendung unumgänglich ist, unter Anführungszeichen gesetzt verwendet, um seine Problematik deutlich zu machen und eine unreflektierte Rezeption des Begriffes zu vermeiden. In dem Ausdruck „Nationalsprache“ schwingt das Selbstverständnis einer Monolingualität mit. Dass eine nationalstaatliche Monolingualität in der heutigen Gesellschaft eine Illusion ist, wurde bereits umfänglich erläutert. Dem Ausdruck liegt zudem die Vorstellung einer Einheit von Volk, Sprache und Nation zu Grunde, die ebenfalls nicht der Realität entspricht. Somit wird durch die Verwendung des Begriffes „Nationalsprache“ die innere und die individuelle Mehrsprachigkeit ausgeblendet. Diese Konstruktion einer nationalstaatlichen Homogenität führt zu kolonialen Denkmustern und somit auch zu Diskriminierungen (vgl. Dirim, Mecheril u.a. 2018, 208; 60).

Gogolin (2004) spricht von einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Dieser Begriff basiert auf jenem der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) und soll der lebensweltlichen Bedeutung von Sprachen Rechnung tragen. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit greift auf das Verständnis von Sprache von Wandruszka zurück und sieht

„[...] Mehrsprachigkeit [...] nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den entsprechenden Einzelsprachen [...], sondern in der Kompetenz, verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden“ (Dirim, Mecheril u.a. 2018, 210).

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist also durch den alltäglichen Umgang mit mehreren Sprachen geprägt und unterscheidet sich daher im Bezug auf die Sprachaneignung und den Sprachgebrauch graduell von einer fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 2010, 544).

Diesem positiven Konzept steht das Konzept der doppelseitigen Halbsprachigkeit gegenüber. Die doppelseitige Halbsprachigkeit, auch subtraktiver Bilingualismus oder Semilingualismus genannt, ist eine defizitorientierte Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, die von monolingualen Standards ausgeht. Sie wurde vor allem im pädagogischen Kontext als Erklärung für spezifische migrationsgesellschaftliche Sprechweisen von Schülerinnen und Schülern herangezogen. Dabei wurden die Sprachkompetenzen in den einzelnen Sprachen mit monolingualen Standards verglichen. Das Fehlen von Kompetenzen in einen oder mehreren Bereichen in einer Sprache wurde als Defizit angesehen, unabhängig davon, ob die fehlenden Kompetenzen in einer anderen Sprache beherrscht wurden (vgl. Dirim, Mecheril u.a. 2018, 210). Dem liegt die längst überholte Vorstellung der „nationalsprachlichen Monoglossie“ (Mihm 2010, 12 zit. nach Ptashnyk 2016, 63)“ (Geist 2021,77) zugrunde, die die herrschende Mehrsprachigkeit aufgrund von Migration – die sogenannte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – negiert.

Österreich ist eine Migrationsgesellschaft, das bedeutet, seine Gesellschaft ist von Migrationsbewegungen geprägt (vgl. Mecheril 2004, 23). Diese Migrationsbewegungen bedingen mannigfaltige Sprachkontakte, was zu einem steten Sprachwandel führt, der sich einerseits auf individueller Ebene, andererseits aber auch auf gesellschaftlicher Ebene äußert. Beispielsweise kommt es bei Menschen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu Sprachmischungen (Stichwort Code-Switching und Code-Mixing), die wiederum so weit führen können, dass sich im Laufe der Zeit neue Varietäten, nämlich Ethnolekte herausbilden (vgl. Geist 2021, 79f.). Ein Beispiel für einen solchen Ethnolekt ist das „Kiezdeutsch“, das sich aus der Verbindung des Türkischen mit dem Deutschen entwickelt hat (vgl. Fürstenau 2011, 32).

Oder anders ausgedrückt:

„Migration ist ein Phänomen, durch das Sprachgebrauchsweisen komplexer werden und nationale Vorstellungen von Sprache in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden. [Denn] [...] die Sprachen [erfahren] in den neuen Kontexten Bedeutungsveränderungen [...]“ (Dirim, Heinemann 2016, 108).

Im Gegensatz zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, bei welcher der Grund der Mehrsprachigkeit in Migrationsbewegungen liegt und bei der die Aneignung der Sprachen zumeist in einem ungesteuerten Erwerb erfolgt und zu Sprachveränderungen führt, steht die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Bei einer fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit findet die Sprachaneignung überwiegend in einem gesteuertem Erwerbskontext statt (vgl. Gogolin 2010, 544).

Ein didaktischer Grundsatz des österreichischen Volksschullehrplans ist die „Lebensbezogenheit“ (BMBWF 2005, 23). Zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler gehört, wie nun ausführlich erläutert wurde, auch die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit. Um die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in den einsprachig-deutschsprachigen Regelschulen zu berücksichtigen, gibt es verschiedene Modelle und Unterrichtskonzepte (vgl. z. Bsp.: García 2009; Fürstenau, Gomolla 2011; Dirim et al. 2009; Fairclough 2014; Schader 2004). Ausgewählte Ansätze werden im nachfolgenden Kapitel kurz vorgestellt. Möglichkeiten der Verankerung von Mehrsprachigkeit im schulischen Curriculum (vgl. z. Bsp.: Reich, Krumm 2013a; Hufeisen 2011) werden ebenfalls näher präsentiert. Trotz verschiedener Modelle zum Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht ist die Beschäftigung in der Praxis und der Forschung nicht so differenziert und spezifiziert wie beim Umgang mit der deutschen Sprache in der monolingualen Schule (Dirim, Mecheril u.a. 2018, 219). Diese Masterarbeit soll daher einen Beitrag leisten, das Ungleichgewicht zu minimieren.

In vorliegender Arbeit und den im Zuge des empirischen Teils durchgeführten Unterrichtseinheiten wird der Fokus bewusst auf die individuelle, äußere, migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit gelegt, also auf die Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem (außer)schulischen Umfeld sprechen. Wieso sich für diese Fokussierung entschieden wurde und inwiefern die innere Mehrsprachigkeit dennoch berücksichtigt werden soll, wird im empirischen Teil dargestellt.

1.2 Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen

Dass Mehrsprachigkeit ein Faktum unserer Gesellschaft darstellt, wurde nun eingehend dargestellt. Ebenso wenig wie das Vorhandensein der Mehrsprachigkeit negiert werden kann, ist auch unumstritten, dass Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung ist. So beispielsweise sind Plätze in bilingualen Kindergärten oder Schulen heiß begehrt. Dies ist kaum verwunderlich, da die zunehmende Globalisierung zu steigender internationaler Zusammenarbeit im wirtschaftlichen, politischen, aber auch im kulturellen Bereich führt.

Sprachen sind daher ein wertvolles Kapital und eine vorteilhafte Investition in die Zukunft (Fürstenau 2008, o.A. zitiert nach Fürstenau, Gomolla 2011, 13). Bereits in den 90er-Jahren war europaweit die Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit bedeutsam und im Jahr 1995 wurde das Ziel „Jeder soll drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (Europäische Kommission 1995 zitiert nach Feld-Knapp 2014, 17) festgesetzt (Feld-Knapp 2014, 17). Auf der Homepage des Europäischen Parlaments ist im Bereich der Sprachenpolitik unter Rechtsgrundlage folgendes zu lesen:

„Die sprachliche Vielfalt ist eine Realität, deren Achtung ein Grundwert der Europäischen Union ist. Gemäß Artikel 3 des Vertrags über die Europäische Union (EUV) achtet die Union ´den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt´. In Artikel 165 Absatz 2 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) wird betont, dass die Tätigkeit der Union folgende Ziele hat: ´Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten´, wobei die kulturelle und sprachliche Vielfalt in vollem Umfang geachtet werden soll (Artikel 165 Absatz 1 AEUV)“ (Iskra 2022, 1).

Die europäische Union spricht sich also explizit für eine sprachliche Vielfalt aus. Auffallend ist jedoch, dass „Sprachen der Mitgliedsstaaten“, „Fremdsprachen“ oder „Minderheitensprachen“ (Iskra 2022, 1) vorkommen, die Tatsache einer lebensweltlichen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit aber in keiner Weise berücksichtigt wird. Auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) ist Mehrsprachigkeit als Bildungsziel festgeschrieben und als Fähigkeit die Sprachen zum Kommunizieren zu verwenden definiert, wobei die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen graduell unterschiedlich sein können (vgl. Trim u.a. 2001, 163 zitiert nach Geist 2021, 83). Werden der GeR und die sprachliche Bildung an Schulen allerdings genauer betrachtet, so lässt sich eine starke Fokussierung auf europäische (Prestige-)Sprachen erkennen (vgl. Geist 2021, 83).

Es entsteht also der Eindruck, dass Mehrsprachigkeit nicht gleich Mehrsprachigkeit ist (vgl. Mecheril u.a. 2010, 109f.). Bei Menschen mit Bildungsnähe wird die individuelle Mehrsprachigkeit bewundert (vgl. Roth 2006, 13) wohingegen bei Menschen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit das Sprechen mehrerer Sprachen oft als Nachteil und Barriere angesehen wird (vgl. Fürstenau, Gomolla 2011, 13). Die negative Bewertung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zeigt sich unter anderem in der Verwendung des negativ konnotierten Begriffs ‚doppelte Halbsprachigkeit‘. Auch die Diskussionen über internationale Leistungsstudien wie Pisa und die verhältnismäßig schlechten Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten führen dazu, dass eine lebensweltliche

Mehrsprachigkeit als suboptimale Ausgangslage angesehen wird (Fürstenau 2011, 33). Wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit dennoch als Ressource angesehen, dann vor allem in Hinblick auf ihre Rolle im Deutscherwerb (Fürstenau, Gomolla 2011, 13).

Dieses Bild spiegelt auch der österreichische Lehrplan für die Volksschule wider, worin bezüglich sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit in den didaktischen Grundsätzen des Faches Deutsch, Lesen, Schreiben folgendes zu finden ist:

„[...] Dies [die Schaffung eines förderlichen Gesprächsklimas] erfolgt durch: grundsätzliches Akzeptieren und Ermutigen von Äußerungen der Schüler in ihrer Herkunftssprache [...] Jede Abwertung der Herkunftssprache der Kinder ist dabei zu vermeiden (BMBWF 2003a, 24).

Im Lehrplan findet sich außerdem ein Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler [sic!] mit nichtdeutscher Muttersprache“. Darin wird die Erstsprache als Mittel für kontrastive Sprachvergleiche und als Basis für den Spracherwerb erwähnt, wobei die Erstsprache dabei nur in ihrer Bedeutung für das Deutschlernen gesehen wird (vgl. BMWF 2003b). Mehr Bedeutung kommt der Erstsprache in der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ zu. Ziele des „Muttersprachlichen Unterrichts“ sind der

„[...] Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung [...], eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess [und schließlich] [d]ie Erreichung der Zweisprachigkeit [...]“ (BMBWF 2003c, 1).

Dabei sollen altersgemäße muttersprachliche Sprachstandards erreicht und für die zweisprachige Kommunikation sensibilisiert werden. Eine Lehr- und Lernzieldefinition für die Grundstufe zwei ist die „Förderung einer möglichst ausgeglichenen Zweisprachigkeit“ (BMWF 2003c, 2ff.). Es wird auch angemerkt, dass sich die erworbene Umgangssprache der Schülerinnen und Schüler von der „muttersprachlichen“ Schulsprache unterscheiden kann und dass deswegen oft von einer primären Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit ausgegangen werden kann. Abweichungen von der „muttersprachlichen Standardsprache“ beispielsweise im Bereich der Aussprache oder des Wortschatzes werden als Defizite angesehen (vgl. BMBWF 2003c, 5f.).

Beim Studieren des Lehrplans für die österreichische Volksschule wird deutlich, dass den Erstsprachen der Schülerinnen und Schülern noch nicht jene Bedeutung und Wertschätzung zukommt, wie es wünschenswert wäre. Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler

wird noch nicht als solche wahrgenommen, sondern als anzustrebendes Ziel gesehen. Außerdem werden sprachliche Abweichungen von der „muttersprachlichen Standardsprache“ als Defizite beurteilt. Die Auffassungen der lebensweltlichen und migrationsbedingten Mehrsprachigkeit entspricht im Lehrplan demnach nicht den Definitionen von Mehrsprachigkeit aus der Fachliteratur. Kritikpunkte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, nämlich die Reduzierung der Erstsprachen auf ihre Rolle im Deutscherwerb (vgl. Fürstenau, Gomolla 2011, 13) oder die Defizitorientierung im Sinne einer „doppelten Halbsprachigkeit“ (vgl. Fürstenau 2011, 33) sind im Lehrplan zu finden.

Die Situation und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der europäischen Union und in Österreich zeigen also, dass das Potenzial der individuellen Mehrsprachigkeit noch nicht vollständig anerkannt und gesichert wird.

Um die Ressource Mehrsprachigkeit sowohl lebensweltlich als auch in der Bildungslaufbahn zu nützen, braucht es eine angemessene sprachliche Bildung. Die Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu benennen ist eine bewusste Werteentscheidung, die nicht unbeeinflusst von soziopolitischen Rahmenbedingungen und Diskursen steht (Fürstenau 2011, 34). Zum jetzigen Zeitpunkt ist das österreichische monolinguale Schulsystem eine Institution, welche die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen reproduziert. Ob Mehrsprachigkeit wertgeschätzt und als Ressource anerkannt und gefördert wird oder als Problem und Defizit angesehen wird, hängt davon ab, welche Sprachen gesprochen werden und welche Werte diesen Sprachen zugeschrieben werden (vgl. Mecheril u.a. 2010, 108ff.). Im nächsten Kapitel soll erläutert werden, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit für das Individuum, aber auch für die Gesellschaft hat und welche Ressource und Investition sie darstellen könnte.

1.3 Bedeutung von Mehrsprachigkeit

In der wissenschaftlichen Fachliteratur wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Expertinnen und Experten wie beispielsweise Cummins, Fürstenau, Gogolin oder die für diese Arbeit besonders bedeutsamen Autoren Reich und Krumm als Ressource gesehen, deren Förderung verstärkt stattfinden soll. Argumentiert wird ihre Forderung durch die positive Auswirkung von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung oder auf die persönliche Identitätsbildung (vgl. Wehner 2019, 1).

Identitätskonzepte werden, vor allem aus sozialpsychologischer Sicht durch (sprachliche) Inszenierung des Selbst und durch die Interaktion mit anderen Personen gebildet. Somit gehört Sprache in ihrem Umfang vom Erwerb bis zur Verwendung in der Interaktion zu

einem wichtigen identitätsstiftenden Bestandteil. Denn durch Sprache wird die personale Identität erstmals erkannt und ausgedrückt. Aber auch die soziale Identität wird durch die Versprachlichung sozialer Beziehungen festgemacht. Sprache ist auch jenes Medium, durch das Werte vermittelt werden und so eine kulturelle Identität entstehen kann. „Sprache“ ist in diesem Fall nicht eine „Nationalsprache“, sondern viel mehr das sprachliche Lebensumfeld, das durch Mehrsprachigkeit im Weiteren wie auch im engeren Sinne geprägt ist (vgl. Krumm 2020, 131f.). Die Persönlichkeit und Identität von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kann sich nur dann ausgeglichen entwickeln, wenn alle Teilidentitäten, also alle Sprachen wertgeschätzt und gefördert werden, so die Vorstellung von Schader (vgl. Schader 2004, 29). Besonders bedeutsam für eine selbstbewusste (Sprach-)Identität ist das Anerkennen von Sprachen mit wenig Prestige durch die Umgebungsgesellschaft (vgl. Riehl 2006, 23). In weiten Teilen Europas ist die Vorstellung einer monolingualen Identität noch immer der Regelfall. Entwickelt hat sich diese Vorstellung im 18. und 19. Jahrhundert, als eine einheitliche Sprache die Basis der europäischen Staaten wurde. Nationale Identität wurde damit mit monolingualer Identität gleichgesetzt. Diese Idee einer monolingualen Identität hält sich bis heute und wird auf die individuelle Identität übertragen. So wird oft angenommen, dass sich der Mensch in nur einer Sprache zu Hause fühlen kann. Multilingualität wird in Folge als unzureichende Loyalität gegenüber der Gesellschaft bewertet. Das Sprechen zusätzlicher Sprachen wird nur als weiterführende Qualifikation angesehen, die in der Arbeit oder beim Reisen nützlich sein kann (vgl. Krumm 2020, 131f.).

Für die multilinguale Identität hat Franceschini (2001) ein dynamisches Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt. Darin stehen im Mittelpunkt Varietäten, die zu bestimmten Zeitpunkten mit einem Selbstverständnis benutzt werden, diese Varietäten werden dann von den Sprecherinnen und Sprecher durch andere Sprachen ausgebaut. Dabei können die Funktionen und Bedeutungen der Sprachen für die Identifikation verschieden sein. Die Sprachen des Zentrums können sich dabei im Laufe des Lebens verändern und verschieben. Ob es allerdings tatsächlich zu einer mehrsprachigen Identität kommt, in der sich die Person zu mehreren Sprachsystemen zugehörig fühlt, ist von verschiedenen Lebensumständen abhängig. Für eine multilinguale Identität förderlich ist eine Offenheit der sprachlichen Umgebung sowie der utilitaristische Gesichtspunkt des Sinns und Zwecks der Sprache. In Gesellschaften, die Mehrsprachigkeit als grundsätzlichen Bestandteil ihrer selbst wahrnehmen, ist also eher von Sprecherinnen und Sprechern mit einer mehrsprachigen Identität auszugehen. (vgl. Krumm 2020, 133f.). Auch Oppenrieder und Thurmair (2003) sind der Meinung, dass sich Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weisen auf die Identität auswirken kann. Im Optimalfall

kommt es zu einer lustvollen Ausgestaltung durch Sprachenwahl, im schlechtesten Fall zu einer Identitätsbedrohung. Wie sich eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit tatsächlich auf die Identitätsbildung auswirkt, ist dabei auch von äußeren Einflussfaktoren abhängig (vgl. Oppenrieder, Thurmair 2003, 55f.). Anzumerken ist an dieser Stelle allerdings, dass sich die Identitätskonzepte in den letzten Jahren gewandelt haben und eindeutige national-kulturelle oder ethnisch-kulturelle Identitätszuschreibungen weder den Lebensverhältnissen noch den Selbstverständnissen der Menschen entsprechen (vgl. Arens, Mecheril 2009, 9f.).

In Europa, und so auch in Österreich, ist das traditionelle monolinguale Verständnis noch immer vorherrschend, wie sich auch im vorherigen Kapitel zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen zeigte. Es sind zwar Hinweise auf eine Veränderung hin zu einer multilingualen Identität zu finden, für einen nachhaltigen Wandel bräuchte es aber auf politischer Ebene Vorkehrungen, die zu Anerkennungen aller Sprachen führen, vor allem auch im Bildungssystem (vgl. Krumm 2020, 133f.).

Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit durch das Bildungssystem kann sich nicht nur grundlegend auf die Identitätsbildung auswirken, sondern kann auch motivationale Folgen haben. Erfahren Schülerinnen und Schüler immer wieder eine Geringschätzung oder Ausgrenzung ihrer, vielleicht für sie persönlich bedeutsamen sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen, so kann sich das negativ auf ihr Selbstkonzept auswirken. In weiterer Folge kann das gestörte Selbstkonzept zu negativen Lerneinstellungen und einer geringeren (Lern-) Motivation führen. Auch wenn hier kein direkter kausaler und immer gültiger Zusammenhang besteht, für eine positive Auswirkung von Geringschätzung gewisser Sprachen auf die emotive Einstellung zum Lernen gibt es offensichtlich keine Evidenz (vgl. Gogolin 2020, 171).

Neben der Bedeutung, welche die Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung und Lernmotivation hat, soll nun auch die Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bei der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern betrachtet werden. Zu Beginn sei festzuhalten, dass es keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber gibt, dass Mehrsprachigkeit negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat, im Gegenteil, sie kann sogar positive Folgen haben (vgl. Fürstenau 2011, 32).

Es gibt zahlreiche internationale Studien (vgl. dazu Barac et al. 2014; Bialystok 2009), die zeigen, dass Mehrsprachigkeit im Kindesalter positive Auswirkungen auf (nicht-)sprachliche kognitive Bereiche hat. Beispielsweise sind mentale Kontrollprozesse stärker ausgeprägt, wodurch simultane Stimuli besser verarbeitet und irrelevante Reize leichter gefiltert werden können (vgl. Bialystok et al. 2005, o.A. zitiert nach Wehner 2019, 18).

Auf der sprachlichen Ebene zeigen sich ebenfalls positive Auswirkungen von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige Personen haben in den einzelnen Sprachen zwar einen geringeren Wortschatz, ihr Gesamtwortschatz ist jedoch größer als bei einsprachigen Personen (vgl. Wehner 2019, 18) und sie haben kreative Begriffsbildungsstrategien (vgl. Schader 2004, 32). Außerdem werden Sprachmischungen schon früh von mehrsprachigen Kindern funktional und strategisch als Stilmittel verwendet. Zusätzlich bilden sich bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern früh metasprachliche Fähigkeiten aus. Sie sind es gewohnt auf komplexe Situationen zu reagieren. Zudem haben sie Hesse und Göbel (2009) zufolge beim Erlernen von Fremdsprachen Vorteile (vgl. Fürstenau 2011, 32), was bei anderen Forscherinnen und Forschern allerdings nicht beobachtet werden konnte (vgl. Wehner 2019, 19). Das Bewältigen von kognitiven Herausforderungen soll ebenfalls leichter sein für mehrsprachige Personen (vgl. Bialystok 2009, o.A. zitiert nach Fürstenau 2011, 32), da ihre kognitive Flexibilität und Problemlösefähigkeit gesteigert sein sollen (vgl. Wehner 2019, 18).

Zusätzlich zu den kognitiven Vorteilen, von denen mehrsprachige Personen profitieren können, gibt es auch Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Kreativität (vgl. Lee, Kim 2011) sowie zwischen einer frühen Empathiefähigkeit (vgl. Kovács, 2009) und Mehrsprachigkeit feststellen konnten (vgl. Wehner 2019, 18f.). Dies liegt wohl daran, dass mehrsprachige Personen einen differenzierten Blick auf Dinge haben können, da durch die verschiedenen Sprachen andere Sichtweisen ermöglicht werden (vgl. Riehl 2006, 20).

Mehrsprachigkeit kann nicht nur positive Auswirkungen im Kindes- und Jugendalter haben, sondern auch den Ausbruch von Demenz im Alter hinauszögern (vgl. Bialystok, Craik, Freedman 2007; Craik, Bialystok, Freedman 2010 zitiert nach Wehner 2019, 19).

Anzumerken sei zum Schluss noch, dass die eben beschriebenen positiven Auswirkungen vor allem im kognitiven Bereich meist erst bei einer ausgeprägten Mehrsprachigkeit auftreten (vgl. Bialystok, Poarch 2014, 438 zitiert nach Wehner 2019, 19).

Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit wurde nun beschränkt auf die individuelle Ebene dargestellt. Individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit kann allerdings auch positive Folgen für die gesamte Gesellschaft haben. Mehrsprachigkeit hat eine Funktion im Abbau von Kommunikationsbarrieren, kann Empathie und Offenheit für andere Menschen unterstützen, ein Bewusstsein für kulturelle Diversität hervorbringen und so die Solidarität stärken. Gleichzeitig werden die Mobilität und auch der internationale Handel erleichtert. Ein Kritikpunkt ist indes, dass Kosten steigen können, wenn Verständnisbarrieren in

ökonomischen Abläufen auftreten (vgl. Wehner 2019, 21).

Zusammengefasst kann die individuelle Mehrsprachigkeit aber auf mehreren Ebenen positiv bewertet werden, da sie sowohl die kognitiven Grundfähigkeiten als auch die psychologischen und identitätsbezogenen sozialen Aspekte fördert (vgl. Wehner 2019, 17f.). Außerdem wirkt sie sich vermehrt positiv auf das gesellschaftliche Zusammenleben aus.

Das sind die Erkenntnisse und Meinungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich für einen Einbezug der Mehrsprachigkeit einsetzen. Es gibt jedoch in diesem Bereich auch Gegenmeinungen, die der Zweisprachigkeit keine Effekte zusprechen. Diese Kontroverse ist bis heute nicht ausgetragen, was unter anderem daran liegt, dass die angenommenen positiven Effekte von Zweisprachigkeit wie beispielsweise eine kognitive Mobilisierung, eine Verbesserung des Fremdspracherwerbs oder der schulischen Leistungen selten ausreichend systematisch, empirisch untersucht wurden. Esser (2009) sieht in den aussagekräftigen Studien keine Nachweise dafür, dass es zusätzliche Effekte der Mehrsprachigkeit gibt, die über die Beherrschung der einzelnen Sprachen hinausgehen und daher auch keine Notwendigkeit entsprechende Maßnahmen umzuorientieren. Er räumt aber ein, dass Zweitspracheffekte beim Fremdsprachenlernen, dem Schul- und Arbeitsmarkterfolg oder der ebenfalls bereits erwähnten Verringerung von Altersdemenz gefunden wurden, diese allerdings fälschlicherweise den Förderungen oder Kompetenzen in der Erstsprache zugeschrieben werden und nicht der Zweisprachigkeit (vgl. Esser 2009, 78ff.).

Weitestgehend unabhängig davon, welcher Standpunkt nun vertreten wird, scheint allerdings klar zu sein – auch unter der Perspektive der Sprachentwicklung, auf die hier nur verwiesen werden kann –, dass das sprachliche Vorwissen und somit die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler sehr wohl ihr weiteres (sprachliches) Lernen beeinflussen. Um ein Beispiel von Gogolin (2020) zu bringen, wird das Erlernen von grammatischen Standardformen bei Kindern mit dialektalen Spracherfahrungen anders ablaufen als bei Kindern, die bereits mit Standardvarianten vertraut sind. Oder haben sich Schülerinnen und Schüler ein sprachliches Konzept, beispielsweise die Zeitform Zukunft schon in einer Sprache angeeignet, so müssen die Grundlagen nicht noch einmal gelernt werden, sondern es reicht die Bildung und die neuen Formen und ihre Anwendung zu lernen (vgl. Gogolin 2020, 171). Abschließend kann demnach festgehalten werden, dass es – auch wenn es verschiedene Positionen zur Bedeutung und zu den Auswirkungen von Mehrsprachigkeit gibt – keinen „natürlichen“ Nachteil von Mehrsprachigkeit zu geben scheint. Wird allerdings Monolingualität als Norm gehandhabt, kann Mehrsprachigkeit sehr wohl zu Nachteilen führen (vgl. Mecheril u.a. 2010, 109). Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Tatsache

Mehrsprachigkeit im Bildungssystem und vor allem im Unterricht wahrgenommen und berücksichtigt wird, damit die Schülerinnen und Schüler von den eben geschilderten potenziellen Mehrwerten ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können (vgl. Mecheril u.a. 2010, 117ff.). Wie eine solche Berücksichtigung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht aussehen, in welchen Bereichen dies stattfinden kann und welche Ziele dabei verfolgt werden, wird nun im anschließenden Kapitel am Beispiel des Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm aufgezeigt.

2 Das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm

Mit zunehmender Diskussion des Diskurses Mehrsprachigkeit in der Fachwissenschaft und dem Anerkennen von Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource wurden auch zahlreiche Konzepte entwickelt, wie die mehrsprachige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in der Schule berücksichtigt werden kann. Eines davon ist das österreichische Curriculum Mehrsprachigkeit von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm, das für die Entwicklung und Analyse der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtseinheiten die Basis bildet. Es soll nun ausführlich vorgestellt werden, wobei sich bei der Beschreibung der Ziele und des Lehrstoffes auf die Grundstufe zwei beschränkt wird, da eine dritte Schulstufe das Forschungsfeld ausmacht. Die Grundstufe eins sowie die Sekundarstufen werden daher aus Platzgründen ausgespart.

Das Hauptziel des Curriculum Mehrsprachigkeit ist es

„[...] die Schülerinnen und Schüler dazu [zu] befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert“ (Reich, Krumm 2013a, 10).

Dabei wird der Fokus über die fachliche Dualität von „Erstsprache“ und „Fremdsprache“ hinaus und auf die lebensweltliche Vielsprachigkeit gerichtet. Dadurch wird es auch möglich Sprachen in den Blick zu nehmen, die nicht im österreichischen Kanon der Schulsprachen vorkommen, jedoch für Schülerinnen und Schüler biographisch wichtig sind als Ressource der Persönlichkeitsentwicklung und als Medium für inhaltliches Lernen. Durch das Aufgreifen von Sprachlernprozessen als individuelle Pfade zur Mehrsprachigkeit werden Brücken vom schulischen zum außerschulischen Lernen geschlagen. Auch das Lernen im Erwachsenenalter wird in eine Verbindung gebracht.

Ziel ist es auch, dass durch Kommunikation und Austausch, durch Analyse und Vergleich Gemeinsamkeiten von Sprachen und Sprachlernprozessen erkannt werden und Unterschiede schärfere Konturen bekommen. Dadurch, dass die Ziele und Inhalte sprachenübergreifend sind, werden gemeinsame Bezugspunkte geschaffen und die fächerübergreifende Zusammenarbeit soll dadurch erleichtert werden (vgl. Reich, Krumm 2013a, 10f.).

2.1 Aufbau

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist, wie es der Name schon impliziert, ein Curriculum, also ein Lehrplan. Es ist daher auch in seinem Aufbau an österreichische Lehrpläne angelehnt. Zuerst werden Zielsetzung, didaktische Grundsätze, bildungspolitische Grundlagen, die Zielgruppe und der Aufbau beschrieben. Außerdem wird die Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit verschiedenen Bereichen diskutiert und die Unterrichtsorganisation erläutert.

Danach ist das Curriculum in Grundstufe eins und zwei und Sekundarstufe eins und zwei gegliedert. Die Ziele und der Lehrstoff werden jeweils für zwei Schulstufen gemeinsam präsentiert. Für die Sekundarstufe zwei gibt es außerdem noch eine Trennung nach Schultyp in AHS, Handelsschule, Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Handelsakademie (vgl. Reich, Krumm 2013a, 21ff.).

Diese Gliederung spiegelt die Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems wider und berücksichtigt zusätzlich Erfahrungen zum Aufbau der Lernfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowohl im Allgemeinen als auch im Speziellen des Sprachbewusstseins (vgl. Reich, Krumm 2013a, 15f.).

Innerhalb der Schulstufen wird der Lehrstoff in drei beziehungsweise in der Sekundarstufe in vier Bereiche aufgeteilt. Denn auch eine integrierte mehrsprachige Bildung weist individuelle und soziale, kognitive und affektive Aspekte auf, die entsprechend strukturiert werden sollten. Die Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden im Curriculum Mehrsprachigkeit in diese Bereiche gegliedert:

- „- Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen
- Wissen über Sprachen/Vergleichen von Sprachen und Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen
- Sprachlernstrategien“ (Reich, Krumm 2013a, 14f.).

Zusätzlich zu den Zielen und dem Lehrstoff in den einzelnen Bereichen geben die Autoren konkrete Beispiele oder Hinweise auf Materialien sowie Querverweise auf die Fachlehrpläne. So soll das Anschließen an bekannte Unterrichtsinhalte und -methoden erleichtert werden (vgl. Reich, Krumm 2013a, 14).

2.2 Zielgruppe

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet sich an Autor*innen von Lehrplänen, Hersteller*innen von didaktischen Materialien, Institutionen der Aus- und Weiterbildung von

Lehrpersonen, Bildungsgremien, Lehrpersonen und Direktor*innen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 13f.), um den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu erwirken. Es wurde durch das damalige Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), heute das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BmBWF) gefördert und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum (ÖSZ) ausgearbeitet (vgl. Reich, Krumm 2013a, 8).

2.3 Bildungspolitische Grundlagen und didaktische Grundsätze

Das Curriculum Mehrsprachigkeit wurde aus der Erkenntnis heraus entwickelt, dass Sprache wichtig für den Bildungserfolg ist und in allen Sachfächern eine bedeutsame Grundlage für das Lernen ist. Daraus ergibt sich, dass „[e]in bewusster Umgang mit der Ressource Sprache [...] ein bildungspolitisches Ziel ersten Ranges [ist]“ (Reich, Krumm 2013a, 11). Dabei ist Sprache nicht als einheitliche Sprache aufzufassen, sondern als Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten, welche die Rahmenbedingungen für das schulische Lernen beeinflusst und dadurch zu einem Bildungsziel wird. Werden die entstehenden Herausforderungen auf pädagogischer Ebene angenommen, so kann diese Chance neuer Bildungsmöglichkeiten genutzt werden.

Reich und Krumm (2013a) sehen die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem bereits dezidiert als Bildungsanliegen verankert, zum Beispiel durch Unterricht von Minderheitensprachen oder von den Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten und natürlich durch den lebenden oder klassischen Fremdsprachenunterricht. Zusätzlich zu bereits Vorhandenem gab es sprachenpolitische Strategieentwicklung in Zusammenarbeit der ehemaligen Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur und für Wissenschaft und Forschung mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum auf Basis des Europarates unter dem Namen „Language Education Policy Profiling“ (LEPP) (vgl. Reich, Krumm 2013a, 11f.).

Dabei geht es um die Wertschätzung und Entwicklung von Fähigkeiten mehrere Sprachen zu lernen. Diese Kompetenzen sind durch entsprechenden Unterricht und plurilinguale Bildung zu fördern, um dadurch die Ziele von sprachlicher Sensibilität und kulturellem Verständnis zu erreichen (vgl. ÖSZ; BMUKK; BmBWF 2009, 12). Das Curriculum Mehrsprachigkeit sieht sich als einen Baustein in der Realisierung dieses LEPP-Prozesses und konkretisiert dazu die allgemeinen Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik, um einen Beitrag zur Einfügung des schulischen Sprachenlernens in das Konzept des lebenslangen Lernens zu leisten.

Die Inhalte des Curriculum Mehrsprachigkeit sind eine Verschränkung aus bereits in den

verschiedenen Lehrplänen verankerten Zielen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Literatur zum Thema Mehrsprachigkeit (vgl. Reich, Krumm 2013a, 12f.).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist grundsätzlich als ein Lehrplan für ein neues Fach der Mehrsprachigkeit, für das im Optimalfall ein bis zwei Wochenstunden in der Stundentafel verankert sind, gedacht. Die Autoren räumen aber selbst ein, dass dies im schulischen Alltag oft organisatorische und personelle Herausforderungen mit sich bringt, die nicht immer im Sinne des Mehrsprachigkeitsunterrichts bewältigt werden können. Je nach Schulstandort sollten daher individuelle Lösungen und Kompromisse gefunden werden, wie das Thema Mehrsprachigkeit allen Schülerinnen und Schüler vermittelt werden kann. Die Möglichkeiten reichen vom fächerintegrativen Mehrsprachigkeitsunterricht, in dem die Inhalte zwischen verschiedenen Fächern aufgeteilt werden, bis hin zur Durchführung des Curriculums in nur einem einzelnen Fach je nach Schulstufe (vgl. Reich, Krumm 2013a, 19f.). Als neues Schulfach haben der Mehrsprachigkeitsunterricht und sein Curriculum in verschiedenen Bereichen auch neue Funktionen und Aufgaben, die die einzelnen Fächer nicht leisten können. So werden im Curriculum Mehrsprachigkeit die Lehr- und Lernziele der einzelnen Sprachfächer zusammengefasst, was zu einem vertieften und allgemein anwendbaren sprachlichen Wissen und somit zu umfassender sprachlicher Bildung führen soll. Der Mehrsprachigkeitsunterricht soll drei Funktionen erfüllen, die die einzelnen Sprachfächer für sich genommen nicht leisten können. Durch die Zusammenfassung von Zielen aus den Sprachfächern können Doppelungen vermieden werden und die Grundlagen des Sprachlernens systematisiert und einheitlich vermittelt werden. Außerdem kann der Mehrsprachigkeitsunterricht eine koordinierende Funktion für beispielsweise fächer- und sprachübergreifende Projekte innehaben. Natürlich bietet der Mehrsprachigkeitsunterricht auch Gelegenheiten zum Perspektivenwechsel und (Sprach-)Vergleich, was als allgemeine sprachpädagogische Vertiefungsfunktion bezeichnet werden kann (vgl. Reich, Krumm 2013a, 17f.). Der Mehrsprachigkeitsunterricht bezieht sich allerdings nicht nur auf die Sprachfächer, sondern auch auf den Sachfachunterricht. Durch die Vermittlung von Sprachlernstrategien wird auch die Sprache als Medium des Sachfachunterrichts berücksichtigt und die Bildungssprache als eigenständige Bildungsaufgabe angesehen, die im Mehrsprachigkeitsunterricht additiv zum und kooperativ mit dem Sachfachunterricht gefördert werden kann. Das Curriculum Mehrsprachigkeit trägt durch die Thematisierung von Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, von Zusammenhängen zwischen sprachlichen und kulturellen Verhältnissen und von Fragen des Austauschs und der Konflikte

zwischen Sprechergruppen, einen Teil zum Feld der interkulturellen Bildung bei. Dabei erfüllt es nicht den Anspruch die schulische interkulturelle Bildung in ihrer Gesamtheit zu realisieren, sondern bezieht sich auf den sprachlichen Teil (vgl. Reich, Krumm 2013a, 18f.).

2.4 Lehrstoff und Ziele

In diesem Kapitel werden nun die konkreten Ziele und der Lehrstoff der einzelnen Bereiche für die Grundstufe zwei erläutert.

Das übergeordnete Ziel für die dritte und vierte Klasse Volksschule ist:

„Die Schüler und Schülerinnen nehmen die Sprachen und Dialekte in der weiteren von ihnen erreichbaren sozialen Umwelt wahr. Sie registrieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie erfassen mit zunehmender Bewusstheit die Möglichkeiten der Aneignung von Sprachen und können mit vielsprachigen Situationen in ihrer schulischen Umwelt konstruktiv umgehen.“ (Reich, Krumm 2013a, 27).

Im Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28) ist der Lehrstoff die sprachliche Diversität hör- und sichtbar zu machen und dabei einer sprachlichen Exklusion vorzubeugen. Das Ausdrücken von Wünschen und Forderungen in verschiedenen Sprachen ist ebenso Lehrstoff wie das Präsentieren von Texten in anderen Sprachen. Für das Sammeln, Sortieren und Präsentieren konkreter Beispiele für Sprachenvielfalt nicht nur aus der Schule sollen Techniken der Sprachaufzeichnung verwendet und auch das Sprachenportfolio Grundschule soll auf verschiedenen Stufen eingesetzt werden. Zusätzlich soll mit Kinderbüchern in verschiedenen Sprachen und mit nicht-mitteuropäischen Elementen gearbeitet werden.

Auf Basis dessen soll das Ziel eines kommunikativen und reflexiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit erreicht werden. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler aktiv Erscheinungsformen sprachlicher Vielfalt suchen und über ihre Erkenntnisse sprechen. Ein weiteres Ziel dieses Bereiches ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Mut besitzen sich rezeptiv auf sprachlich fremde Bedeutungssysteme und Texte einzulassen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28).

Auch im Bereich „Wissen über Sprache“ (Reich, Krumm 2013a, 30) ist das Sprachenportfolio Grundschule im Lehrstoff zu finden. Es sollen Gespräche über Sprachen und Dialekte stattfinden und Internationalismen sowie Wortähnlichkeiten bei verwandten Sprachen besprochen werden. Auch Verwandtschaftsbezeichnungen und sprachliche Riten beim Essen in verschiedenen Sprachen, Dialekten und Kulturen können thematisiert werden. Bei kurzen

Texten sollen kontrastive Analysen im Hinblick auf Wortarten und Satzglieder gemacht werden.

Die Lernziele sind daher, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über Sprachen und Dialekte erweitern, Verbindungen zwischen Sprachen herstellen und einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend betrachten können (vgl. Reich, Krumm 2013a, 30).

Im letzten Bereich, „Aneignung von Sprachlernstrategien“ (Reich, Krumm 2013a, 31) ist das Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler einfache, naheliegende Sprachlernziele setzen und diese gemeinsam mit anderen aktiv verfolgen können.

Hierfür können die Checklisten des Sprachenportfolios Grundschule herangezogen werden.

Es sollen auch Methoden der Texterschließung und der Textproduktion in Partner- und Gruppenarbeit vermittelt und Selbstlernangebote im Internet für die Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden. Bild-Wörterbücher und zweisprachige Wörterbücher sollen systematisch genutzt werden und – wenn es in der Klassensituation sinnvoll ist – dreisprachige Wortkarteien in Deutsch, der Familiensprache und der ersten Fremdsprachen angelegt werden. Sprachhandlungen des Sachunterrichts sollen in Deutsch und in den Familiensprachen durchgeführt werden (vgl. Reich, Krumm 2013a, 31).

3 Didaktische und methodische Grundsätze

Wie im ersten Kapitel gezeigt wurde, ist Mehrsprachigkeit nicht nur die Lebensrealität der Schule, sondern auch eine Ressource. Daher sollte die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, so wie es auch das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm fordert, in den Unterricht implementiert werden. Welche Grundvoraussetzungen dafür notwendig sind und mit welchen didaktischen und methodischen Grundsätzen dies realisiert werden kann, wird nun erläutert.

Eine Basis für einen authentischen und somit sinnvollen Einbezug von Mehrsprachigkeit ist die Einstellung der Lehrperson. Schader (2004) zu Folge braucht sie eine Grundhaltung, die unter „interkulturellem Bewusstsein“ zusammengefasst werden kann. Darunter versteht er unter anderem Offenheit, Toleranz und Interesse an der herrschenden sprachlichen und kulturellen Diversität und damit einhergehend auch eine Sensibilität für und ein Bewusstsein gegenüber rassistischen, nationalistischen und diskriminierenden Verhaltensweisen (vgl. Schader 2004, 46f.). In letzter Zeit werden der interkulturelle Ansatz und die damit in Verbindung stehenden Konzepte allerdings sehr kritisch betrachtet. Durch das in den Mittelpunkt Stellen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Erstsprachen findet eine andauernde Markierung ihrer Andersartigkeit und eine Exotisierung des Fremden statt. Es wird also Othering praktiziert und dadurch Rassismus gefördert (vgl. Yildiz 2012, 383f.). Die Haltung der Lehrpersonen sollte daher weniger von einem „interkulturellen Bewusstsein“, als von der Bewusstheit, dass „[...] die kulturellen und sprachlichen Unterschiede Kennzeichen der einen (pluralen) Gesellschaft [...]“ (Arens, Mecheril 2009, 9) sind, geprägt sein. Die grundlegende herrschende Diversität zwischen allen Schülerinnen und Schülern muss sowohl symbolisch als auch faktisch wahrgenommen und anerkannt werden. Dabei sollten keine Zuschreibungen zu national-kulturellen Zugehörigkeiten gemacht werden (vgl. Arens, Mecheril 2009, 9f.), da solche Festschreibungen, wie auch im Kapitel „Bedeutung von Mehrsprachigkeit“ angesprochen wurde, den realen Lebensverhältnissen sowie den Selbstverständnissen der meisten Menschen nicht gerecht werden (vgl. Eidlinger 2022, 21). Auch muss die Lehrperson die Überzeugung haben, dass alle Sprachen denselben Wert besitzen. Natürlich sind eine generelle Annahme und Förderung aller Schülerinnen und Schüler als Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen notwendig. Für einen umfassenden Einbezug der Mehrsprachigkeit ist, wie auch im Curriculum Mehrsprachigkeit deutlich wird, zusätzlich Kooperations- und Teamfähigkeit gefordert. Diese nun kurz umrissene Grundeinstellung der Lehrperson ist die Basis für die benötigte pädagogische Grundhaltung des Unterrichts. So sollte der Unterricht schülerinnen- und

schülerorientiert aufgebaut sein und eine positive Fehlerkultur herrschen, die zu einem sicheren Arbeits- und Lernumfeld führt, in welchem sich an den bereits vorhandenen Ressourcen und nicht an den Defiziten orientiert wird. Zusätzlich sollten soziale und personale Unterrichtsziele geschätzt und angestrebt werden und ein Unterrichtsklima, welches sich durch Vertrauen und Akzeptanz auszeichnet, herrschen.

Konkret bedeutet dies, dass der Unterricht an die Hintergründe und Voraussetzungen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler angepasst wird, beispielsweise durch die Wahl der Themen. Individuelle Förderung sollte das Wahrnehmen, Wertschätzen und Stärken der Mehrsprachigkeit und der (mehrsprachigen) Identität der Schülerinnen und Schüler miteinschließen. Die Förderung und Individualisierung beläuft sich dabei nicht nur auf additive Angebote, sondern versteht das Schaffen von Lernsituationen, in welchen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Fähigkeiten und ihr sprachliches und kulturelles Wissen anwenden können. Die Klasse und ihre Gemeinschaft sollen als Ort der Erziehung zu Toleranz, Kooperation und Mit- und Voneinanderlernen und als Übungsraum für die Gesellschaft dienen. Um all dies im Unterricht realisieren zu können ist auch ein grundlegendes Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler notwendig, vor allem dann, wenn mit Sprachen gearbeitet wird, die von der Lehrperson nicht verstanden werden (vgl. Schader 2004, 47).

Zusammengefasst ist eine offene Persönlichkeit der Lehrperson und ein grundsätzlich sensibilisiertes pädagogisches Bewusstsein Grundlage für einen Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine zusätzliche Didaktik und Methodik des Interkulturellen und Mehrsprachigen ist jedoch nicht ausschlaggebend oder zwingend notwendig. Viel mehr geht es darum, bereits vorhandene und bekannte Postulate aus der Pädagogik und Didaktik wie zum Beispiel Chancengleichheit, Schülerinnen- und Schülerorientiertheit und Individualisierung auf die mehrsprachige Lebens- und Schulwelt anzuwenden.

Trotzdem soll an dieser Stelle auf einige Aspekte, die für einen wirksamen Einbezug von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht bedeutsam sind, näher eingegangen werden.

3.1 Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit

Wie schon erwähnt wurde, ist die Einstellung der Lehrperson gegenüber Mehrsprachigkeit ausschlaggebend für einen sinnvollen Einbezug aller Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Luchtenberg (1994) hat einen Fragenkatalog ausgearbeitet, in welchem eben diese Einstellung erfragt wird und Anregungen gegeben werden.

Zuerst wird die Sichtbarkeit der Sprachen angesprochen, also inwieweit Sprachen der

Schülerinnen und Schüler im Schulgebäude durch mehrsprachige Beschriftungen und Ähnlichem lesbar sind oder im Klassenzimmer durch Beschriftungstexte oder Schülerinnen- und Schülerarbeiten repräsentiert werden. Danach geht die Autorin auf Eltern und Angehörigen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ein und fragt danach, wie sie von den Angestellten der Schule aufgenommen werden. Ein weiterer Punkt ist die Akzeptanz der Erstsprachen. Es wird nach der Akzeptanz und Bewertung von Gesprächen in anderen Sprachen gefragt ebenso wie nach dem Bemühen einer korrekten Aussprache von Namen der Schülerinnen und Schüler oder ihrer Herkunftsorte. Angesprochen werden auch sprachliche Rituale, die die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen wie zum Beispiel eine Begrüßung in mehreren Sprachen. Es wird auch danach gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler die Namen der Sprachen kennen, die ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sprechen oder ob sie einige Wörter in diesen Sprachen kennen. Eingegangen wird auch auf die Klassenbibliothek und ob diese mehrsprachig sortiert ist, also Bücher in verschiedenen Sprachen enthält. Genau so sollten auch Spiele oder Audiomedien in den Sprachen der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein und mehrsprachige Wörterbücher im Unterricht verwendet werden. Von Schader wird dieser Katalog zur Überprüfung der Einstellung des Lehrkörpers und pädagogischen Teams einer Schule gegenüber Mehrsprachigkeit um einen weiteren Punkt ergänzt, nämlich jenen der Quellen, also ob nicht-deutsche Texte, Websites etc. im Unterricht genutzt werden (vgl. Schader 2004, 49).

Für die sinnvolle Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Implementierung dieser in den Deutschunterricht ist, wie klar geworden ist, die Lehrperson ein entscheidender und primärer Faktor. Lehrpersonen müssen nicht nur vom Sinn dessen überzeugt sein, sondern auch von der Machbarkeit (vgl. Oomen-Welke 2000, 148). Die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik sind in den meisten Fällen positiv, jedoch fühlt sich die Mehrheit in der Umsetzung überfordert oder steht dieser skeptisch gegenüber, da keine Vorstellung einer Realisierbarkeit vorhanden sind (vgl. Bredthauer 2018, 282). Oft macht den Lehrpersonen auch die Vielzahl an Sprachen, die sie nicht kennen, Angst. Dem Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern liegt oft die Rolle der Expertin, des Experten zugrunde, die, der kompetent lehrt. Die Vorstellung die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht zu verstehen kann dadurch zu Sorgen über einen Kontrollverlust und über die Entstehung von Chaos führen (vgl. Oomen-Welke 2000, 148f.). Aus diesem Grund hat Oomen-Welke (2000) didaktische Schritte für die Einführung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt, die die Lehrpersonen schrittweise zu einer immer stärkeren Implementierung von anderen Sprachen in den Deutschunterricht hinführen soll.

Diese werden im Kapitel 3.2 näher erläutert.

Gegen die Sorgen die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht zu verstehen können Lexika und Internet-Übersetzer helfen und oft gibt es am Schulstandort oder im privaten Umfeld Personen, die gerne übersetzen und unterstützen (vgl. Oomen-Welke 2020b, 185). Hier ist auch ein Verweis zu dem bereits angesprochenen Punkt der Kooperations- und Teamfähigkeit zu machen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 10) (vgl. Schader 2004, 46f.). Neben dem Einholen der Expertise von Kolleginnen und Kollegen ist auch die explizite Zusammenarbeit mit verschiedenen Sprachenfächern eine Möglichkeit die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht einzubeziehen, bei der die fehlenden Sprachkenntnisse der Lehrperson nicht hinderlich sind. Auch wenn es darum geht die herrschende Sprachenvielfalt in der Lerngruppe und bereits gemachte Sprachlernerfahrungen wie zum Beispiel mit Lerntechniken zu thematisieren sind keine zusätzlichen Sprachkenntnisse notwendig. Sollen die Schülerinnen und Schüler jedoch tatsächlich in einer Sprache ihrer Wahl kommunizieren, dann eignen sich Gruppen- und Partnerarbeiten mit freier Wahl der Arbeitssprache und anschließender Präsentation der Ergebnisse in jener Sprache, die die gesamte Klasse versteht (vgl. Bredthauer 2018, 279). Der in solchen Settings eventuell auftretenden Angst der Unsteuerbarkeit der Gespräche aufgrund von Nichtverständnis sei entgegenzusetzen, dass Oomen-Welke (2000) bei der Durchsicht von Unterrichtsaufzeichnungen festgestellt hat, dass die meisten Aussagen in anderen Sprachen unterrichtsbezogene Bemerkungen sind, die das Thema vorantreiben oder die den Ablauf der Unterrichtskommunikation betreffen. Nur selten werden Witze oder Kommentare gemacht, und dies kann auch im einsprachig deutschen Unterricht vorkommen (vgl. Oomen-Welke 2000, 149). Zusätzlich zu diversen Übersetzungstools gibt es eigens für Lehrpersonen aufbereitete Informationen zu den an Schulen am häufigsten vorkommenden Familiensprachen, in welchen auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Deutschen und zu in der Schule gelehrt Fremdsprachen herausgearbeitet werden (siehe auch Kapitel 5 Materialien und Unterrichtsvorschläge). Letztlich können aber auch die Schülerinnen und Schüler bei beispielsweise Sprachvergleichen als Expertinnen und Experten herangezogen werden, oder in der Volksschule oft auch die Expertise der Eltern oder der Familie einbezogen werden (vgl. Bredthauer 2018, 279). Denn langjährige Beobachtungen – wie auch meine persönlichen Erfahrungen in einer Volksschulklasse – zeigen, dass Schülerinnen und Schüler gern und von sich aus über und in ihren Familiensprachen sprechen. Sie bringen Beispiele aus ihren Sprachen und vergleichende Überlegungen, wenn es zugelassen, respektiert und wertgeschätzt wird. Die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist aber nicht als

Konzession an mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu verstehen, sondern der Deutschunterricht gewinnt dadurch an Breite, Tiefe und Methodenreichtum, es werden allgemeine Sprach- und Sprachlernfragen vertieft und es kommt zu vermehrter aktiver Beteiligung der Lernenden (vgl. Oomen-Welke 2020b, 182f.).

3.2 Didaktische Schritte nach Oomen-Welke

Wie die vorher beschriebene Grundhaltung nun aber von den Lehrpersonen eingenommen und wie der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht gelingend aufgebaut werden kann, zeigt Ingelore Oomen-Welke in ihrer *Didaktik der Sprachenvielfalt* (vgl. Kapitel 4.7) in sechs didaktischen Schritte.

Am Beginn geht es darum andere Sprachen einfach zuzulassen, also Schülerinnen- und Schülerbeiträge und Äußerungen in ihren Familiensprachen, darin sind auch Dialekte eingeschlossen, freundlich zu akzeptieren. In einem zweiten Schritt geht es darum die Sprachaufmerksamkeit in den Beiträgen zu erkennen und die dabei angestellten Assoziationen und bedenkenswerten Überlegungen auch wertzuschätzen. Die Äußerungen und Vorschläge von Lernenden können dann auch aufgegriffen werden und zu einem Lernanlass im Unterricht gemacht werden. Ein Beispiel sind verschiedensprachige Geburtstagswünsche. Durch Leitfragen wie: „Aus wievielen Wörter besteht der Glückwunsch? Was heißt das wörtlich – was will man damit sagen?“ können Sprachvergleiche auf einer pragmatischen Ebene stattfinden. Neben dem spontanen Einbezug von anderen Sprachen ist in einem weiteren Schritt auch das aktive und gepante Miteinbeziehen anderer Sprachen wichtig. Denn die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler kann vor allem dann fruchtbar werden, wenn das übergreifende Sprachwissen wiederholt herangezogen, erfragt und zum Vergleich auf verschiedenen Ebenen genutzt wird. Nicht nur Wörter, Sätze eignen sich für Vergleiche, sondern auch Alltagsroutinen, kurze Texte oder nonverbale Gestik und Mimik. Am Ende dieser didaktischen Schritte steht dann das sprachliche Universum. Das Wissen über die Sprachen der Welt, über Sprachbau und diverse Schriftsysteme sowie Sprachenrechte können an konkreten Beispielen thematisiert und diskutiert werden. Ebenso bereichern sprachgeografische und sprachsystematische Aspekte das Wissen über Sprachen und ihre Verwendungsbedingungen (vgl. Oomen-Welke 2020b, 184f.).

3.3 Unterrichtsplanung

Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist allgemein die Unterrichtsplanung. Je nach Lernzielen, Unterrichtsinhalten und äußeren Faktoren wie beispielsweise

Schülerinnen- und Schülergruppe oder Räumlichkeiten, müssen bei jeder Planung individuelle methodisch-didaktische Überlegungen getroffen werden. Ein allgemeingültiges Vorgehen oder eine schrittweise „Rezeptur“ gibt es daher nicht (vgl. Schröder 2002, 90f.) (vgl. Peterßen 1998, 208). So gibt es auch für die Planung einer Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht keine allgemeingültige Vorgehensweise. Dennoch sollen in diesem Kapitel Überlegungen zu möglichen Sozialformen, Lernarten, Unterrichtsformen und zum Formulieren von Zielen und Aufgabenstellungen angestellt werden, die bei der Planung von Deutschstunden unter dem Einbezug von Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden sollten oder unterstützen können. Denn auch wenn für jede Stunde individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen und die Planung an die aktuellen Gegebenheiten und Umstände angepasst werden muss, gibt es dennoch einen gewissen Rahmen, in dem die übergeordneten Lehr- und Lernziele des Curriculums Mehrsprachigkeit, wie zum Beispiel ein kommunikativer und reflexiver Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28) leichter umgesetzt und unterstützt werden (vgl. Schader 2004, 71). Eine Unterrichtsplanung beginnt bei den Lernzielen. Zu Beginn muss sich also die Frage gestellt werden, welche Fähigkeiten, Kompetenzen oder welchen Wissenszuwachs die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsstunde erlangt haben sollen (vgl. Peterßen 1998, 116; 363). Davon ausgehend kann dann die Sozialform gewählt werden, die das Erreichen eben jener Ziele am besten ermöglicht (vgl. Kiper 2012, 165). Für die Grobziele des Curriculums Mehrsprachigkeit, eine Erweiterung des Bewusstseins, der Wahrnehmung für und der Akzeptanz von verschiedenen Sprachen, ein reflexiver Umgang mit der eigenen Sprachbiographie und mit anderen Sprachen sowie das Aneignen von Sprachlernstrategien (vgl. Reich, Krumm 2013a) sind Sozialformen der Partner- oder Gruppenarbeit förderlich. Denn es liegt in der Struktur von Kleingruppen oder Paaren, dass sie sich zum kommunikativen und kooperativen Arbeiten eignen beziehungsweise es sogar fordern. Unter Kleingruppen wird bei Schader (2004) eine Schülerinnen- und Schüleranzahl von bis zu fünf Personen verstanden. Es ist außerdem evident, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler bei Partner- oder Gruppenarbeiten aktiver sein können und müssen als im Klassenverband. So erhöht sich nicht nur ihre sprachliche Teilhabe, sondern es entstehen auch mehr authentische und echte Sprachsituationen für die Schülerinnen und Schüler. In Kleingruppen bieten sich zudem mehr Möglichkeiten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen und es gibt mehr Platz und Zeit, dass sie damit auch wirklich gehört und wahrgenommen werden. Somit können durch die Sozialform der Kleingruppe in Kombination mit entsprechenden Aufgabenstellungen die Motivation, die Selbstwirksamkeit und das

Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler erhöht werden. Für einen optimalen Output ist nicht nur die Gruppengröße entscheidend, sondern auch die Gruppenzusammensetzung. Je nach Aufgabenstellung oder Lernziel sind sprach- und/ oder leistungshomogene oder -heterogene Lerngruppen geeigneter (vgl. Schader 2004, 71f.). Zusätzlich zu diesen Überlegungen müssen natürlich Persönlichkeitsmerkmale, soziale Kompetenzen und die Klassenstruktur berücksichtigt werden (vgl. Schröder 2002, 92). Eine weitere Sozialform ist jene der Großgruppe, also des Klassengesprächs mit der ganzen oder der halben Klasse. Diese Form eignet sich einerseits für Vorbesprechungen oder Projektplanungen und andererseits für das Präsentieren, Vergleichen und Diskutieren von Ergebnissen (vgl. Schader 2004, 71f.). Die Sozialform der Einzelarbeit ist für die Unterrichtsziele im Sinne des Curriculum Mehrsprachigkeit weniger geeignet, was nicht bedeuten soll, dass ihre Verwendung in einzelnen Bereichen oder Situationen nicht auch sinnvoll sein kann (vgl. Schröder 2002, 88f.).

3.4 Unterrichtliche Bausteine

Mehrsprachigkeit kann wie das Curriculum Mehrsprachigkeit auf vielfältige Weise in den Unterricht implementiert werden. Ein Grundbaustein der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist der Sprachvergleich. Sprachvergleiche können als Lernstrategien genutzt werden und mögliche Transfers aus anderen Sprachen aufzeigen. Außerdem können sie das metasprachliche Bewusstsein fördern (vgl. Bredthauer 2018, 278) und allgemein das Sprachwissen erweitern (vgl. Altun et al. 2021, 138). Sie können auf allen sprachlichen Ebenen angestellt werden. Um Beispiele für die verschiedenen Ebenen zu geben: Vergleiche von Wörtern (Lexik) oder Wortbildungsverfahren (Morphologie), von unterschiedlichen Wortstellungen in einem Satz (Syntax) oder von Wortbedeutungen (Semantik) und Höflichkeitsformen oder Merkmalen von Textsorten (Pragmatik). Sprachvergleiche sind nicht nur auf das Entdecken von Ähnlichkeiten beschränkt, sondern können auch das Entdecken von Unterschieden als Ziel haben. Dadurch müssen nicht nur Sprachen aus einer Sprachfamilie für einen Vergleich herangezogen werden, sondern auch Kontrastsprachen eignen sich für das Arbeiten mit Sprachvergleichen (vgl. Bredthauer 2018, 278). Die kontrastive Sprachbetrachtung vor allem auf der Wortebene ist auch schon für die Primarschule geeignet (vgl. Altun et al. 2021, 138). Ein weiterer Grundbaustein der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist offensichtlich die Sprache. In einem Klassenzimmer sind sehr viele unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Ausprägungen vertreten. Daher ist es unrealistisch zu erwarten, dass jede Sprache in jeder Unterrichtsstunde berücksichtigt und einbezogen werden kann und dies ist auch nicht der Anspruch. Die verwendeten Sprachen müssen je nach Lernziel oder Thematik ausgewählt werden. Nicht alle

Sprachen eignen sich für jedes Lernziel gleichermaßen. Es sollte nur darauf geachtet werden, dass die Sprachen aller Schülerinnen und Schüler gleichmäßig im Unterrichtsverlauf, beispielsweise über ein Schuljahr hinweg einbezogen werden (vgl. Bredthauer 2018, 278).

3.5 Unterrichtsmaterial

Neben der Haltung der Lehrperson sind für eine Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht auch die Unterrichtsmaterialien von Bedeutung, denn Konzepte, zu denen es keine geeigneten Materialien gibt, haben kaum eine Chance, sich in der Praxis langfristig durchzusetzen. Im Schulalltag haben Lehrpersonen nicht die Ressourcen für jede Stunde neue Lernszenarien zu erfinden und dazu passendes Material zu gestalten. Sie können jedoch ihre Auswahl aus einem Pool an geeigneten Materialien treffen und diese an ihre Klassen- und Unterrichtssituation anpassen. Für einen Deutschunterricht unter Berücksichtigung und Einbezug der herrschenden Mehrsprachigkeit sollen Materialien so aufgebaut sein, dass sie den allgemeinen sprachlichen Konstruktionsprozessen und natürlich den Unterrichtszielen entsprechen beziehungsweise diese anleiten. Wichtig ist auch, dass sie die differente Schülerschaft ansprechen und dass sie leicht verständlich sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen sind (vgl. Oomen-Welke 2020a, 625). Zeitgemäße Materialien sollten problemorientiert und offen für die Beiträge der Schülerinnen und Schüler und ihre verschiedenen Sprachen sein. Auch das Zulassen alle Informationskanäle nutzen zu können und andere Unterrichtsfächer und die Lebenswelt der Lernenden miteinzubeziehen ist gefragt. Es soll mit vielen Sprachen gearbeitet werden und die Schülerinnen und Schüler dabei entweder als Sprachexpertinnen und -experten oder als Recherchierende handeln. Durch eigene Methodenentscheidungen seitens der Schülerinnen und Schüler erwerben sie Lernbewusstheit und Selbstverantwortung für ihre Arbeit. Die Materialien sollen auch Raum geben für das Besprechen und Weiterentwickeln von Vorstellungen von Sprache, die von den Schülerinnen und Schüler kommen (vgl. Oomen-Welke 2020a, 625).

Konkrete Unterrichtsmaterialien oder Planungshilfen werden im Kapitel 5 vorgestellt und im empirischen Teil erneut aufgegriffen.

Anzumerken ist noch, dass eine gewisse Spannung zwischen dem beschriebenen differenziellen und tendenziell offenen Sprachunterricht und gedruckten oder vorgefertigten Unterrichtsmaterial besteht. Denn durch die Auswahl, Aufgabenstellung und Drucklegung geht ein Stück der Offenheit und Differenzierung verloren (vgl. Oomen-Welke 2020a, 626).

3.6 Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache

Grundlage und Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind verschiedene Sprachen wahrzunehmen, wertzuschätzen und aus ihnen auf verschiedenen Ebenen zu lernen. Oft wird daher von skeptischen Lehrpersonen die Frage gestellt: „Und was ist mit den Kindern, die nur Deutsch sprechen? Die werden dabei vergessen und vernachlässigt.“ Diese Frage ist bis zu einem gewissen Grad berechtigt, allerdings kein Argument gegen eine Implementierung der Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht.

Zuerst kann das Argument mit dem Faktum der inneren Mehrsprachigkeit entkräftet werden. Jede Schülerin und jeder Schüler, auch wenn sie oder er „nur“ Deutsch spricht, ist mehrsprachig. Jeder Mensch verwendet verschiedene Dialekte oder Soziolekte und ist somit auch innerhalb einer Nationalsprache mehrsprachig (vgl. Kapitel 1 Mehrsprachigkeit).

Zusätzlich lernen die Schülerinnen und Schüler spätestens in der ersten Klasse Volksschule, oft schon im Kindergarten Englisch. Auch in ihrer unmittelbaren Umwelt kommen sie durch diverse Medien wie das Fernsehen, Soziale Medien, Zeitungen, Werbung oder Produktaufschriften mit vielen verschiedenen Sprachen in Kontakt. Somit können auch einsprachige Kinder mit ihren Sprachlernerfahrungen und Sprachkontakten mit Dialekten, Soziolekten oder anderen Sprachen aktiv am Unterricht teilnehmen.

Des Weiteren kommt hinzu, dass von einem systematisch geplanten Einbezug von Mehrsprachigkeit alle Lernenden profitieren können und sollten. Bei Sprachvergleichen kann das Deutsche genauso verglichen werden wie andere Sprachen und ein Denken und Reflektieren über sprachliche Zusammenhänge und Phänomene fördert, egal in welcher Sprache es stattfindet, immer die allgemeine Sprachbewusstheit.

Es ist überwiegend so, dass nicht alle Sprachen in einer Unterrichtseinheit thematisiert und miteinbezogen werden können, es werden also immer einige Kinder mehr miteinbezogen als andere. Dies ist jedoch nicht nur bei einem Unterricht, der Mehrsprachigkeit aufgreift so, sondern es gibt in jeder Unterrichtsstunde Schülerinnen oder Schüler, die das Thema mehr interessiert, die schon viel dazu wissen oder andere, die noch kein Vorwissen in dem behandelten Bereich haben. Alle Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Weisen miteinzubeziehen und den Unterricht so differenziert zu gestalten, dass alle einen Lernzuwachs haben, ist also Grundaufgabe einer jeden Lehrperson.

Abschließend ist noch hinzuzufügen, dass sprachliche Vielfalt nicht nur im europäischen oder globalen Kontext gedacht werden soll und davon abzusehen ist die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Sprachen in Gruppen zuzuordnen oder ihnen Stereotypvorstellungen

zuzuschreiben. Multilingualität und Identität sollte immer individuell gedacht werden und daher auch in jeder Form bewusst und diskutierbar gemacht werden (vgl. Schader 2004, 51f.).

3.7 Grenzen und Gefahren

Die hier vorliegende Masterarbeit hat das Ziel die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht miteinzubeziehen und die Schülerinnen und Schüler in dieser zu stärken. Was die Intentionen dahinter sind und wie diese umgesetzt werden können, wurde beziehungsweise wird in anderen Kapiteln erläutert. An dieser Stelle sei das Vorhaben allerdings selbstkritisch zu hinterfragen und zwar in Hinblick auf das (Re)produzieren von Othering und ausgrenzenden Praktiken. Denn wie es Dirim und Khakpour in ihrem Beitrag „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule“ ansprechen, geht das Thematisieren von Sprachen immer mit einer gesellschaftlichen Subjektpositionierung einher und die Sprecherinnen und Sprecher sind in den gesellschaftlichen Sprachdiskursen, die auch in der Schule reproduziert werden, unausweichlich mit einer hierarchischen Bewertung ihrer Sprachen und somit auch ihrer selbst konfrontiert (vgl. Dirim, Khakpour 2018, 201). Daher ist es eine Notwendigkeit, bei den im empirischen Teil vorgestellten Unterrichtseinheiten und deren Durchführung, beziehungsweise allgemein im Schulalltag, welcher geprägt ist durch (mehr)sprachliche Praktiken und Diskurse, eine selbstreflexive und diskriminierungssensible Haltung einzunehmen und diese und das eigene professionelle Handeln fortwährend kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen.

Die Schule ist in Österreich weiterhin beschränkt in ihrer konzeptuellen, monolingualen Deutschsprachigkeit, wodurch Sprachen immer im Bezug und Vergleich zu dem (bildungssprachlichen) Deutsch stehen und ihr Wert daran gemessen wird (vgl. Dirim, Khakpour 2018, 215ff.).

Es muss auch darauf geachtet werden, dass es durch den Einbezug der Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu keiner Ausgrenzung derselben kommt (Information von Dirim während einer Lehrveranstaltung der Universität Wien). Bei der Implementierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht haben Schülerinnen und Schüler mit anderen Familiensprachen oft einen Expertinnen- und Expertenstatus. Es muss im Unterricht auch darauf geschaut werden, dass es aufgrund dieses Status zu keiner Überforderung, Bloßstellung oder Ausgrenzung kommt (vgl. Reich, Krumm 2013b, 102). Den Lehrpersonen muss bewusst sein, dass die Schülerinnen und Schüler trotz mehrsprachiger Kompetenzen über kein umfassendes, reflektiertes linguistisches Wissen verfügen. Ein Ziel des Unterrichts soll es sein

das intuitive Sprachwissen zu einem bewussten Kennen und Verstehen von verschiedenen Sprachsystemen und Regeln zu erweitern. Auch beim Einbau von Sprachtransfers muss bedacht werden, dass diese nicht beliebig abrufbar sind. Besonders dann nicht, wenn die Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen verwendet werden und daher ganze Wortschatzbereiche in nur einer Sprache vorhanden sind. Neben der nun beschriebenen sprachlichen Überforderung und möglicherweise daraus resultierenden Bloßstellung kommt die Gefahr der Ausgrenzung hinzu. Oft kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler negative Erfahrungen mit ihrer Erstsprache gesammelt haben, beispielsweise wenn sie Sprechverbote erteilt bekommen haben. Dies kann dazu führen, dass sie sich in ihrer Identitätsfindung von der negativ bewerteten Sprache abgrenzen und nicht damit in Verbindung gebracht werden wollen, da ihr Grundbedürfnis des Dazugehörens dadurch gefährdet zu sein scheint. Daher ist beim Einbezug der Schülerinnen und Schüler Feingefühl gefordert. Um die Schülerinnen und Schüler in ihrer mehrsprachigen Identität zu bestärken ist also ein Grundklima des Dazugehörens und der Akzeptanz in der Klasse wichtig. Das direkte Ansprechen von Schülerinnen und Schüler einen Beitrag in ihrer Erstsprache zu leisten sollte nur dann gemacht werden, wenn die Lehrperson weiß, dass die Schülerinnen und Schüler dafür offen und bereit sind. Aber auch dann muss darauf geachtet werden, dass es zu keiner Ausgrenzung und Othering kommt. Besser wäre also generell nicht das explizite Einfordern von Sprachhandlungen in bestimmten Sprachen, sondern das Zulassen dieser in allen Sprachen. Statt ein Kind zu fragen, was heißt „Guten Morgen!“ auf Polnisch, sollte der Arbeitsauftrag besser lauten „Guten Morgen!“ in verschiedenen Sprachen und Dialekten zu sammeln. Bei zweiterer Aufgabenstellung sind die Beiträge in allen Sprachen und Dialekten gleich wichtig und auf selbstverständliche Weise notwendig für das gemeinsame Lösen der Aufgabe (vgl. Schader 2004, 33f.).

Eine weitere Gefahr, die durch einen unreflektierten Einbezug von Mehrsprachigkeit besteht, ist jene, dass Migrationsprachen als folkloristisch und untergeordneter bewertet werden, wenn Mehrsprachigkeit und Kultur als identische Phänomene betrachtet und behandelt werden (vgl. Dirim, Khakpour 2018, 220).

In diesem kritischen Kapitel sei auch der Platz gefunden kurz auf eine allgemeine fachwissenschaftliche Kontroverse in diesem Themengebiet einzugehen, nämlich auf die grundlegende Frage, ob und inwieweit Mehrsprachigkeit im Unterricht überhaupt berücksichtigt und gefördert werden soll (vgl. Gogolin, Neumann 2009). Wie im Kapitel „Bedeutung von Mehrsprachigkeit“ bereits diskutiert wurde, ist sich die Wissenschaft über den Nutzen von Mehrsprachigkeit und somit über ihre Förderwürdigkeit nicht eins. Hartmut

Esser als ein beispielhafter Vertreter einsprachiger Modelle ist der Meinung, dass die vorhandenen Ressourcen nur für die Förderung der Unterrichtssprache, also des Deutschen zu nützen seien, da er die Nützlichkeit und den ökonomischen Sinn von mehrsprachigen Angeboten hinterfragt (vgl. Esser 2009, 69ff.). Im Gegensatz dazu positioniert sich Ingrid Gogolin für eine bilinguale Erziehung und sieht die Diskussion als eine „Werteentscheidung“ (Gogolin 2006). Eine ausführliche Erörterung der konträren Standpunkte ist im Zuge dieser Arbeit nicht möglich, diese noch immer herrschende Streitfrage ist dennoch zu erwähnen und die Ergebnisse dieser Arbeit auch im Spiegel dieser Kontroversen zu betrachten.

Aus dem Forschungsfeld dieser Masterarbeit geht implizit wie auch explizit heraus, dass die Basis dafür jene Standpunkte und ihre Vertreterinnen und Vertreter sind, die sich für einen Einbezug der Mehrsprachigkeit aussprechen und einsetzen und Mehrsprachigkeit sehr wohl als Ressource und Chance ansehen. Diese Einstellung der Autorin ist nicht nur auf ihr Fachstudium und ihre Literaturrecherche zurückzuführen, sondern auch auf die im Zuge des Lehrberufes an einer Volksschule in Wien gemachten Erfahrungen. Diese führten zu der Auffassung, dass der Einbezug der vorherrschenden lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern selbst gefordert wird und eine Negierung und Nichtbeachtung dieser sprachlichen Lebensrealität weder sinnvoll noch möglich erscheint.

Für die Bedeutung der anschließend präsentierten Forschungsergebnisse sei auch die Einschränkung mit zu bedenken, dass die Interpretation empirischer Schuldaten immer durch die Haltung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler abhängig ist und beeinflusst wird (vgl. Gogolin, Krüger-Potratz 2012, 11). Von einer Objektivität im Durchführungs- und Auswertungsprozesses auszugehen wäre anmaßend und entspräche nicht dem Standard wissenschaftlichen Arbeitens. Denn wie auch Messerschmidt (2011) durch die „involvierte Professionalität“ (Messerschmidt 2011) deutlich machte, sind Lehrpersonen immer in einer Subjektivität verhaftet, die den Forschungsprozess nie gänzlich unebeeinflusst lässt und nur durch kritische Selbstreflexion eingeschränkt werden kann und sollte.

4 Modelle und Konzepte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit

Es gibt diverse Unterrichtsansätze, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen und miteinbeziehen. Diese sind grob einzuteilen in Konzepte mit dem Ziel die Vermittlung der Mehrheitssprache zu fördern („Deutsch-als-Zweitsprache-Konzepte“), in Ansätzen, die das sprachliche mit dem fachlichen Lernen verbinden (Durchgängige Sprachbildung, Content and Language Integrated Learning) und Ansätzen, die sprachliche Ressourcen in den Familiensprachen, die nicht der Mehrheitssprache entsprechen, miteinbeziehen (vgl. Schader 2012 zitiert nach Huxel 2020, 235f.). Neben dem bereits vorgestellten Curriculum Mehrsprachigkeit gibt es also noch weitere Ansätze, Modelle und Konzepte, die sich mit sprachlicher Diversität auf die eine oder andere Weise beschäftigen und die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Unterricht vorteilhaft nutzen wollen (vgl. Bredthauer 2018, 276). In diesem Kapitel sollen die in der aktuellen Forschungsliteratur häufig vorkommenden und diskutierten Konzepte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik nun kurz vorgestellt werden.

4.1 Durchgängige Sprachbildung

Das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung*² (Gogolin) entstand in den Jahren 2004 bis 2009 im Zuge des Modellprogramms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)* (vgl. Gogolin 2020, 165f.). Bei dem Modell der *durchgängigen Sprachbildung* ist das Wort

„[...] ‘Sprache’ in einem generischen Sinne gemeint. Im Kern des Konzepts steht nicht das Lehren und Lernen einer oder mehrerer spezifischer Sprachen, sondern die Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug der Verständigung und bedeutender Grundlage für Bildung überhaupt. Sprachliche Fähigkeiten nach diesem Konzept sind also sowohl einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert“ (Gogolin 2020, 165).

Konstitutiv für das Konzept ist ebenfalls das Adjektiv „durchgängig“. Es impliziert, dass die Sprachbildung auf und über mehrere Ebenen hinweg stattfinden soll. Sie beginnt in der Elementarpädagogik und zieht sich bis in die Berufsbildung, die tertiäre Bildung oder die Erwachsenenbildung. Die *durchgängige Sprachbildung* auf dieser Ebene wird als die bildungsbiographische Dimension bezeichnet. Der Sprachbildungsprozess soll auch in allen Schulfächern, nicht nur in den Sprachfächern stattfinden. Diese Kooperationsdimension

² Dieses Konzept kommt nachfolgend häufig vor und wird für eine bessere Lesbarkeit nicht mehr zitiert.

beinhaltet jedoch nicht nur die einzelnen Unterrichtsfächer und ihre Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch all jene Institutionen und Personen, die am formellen sowie am informellen Lernen beteiligt sind. Darunter fallen beispielsweise die Freizeitbetreuung, Lese- oder Lernpatenschaften wie auch das Elternhaus der Schülerinnen und Schüler. Eine weitere Dimension ist die Mehrsprachigkeitsdimension. Diese für diese Masterarbeit besonders bedeutsame Ebene bezieht sich zum einen auf „innersprachliche“ Formen wie Dialekte oder Jargons, zum anderen aber auch auf sprachenübergreifende Formen. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ist Basis der *durchgängigen Sprachbildung*, weil die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachgefühl und ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf allen ihren gesammelten sprachlichen Erfahrungen aufbauen.

Zusammengefasst kann das Ziel der *durchgängigen Sprachbildung* als Optimierung der Möglichkeiten zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg bezeichnet werden, das durch Kooperationen und Verbindungen zwischen verschiedenen vertikalen und horizontalen Schnittstellen erreicht werden soll (vgl. Gogolin 2020, 165ff.) (vgl. Gogolin, Lange 2011, 118f.).

4.2 Content and Language Integrated Learning

Ein weiteres Konzept, das eine Verbindung zwischen einer Schnittstelle herstellt, ist das *Content and Language Integrated Learning*, kurz als *CLIL* bezeichnet. Hierbei wird das (Fremd-)Sprachenlernen mit dem Fachunterricht verbunden. Dieses Konzept wird überwiegend an bilingualen Schulen beim integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernen umgesetzt. Ursprünglich kommt die Idee des *CLIL* aus Kanada und Kalifornien, mittlerweile wird *CLIL* aber auch vom Europarat und der Europäischen Union unterstützt (vgl. Gogolin, Lange 2011, 117). Da *CLIL* ein bilinguales Konzept ist und sich auf eine Fremdsprache bezieht und nicht auf einen Einbezug aller im Klassenzimmer vorkommenden Sprachen, wird es nicht ausführlicher erläutert.

4.3 Konzepte des interlingualen Transfers

Interlingualer Transfer ist ursprünglich ein Phänomen des Sprachenlernens, das sich mit Transferprozessen, also Übertragungen von Gelerntem zwischen verschiedenen Sprachen beschäftigt. Negative Transferprozesse werden als Interferenzen bezeichnet und stellen eine Fehlerquelle beim Spracherwerb dar. Transferprozesse können jedoch auch bewusst genutzt werden, um den Spracherwerb einer neuen Sprache auf Basis bereits vorhandenen Sprachwissens aus einer anderen Sprache zu unterstützen. Aus diesem Phänomen des

Transfers hat sich nicht nur eine Lernstrategie entwickelt, sondern auch zwei didaktische Konzepte (vgl. Rückl, Eberle 2010, 55).

Bei der *Interkomprehensionsdidaktik* wird sich der *interlinguale Transfer* vor allem für das Lesenlernen zunutze gemacht. Bereits vorhandene Lesefertigkeiten in einer Sprache werden für das schnellere und leichtere Verstehen von authentischen Texten in einer Fremdsprache bewusst gemacht und transferiert. Begründer der *Interkomprehensionsdidaktik* für romanische Sprachen ist Meißner (1995) (vgl. Bredthauer 2018, 277).

Im Jahre 2007 wurde das Konzept der *Interkomprehensionsdidaktik* von Behr in Hinblick auf die für den Transfer herangezogenen Sprachen zum *sprachenübergreifenden Lernen* weiterentwickelt. Anders als bei dem Konzept von Meißner werden nicht nur miteinander verwandte Sprachen für einen *interlingualen Transfer* verwendet, sondern die heterogenen Herkunftssprachen der Lernerinnen und Lerner. Der Transfer bezieht sich nicht nur auf Gemeinsamkeiten der Sprachen, sondern nimmt auch Unterschiede in den Blick. Auch das Anwendungsgebiet wurde vom ursprünglichen Fremdsprachenunterricht erweitert auf alle sprachlichen Fächer und fächerübergreifende Projekte. Ziel des *sprachenübergreifenden Lernens* ist durch Sprachvergleiche auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen, wie zum Beispiel der Lexik, der Morphologie oder der Pragmatik, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern (vgl. Bredthauer 2018, 277f.).

4.4 Language Awareness

Das Konzept der *Language Awareness*³ (Hawkins 1984) entwickelte sich in den 1980er Jahren in Großbritannien als Antwort auf Bildungsmissstände. Ziel dieses Konzepts ist es, ähnlich wie bei dem eben genannten *sprachenübergreifenden Lernen* eine erweiterte Sprachbewusstheit zu schaffen, die auch soziale, emotionale und politische Aspekte berücksichtigt (vgl. Wildemann, Bien-Miller, Akbulut 2020, 120). Auf der Homepage der Association for Language Awareness (ALA) wird eben diese als „[...] explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2022) definiert. In seinen Forderungen entspricht der didaktisch-programmatische Begriff der *Language Awareness* demnach weitestgehend auch jenen der Didaktik der Sprachenvielfalt (vgl. dazu Kapitel 4.7 *Didaktik der Sprachenvielfalt*). Zu den Zielen gehören das Erweitern des Interesses an Sprache(n), die Förderung von Mehrsprachigkeit und Toleranz gegenüber Sprachenvielfalt, ein gesamtcurriculares sowie fächerübergreifendes Sprachenlernen, was durch Sprachreflexionen zur Bewusstmachung

³ Dieses Konzept kommt nachfolgend häufig vor und wird für eine bessere Lesbarkeit nicht mehr zitiert.

kommunikativer sprachlicher Muster führt, also die Entwicklung von Sprachbewusstheit und der Aufbau von metasprachlichen Fähigkeiten und Lernstrategien. Dies soll über alle Schulstufen, alle Unterrichtsfächer und auf Basis aller für die Schülerinnen und Schüler relevanten Sprachen stattfinden (vgl. Bürki, Schnitzer 2018, 120).

4.5 Translanguaging

Auch *Translanguaging* stammt aus dem englischsprachigen Raum, genauer gesagt wurde der Begriff von Cen Williams für die Beschreibung pädagogischer Praktiken, in denen Englisch und Walisisch für verschiedene Aktivitäten und verschiedene Ziele verwendet wurden, eingeführt. Beispielsweise wurde in einer Sprache ein Text gelesen und in der anderen Sprache dazu geschrieben oder diskutiert (vgl. Vogel, García 2017, 3). *Translanguaging* greift somit das situationale Code-Switching auf und versucht so die Ideologie eines sprachlichen Purismus zu schmälern und das flexible Verwenden verschiedener Sprachen zu fördern und damit der mehrsprachigen Gesellschaft gerecht zu werden (vgl. Busch 2021, 192).

Translanguaging versteht Mehrsprachigkeit nicht als ein Nebeneinander von abgrenzbaren Sprachsystemen, sondern geht von einem Gesamtsprachbesitz aus (vgl. Vogel, García 2017, 1). Dieser flexible Umgang mit Sprachen, der ein Code-Switching zulässt und sich nicht auf eine Sprache beschränkt, führte zu positiven Erfahrungen an Schulen (vgl. Dirim, Khakpour 2018, 214).

4.6 Didaktik der Sprachenvielfalt

Die *Didaktik der Sprachenvielfalt*⁴ (Oomen-Welke 2000) ist, wie schon erwähnt wurde, an den Ansatz der *Language Awareness* angelehnt. Sie wird seit 1996 von Oomen-Welke (2000) geprägt und ist für einen mehrsprachigen Deutschunterricht für die Grundstufe und die Sekundarstufe eins ausgelegt. Bedeutsam ist hierbei der Einbezug aller in der Schule vorhandenen Sprachen wie die Schulsprache Deutsch, verschiedene Dialekte, Familiensprachen, Fremdsprachen und Sprachen der Welt. Die Grenzen zwischen den verschiedenen Sprachen werden übertreten, so dass der Fokus auch auf andere Sprachen, Sprachverwendungen und Sprecherinnen und Sprecher fällt. Daraus ergibt sich auch eine Selbstreflexion über die persönliche sprachliche Herkunft und gibt Anstöße für das Wahrnehmen und Wertschätzen von anderen Personen und ihren Sprachen (vgl. Oomen-Welke 2020a, 618ff.). Damit die Didaktik der Sprachenvielfalt von den Lehrpersonen umgesetzt werden kann, hat Oomen-Welke ein mehrschrittiges Programm zur

⁴ Dieses Konzept kommt nachfolgend häufig vor und wird für eine bessere Lesbarkeit nicht mehr zitiert.

„Sensibilisierung von Lehrpersonen für die produktive Mehrsprachigkeit“ (Oomen-Welke 2020a, 623) entwickelt. Es basiert auf Erfahrungen, dass Lehrkräfte unsicher sind und Angst haben Fehler zu übersehen, weil sie die Sprachen nicht beherrschen. Das Ziel des Sensibilisierungsprogramms ist es somit, dass die Lehrpersonen eine positive und selbstbewusste Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit einnehmen, den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler Sinn zutrauen und dass sie vor den verschiedenen Sprachen keine Angst haben. Das Programm beginnt bei einem anfänglichen Zulassen anderer Sprachen und erweitert den Aktionsradius über Sprachaufmerksamkeit erkennen, Vorschläge der Kinder aufgreifen, andere Sprachen herbeiholen, Texte, Sprachsysteme und Alltagsroutinen vergleichen bis hin zum Philosophieren mit den Schülerinnen und Schülern. Oomen-Welke (2000) berichtet von positiven Erfahrungen eines Unterrichts, der die *Didaktik der Sprachenvielfalt* berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten intensiv mit und haben viele eigene Beiträge eingebracht, was darauf zurückgeführt werden kann, dass ihre Sprachen Prestige erfahren und sie in einer neuen Rolle als Sprachexpertinnen und -experten aufgehen. Alle Schülerinnen und Schüler können Interesse an Sprachen und allgemein Sprachlichem entwickeln und ihre Methodenkompetenz erweitern (vgl. Oomen-Welke 2020a, 622ff.).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die eben beschriebenen Konzepte zwar verschiedene Schwerpunkte setzen und aus unterschiedlichen Bestrebungen hervorgegangen sind, ihnen trotzdem die gleichen didaktischen Prinzipien zugrunde liegen. Diese sind einen interlingualen Transfer anzuregen, Sprachenbewusstheit zu fördern und Lernstrategien zu vermitteln. Den Sprachvergleich als didaktisches Kernelement haben alle Konzepte gemein (vgl. Reich, Krumm 2013b, 113), denn durch ihn können alle drei Prinzipien umgesetzt werden (vgl. Bredthauer 2018, 278).

Die Begründerin des Konzepts *Didaktik der Sprachenvielfalt* Ingelore Oomen-Welke (2020a) spricht in ihrem Konzept an, dass die meisten Lehrpersonen für eine sinnvolle Umsetzung geeignete Unterrichtsmaterialien brauchen (vgl. Oomen-Welke 2020a, 625). In nachfolgendem Kapitel sollen daher eben solche Materialien und konkrete Unterrichtsideen und -vorschläge vorgestellt werden.

5 Materialien und Unterrichtsvorschläge

Die verschiedenen zuvor beschriebenen Konzepte, die unter dem Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik subsumiert werden können oder auch das Curriculum Mehrsprachigkeit, das für diese Masterarbeit relevant ist, finden in aktuellen (Sprach-) Lehrwerken bisher selten und nur unsystematisch Berücksichtigung. Der Grund hierfür scheint im Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu liegen, die von den Lehrpersonen überwiegend als etwas Additives, dem Lehrplan und den Schulbuchinhalten Untergeordnetes angesehen wird. Diese Ansicht ließe sich durch eine systematische Einbindung der Mehrsprachigkeit in die Schulbücher ändern – der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schulbüchern wäre allerdings ein eigenes lohnendes Forschungsfeld. Unter den derzeitigen Umständen können einzelne Aufgaben aus den Schulbüchern mit geringem Aufwand unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit angepasst oder erweitert werden (vgl. Bredthauer 2018, 282f.), wie es im empirischen Teil bei einer Unterrichtsplanung gezeigt wird. Zusätzlich gibt es auf Basis der verschiedenen Modelle diverse Materialsammlungen, die bei der Unterrichtsplanung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien unterstützen. Ein Überblick über für den Deutschunterricht der Primarstufe relevante Materialien wird nun, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, gegeben. Angemerkt muss auch werden, dass die angeführten Materialien unter den bei „Grenzen und Gefahren“ genannten Aspekten bezüglich Ausgrenzung und Othering kritisch betrachtet werden müssen. Eine Bewertung oder kritische Reflexion der Materialien ist an dieser Stelle nicht möglich, sollte aber vor dem Einsatz im Unterricht unbedingt durchgeführt werden.

5.1 Online Plattformen „Schule mehrsprachig“ & „Deutsch ist vielseitig“

Die online Plattform „Schule mehrsprachig“, abrufbar unter <https://www.schule-mehrsprachig.at/> ist eine Informationsseite für mehrsprachige Initiativen des österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ). Das ÖSZ im Auftrag vom Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) möchte damit Pädagoginnen und Pädagogen bei der Gestaltung und Weiterentwicklung einer zeitgemäßen und chancengerechten sprachlichen Bildung unterstützen. Auf der Homepage gibt es eine Rubrik „Wissen“, in der Hintergrundinformationen und weiterführende Literatur über Mehrsprachigkeit und Migration, Methodik und Didaktik sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu finden sind. Außerdem sind darin neben einem Sprachenquiz auch Sprachensteckbriefe über mehr als 20 Sprachen inklusive Hör- und Leseproben zu finden. Einen eigenen Reiter bilden dann „Praxismaterialien“. Darunter ist die Zeitschrift

„Trio“ (vgl. Kapitel 5.5 Mehrsprachige Zeitschriften), Broschüren und Handreichungen mit konkreten Unterrichtsvorschlägen, Links zu verschiedenen digitalen Lernangeboten und eine Bücherliste zu finden. Zusätzlich gibt es auf der Homepage Informationen über den muttersprachlichen Unterricht und die verschiedenen Lehrpläne und Erlässe (vgl. ÖSZ o.A., o.A.).

Auf der Website www.deutsch-ist-vielseitig.de werden von der Humboldt-Universität Berlin Materialien für einen modernen und urbanen Unterricht in der mehrsprachigen Lebenswelt angeboten. Es gibt ein Handbuch, das die Gesamtkonzeption des Fortbildungs- und Unterrichtsprogramms „Deutsch ist vielseitig“ sowie die Durchführung der Einheiten („Bausteine“) erklärt. Das Programm gliedert sich in die drei Stufen Vorschulbereich / Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe. Für jede Zielgruppe gibt es drei Module, die verschiedene Themen behandeln. Diese sind: „Ich höre, wer du bist.“ - Einstellungen gegenüber Sprechweisen und Sprechergruppen, „Wer spricht was?“ – Das Repertoire von Sprecherinnen und Sprecher und „Was ist Deutsch?“ – Das Spektrum einer Sprache. Zu allen Modulen und Einheiten finden sich nach einer kostenlosen Registrierung die dazugehörenden Materialien wie beispielsweise Audio- und Videodateien, PowerPoint-Folien oder Arbeitsanleitungen auf der Website zum Download (vgl. Wiese, Mayr et al. o.A., o.A.).

5.2 Projekt „voXmi“

Das Projekt „voXmi“, kurz für „Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben“ ist ein Zusammenschluss von ungefähr 50 österreichischen Schulen aller Schultypen und elementaren Bildungseinrichtungen. Es wurde im Jahr 2008 gegründet, mit folgenden vier Grundzielen:

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

Die teilnehmenden Bildungseinrichtungen erleben die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden als Bereicherung und Chance und wollen sie ihren Möglichkeiten, Ressourcen und Interessen entsprechend fördern. Das Bildungsnetzwerk unterstützt und schult daher Pädagoginnen und Pädagogen beim professionellen Umgang mit vielsprachigen Lernendengruppen. Auf der „voXmi“ - Homepage (<https://www.voxmi.at/>) sind einerseits verschiedene Best-Practice-Beispiele zu finden, andererseits auch konkrete Materialien und Unterrichtsvorschläge (vgl. voXmi o.A., o.A.).

5.3 KIESEL-Material

Hinter dem Akronym KIESEL, das für **K**inder **E**ntdecken **S**prachen – **E**rprobung von **L**ehrmaterialien steht, stehen verschiedene Broschüren mit Vorschlägen und Hinweisen für einen Unterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit. KIESEL wurde ebenso wie die Plattform „Schule mehrsprachig“ vom ÖSZ entwickelt. Die insgesamt dreizehn Broschüren können kostenfrei unter https://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33 (14.4.2022) downgeloadet werden. Die Hefte bieten Unterrichtsvorschläge sowohl für die Volksschule als auch für die Sekundarstufe eins. Die behandelten Themengebiete reichen dabei von „Die Wochentage in verschiedenen Sprachen“ über „Sind Obst und Gemüse männlich oder weiblich?“ bis hin zu „Latein lebt! Warum es in vielen Sprachen ähnliche Wörter gibt.“ oder „Sprachenportraits“ (vgl. ÖSZ o.A., o.A.).

5.4 Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge

Das 2004 im Orell Füssli-Verlag erschienene Buch „Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ von Basil Schader liefert nach theoretischem Hintergrundwissen ganz konkrete Unterrichtsvorschläge zum Umgang mit Mehrsprachigkeit vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe eins. Die Beispiele sind in verschiedene Kategorien aufgeteilt wie beispielsweise „Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erleben“ oder „Schwerpunkt Schreiben“ und reichen von kürzeren Spielideen bis hin zu Projektvorschlägen (vgl. Schader 2004). Schader vertritt den interkulturellen Ansatz, weshalb die Vorschläge kritisch auf Othering hin überprüft und gegebenenfalls angepasst werden sollten (vgl. Eidlinger 2022, 31).

5.5 Mehrsprachige Zeitschriften: Trio & Papperlapapp

Das zweimal jährlich erscheinende **TRIO** ist eine für den Deutsch- und Sachunterricht von der zweiten bis zur sechsten Schulstufe konzipierte mehrsprachige Zeitschrift. Wie der Name impliziert, ist die Zeitschrift dreisprachig, nämlich in den Sprachen Deutsch, BKS und Türkisch. Die Zeitschrift ist dabei so aufgebaut, dass Textabschnitte teilweise auf Deutsch übersetzt werden, sich die drei Sprachen teilweise aber auch ergänzen. Bei Rätseln, Experimenten oder Witzen sind dann die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gefragt, um die Aufgaben im Team lösen zu können. Jede TRIO-Ausgabe hat einen eigenen Themenschwerpunkt, beispielsweise wie in der aktuellen Ausgabe Nr.33 vom März 2022 „Roboter“. In jedem Heft werden verschiedene Textsorten behandelt wie Gedichte, Sachtexte, Rezepte, Witze, Experimentieranleitungen oder Film- und Buchrezensionen. TRIO kann in Klassenstärke für die anfallenden Portogebühren unter <https://www.schule-mehrsprachig.at/praxismaterialien/zeitschrift-trio/trio-ausgaben> (15.4.2022) bestellt werden. Unter diesem Link sind außerdem verschiedene Vorschläge und weiterführende Hinweise für die Umsetzung in der Praxis sowie deutsche Übersetzungen aller Texte zu finden (vgl. TRIO o.A., o.A.).

Papperlapapp ist ebenfalls eine Kinderzeitschrift, die direkt im Unterricht eingesetzt werden kann. Sie ist im Gegensatz zum TRIO zweisprachig und bereits für Kinder ab fünf Jahren geeignet. Sie erscheint dreimal im Jahr und hat in jeder Ausgabe einen anderen Themenschwerpunkt, zum Beispiel Weltall, Dinosaurier oder Mut, der auf 40 Seiten behandelt wird. Die Hefte gibt es derzeit in zehn verschiedenen Sprachkombinationen: Deutsch-Albanisch, Deutsch-Arabisch, Deutsch-Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Deutsch-Farsi, Deutsch-Französisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Rumänisch, Deutsch-Tschetschenisch, Deutsch-Türkisch und Deutsch-Englisch. Die Texte laufen dabei immer in den zwei Sprachen parallel. Im Normalfall besteht ein Heft aus sieben verschiedenen Beiträgen: zwei Hauptgeschichten, einem Comic, einem Wimmelbild, philosophischen Gedankenspielen, einer Bastelanleitung und einer Seite zum Zeichnen. Papperlapapp ist eine Bilderbuchzeitschrift, die durch sprechende Bilder und bildhafte Sprache Freude am Lesen, am geschriebenen Wort und an Sprache vermitteln möchte. Die Hefte können im Online-Shop (<https://www.papperlapapp.co.at/> (15.4.2022)) zu 5,80 Euro pro Heft als Unterrichtsmaterial eigener Wahl bestellt werden (vgl. Papperlapapp-Medienverlag, o.A., o.A.).

5.6 Sprachensteckbriefe

Sprachensteckbriefe sind kein Unterrichtsmaterial im klassischen Sinne, können aber für einen Einbezug verschiedener Sprachen in den Unterricht sehr hilfreich sein. Auf der Homepage ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern der Universität Duisburg, Essen (<https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php><http://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php> (15.4.2022)) finden sich zu 23 Sprachen umfangreiche Sprachbeschreibungen inklusive Hörbeispiele (vgl. Universität-Duisburg-Essen o.A., o.A.). Beschreibungen von 29 häufigen Herkunftssprachen mit kontrastiven Beschreibungen zum Deutschen finden sich auch auf der bereits vorgestellten Plattform „Schule mehrsprachig“ (vgl. ÖSZ o.A., o.A.). Ein analoges Nachschlagewerk für differenzierte linguistische Informationen über verschiedene Sprachen ist das Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ (Krifka u.a. 2014).

C Empirischer Teil

Im ersten Teil wurde anhand einer Literaturrecherche der theoretische Kontext für die in diesem Teil der Masterarbeit durchgeführte empirische Forschung gegeben. Es wurden der Begriff der Mehrsprachigkeit definiert und seine aktuelle Bedeutung diskutiert (vgl. Kapitel 1), das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm ausführlich und weitere mehrsprachige Unterrichtskonzepte überblicksmäßig präsentiert (vgl. Kapitel 2 und 4) und didaktische und methodische Grundsätze erläutert sowie konkrete Unterrichtsmaterialien vorgestellt (vgl. Kapitel 3 und 5). In diesem Abschnitt der Masterarbeit sollte nun auf Basis des vorhergehenden Teils die Forschungsfrage durch eine empirische Forschung im Forschungsfeld Schule beantwortet werden. Dazu wurde nach dem Aufzeigen einer Forschungslücke und der damit einhergehenden Aktualität und Notwendigkeit sich mit diesem Forschungsgegenstand auseinanderzusetzen die Forschungsfrage gestellt. Danach wurde erläutert, unter welchen Gütekriterien und forschungsethnischen Gesichtspunkten die Forschung stattfand. In einem weiteren Kapitel wurde dann die methodische Vorgehensweise erläutert und begründet. Anschließend wurden die zwei in der Praxis durchgeführten und analysierten Unterrichtseinheiten vorgestellt. Die Beschreibung der eigentlichen Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung und des Forschungsfeldes Schule erfolgte dann in Kapitel 6. Nachfolgend wurden die Ergebnisse der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Natürlich erfolgte an dieser Stelle eine kritische Reflexion der gewonnen Ergebnisse, bevor diese abschließend präsentiert wurden.

1 Aktualität und Notwendigkeit

Wie im vorhergehenden theoretischen Teil deutlich wurde, ist Mehrsprachigkeit eine nicht zu leugnende Lebensrealität, die nicht nur gewisse Personengruppen oder Lebensbereiche betrifft, sondern alle im Kontext Schule agierenden Personen (vgl. Busch 2021, 8), was auch die in der Einleitung dieser Arbeit präsentierten Zahlen aus dem Nationalen Bildungsbericht (2021) deutlich machen (vgl. Eidlinger 2022, 7). Mehrsprachigkeit ist demnach nicht nur in ihrem ursprünglichen Sinn des Sprechens mehrerer Nationalsprachen vorherrschend in Österreichs Schulen, sondern unter Wandruszkas Verständnis (vgl. Wandruszka 1979), also in Hinblick auf eine innere Mehrsprachigkeit (vgl. Wulff 2021, 183) ein Faktum, das alle Menschen und ihren Alltag betrifft. Auf verschiedenen Ebenen wird jedoch deutlich, dass dies – eine Unterdrückung der herrschenden Mehrsprachigkeit – sehr wohl noch praktiziert wird. Beispielsweise die immer wieder aufkommende Diskussion über eine Deutschpflicht in der Pause (vgl. Wiese, Tracy, Sennema 2020) oder ein Beispiel aus der Schule, an der ich gerade unterrichte, bei dem drei Schüler bei der Aufgabe, aufzuschreiben, wie sie sich in der Schule verhalten sollen, unter anderem aufschrieben: „Ich soll nur Deutsch reden.“ oder „Ich rede keine andere Sprache.“ (eigene Beobachtungen der Verfasserin am 7.4.2022).

Aus diesen Gründen erscheint eine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Schulkontext sowohl ein notwendiger als auch ein aktueller Forschungsbereich zu sein. Im Zuge der Literaturrecherche zeigte sich, dass es bereits verschiedene Forschungen über die Einstellung von Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit oder über Curriculare Bestrebungen gibt (vgl. Gogolin, Hansen, McMonagle, Rauch 2020), ein Blick auf die eigentlichen Hauptakteurinnen, nämlich die Schülerinnen und Schüler fehlt allerdings bislang weitestgehend. Außerdem zeigten diverse Studien, dass sich Lehrpersonen zumeist zu wenig auf den Umgang mit und die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht ausgebildet und vorbereitet fühlen (vgl. Oomen-Welke 2020b, 183; Bredthauer 2018, 282). Aus diesen Gründen und Forschungslücken ergab sich nachfolgend vorgestellte Forschungsfrage.

2 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Die Masterarbeit ist aufgrund ihrer Forschungsfrage (vgl. Eidlinger 2022, 9) im Bereich der Aktionsforschung zu verorten. Das Forschungsfeld, das in Kapitel 6.1 näher beschrieben wird, ist, wie aus der Forschungsfrage herausgeht, der Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule, und die Ausgangslage der Forschung stellen Beobachtungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in eben dieser Schule und persönliche Bestrebungen, die Mehrsprachigkeit im Sinne des Curriculum Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu implementieren, dar. Aktionsforschung beginnt Feldmeier (2014) zufolge bei den Lehrpersonen, die eine Notwendigkeit spüren durch Forschung ihren Unterricht zu verbessern. Anders als bei rein qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden bietet die Aktionsforschung die Möglichkeit die Forschungsergebnisse in die Praxis zu übertragen (vgl. Feldmeier 2014, 255f.). Auch Burns (2005) spricht der „applied research“ das Potential zu, Theorie in der Praxis anzuwenden (vgl. Burns 2005, 60 zitiert nach Feldmeier 2014, 256) und dies ist auch das Ziel vorliegender Masterarbeit.

Aktionsforschung ist nicht in die Dichotomie der qualitativen und quantitativen Forschung einzuordnen, bedient sich jedoch methodischer Verfahren beider Richtungen, da sie keine eigenen Forschungsmethoden hat (vgl. Feldmeier 2014, 256). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie ist im Bereich der qualitativen Forschung anzusiedeln, da keine zählbaren Daten gewonnen werden, sondern verbale, nicht standardisierbare Daten mit dem Ziel den Untersuchungsgegenstand zu explorieren und unter Berücksichtigung seines sozio-kulturelles Umfelds zu verstehen. Ein weiteres Kriterium qualitativer Forschung ist, das Forschungsfeld möglichst in seiner Natürlichkeit untersuchen zu können (vgl. Riemer 2014, 21). Das wird in dieser Untersuchung durch die Doppelrolle der Lehrperson als Lehrerin und Beobachterin bestmöglich realisiert, da der Beobachtereffekt dadurch verhindert wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einer natürlichen Unterrichtssituation befinden und keine zusätzliche beobachtende Person anwesend ist (vgl. Feldmeier 2014, 257). Die Daten, auf Basis derer die oben genannte Forschungsfrage beantwortet werden soll, werden durch eine teilnehmende Beobachtung gewonnen, durch ein nachträgliches Protokoll in Form einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1987) dokumentiert und anschließend auf Basis eines fünfteiligen Kategoriensystems beschreibend ausgewertet. Die genaue Vorgehensweise, also die Phasen der Aktionsforschung werden im Kapitel 4 erläutert, die Methode der Datengewinnung, der Aufbereitung und der Auswertung werden ebenfalls nachfolgend näher ausgeführt und begründet.

3 Gütekriterien

Anders als bei quantitativen Forschungsmethoden gibt es in der Aktionsforschung oder allgemeiner in der qualitativen Forschung keine einheitlichen Gütekriterien. Vielmehr gibt es Grundprinzipien, die an die jeweiligen Forschungsziele und Forschungsmethoden angepasst werden und so Gütekriterien darstellen (vgl. Schmelter 2014, 42). Unabhängig davon, welcher Forschungsansatz verfolgt wird, sollte immer das übergeordnete Kriterium der Transparenz, in der Literatur auch unter Objektivität oder intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu finden, erfüllt sein. Denn der Wert von empirischen Ergebnissen wird immer erst durch die Kommunikation mit anderen bestimmt. Das wiederum setzt voraus, dass der gesamte Prozess der Erkenntnisgewinnung erläutert und so nachvollziehbar gemacht wird (vgl. Schmelter 2014, 35f.). Dieses Kriterium findet im gesamten empirischen Teil immer wieder Berücksichtigung, wenn die empirische Vorgehensweise dargestellt und begründet wird. Neben dem übergeordneten Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sollten im Zuge dieser Arbeit auch jene Kriterien der Offenheit, der Flexibilität, der Kommunikativität und der Reflexivität zur Wahrung der Güte der Ergebnisse betragen. Unter Offenheit ist zu verstehen, dass das Forschungsvorhaben nicht durch eine theoretische Vorstrukturierung oder Erwartungshaltung eingeschränkt oder beeinflusst wird (vgl. Schmelter 2014, 42). Um im Rahmen dieser Forschungsarbeit das Prinzip der Offenheit bestmöglich gewährleisten zu können, ist eine stetige, kritische Selbstreflexion des Forschungsvorhabens seitens der Forscherin notwendig. Aus diesem Grund wurden auch für die Unterrichtsbeobachtungen keine Kriterienkataloge oder Beobachtungsleitfäden erstellt, sondern die Methode des nachträglichen Gedächtnisprotokolls mittels dichter Beschreibung (vgl. Geertz 1987) gewählt, bei der die Beobachtungen frei und offen dokumentiert werden können. Aus dem Prinzip der Offenheit ergibt sich das Prinzip der Flexibilität, was bedeutet, dass die zu Beginn gewählten Instrumente zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung möglicherweise im Laufe des Forschungsprozesses angepasst werden müssen. Diese Offenheit und Flexibilität dürfen aber nicht mit Beliebigkeit im Vorgehen verwechselt werden (vgl. Mayring 2016, 145f.), weshalb die Dokumentation des Forschungsprozesses das regelgeleitete und systematische Vorgehen bei vorliegender empirischer Untersuchung offenlegen soll. „Hinter dem Prinzip der Kommunikativität steht die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands“ (Schmelter 2014, 42). Dieses Gütekriterium wird durch den Forschungsaufbau grundlegend berücksichtigt, da die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrperson, gleichzeitig die Beobachterin, einbezogen werden. Dies hat zur Folge, dass das Gütekriterium der Reflexivität besonders wichtig ist. Die

Reflexionen der forschenden Person über das Handeln werden selbst zu Daten. In der Aktionsforschung besteht auch immer die Gefahr des „going native“, also die Identifikation mit den Personen im Forschungsfeld. Dies kann und sollte durch transparente Dokumentationen und Reflexionen bewusst gemacht werden (Schmelter 2014, 42f.). Bei der Datenauswertung spielt die Interpretation eine große Rolle. Um diese qualitativ durchzuführen, müssen Interpretationen argumentativ und theoriegeleitet begründet werden, in sich schlüssig sein oder gegebenenfalls entstehende Brüche erklärt werden (vgl. Mayring 2016, 145). Aus diesem Grund wird bei der Datenauswertung und der Darstellung der Ergebnisse auf die Theorie des ersten Teils der Arbeit Bezug genommen und so eine argumentative und theoriegeleitete Interpretation vorgenommen.

4 Dokumentation des Forschungsprozesses

Aktionsforschungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie aus mehreren Phasen bestehen, die sich zyklusweise wiederholen. Der Begründer der Aktionsforschung Lewin nennt folgende Schritte: „identifying a general idea, reconnaissance, general planning, developing the first action step, implementing the first action step, evaluation, revising general plan“ (Elliot 1991, 69 zitiert nach Feldmeier 2014, 258). Burns fasst die Phasen in Anlehnung an Kemmis und McTaggart (1988) zu vier Schritten zusammen, nämlich die Planung, den Unterricht, die Beobachtung und die Reflexion (vgl. Burns 2010, 7ff.). Nach der Reflexion erfolgt dann, wenn notwendig mit einer neuen Planung, ein zweiter Zyklus. Im Zuge dieser Masterarbeit wird ein vollständiger Zyklus durchgeführt, die aufgrund der Erkenntnisse des ersten Zyklus angepasste zweite Planung und die Durchführung eines zweiten Zyklus würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im Kapitel „Diskussion und Ausblick“ wird allerdings auf mögliche weitere Zyklen eingegangen.

In Folgendem sollen nun die Phasen der Aktionsforschung nach Burns (2010) für die vorliegende Untersuchung beschrieben werden. Es wird allerdings noch ein Schritt vorangestellt, nämlich jener der grundlegenden Vorbereitung.

Vorbereitung:

Ganz zu Beginn des Forschungsprozesses standen die grundlegende Recherche und Identifizierung einer Problemstellung, die ein Jahr in Anspruch nahmen. Die Beschäftigung mit einschlägiger Literatur fand im Zuge diverser Seminare des DaF/DaZ-Studiums statt und das Unterrichten und gleichzeitige Beobachten diverser Situationen im eigenen Unterricht und auch im Unterricht anderer Lehrpersonen in einer zweiten beziehungsweise im nächsten Schuljahr einer dritten Klasse führte zur nun behandelten Problemstellung. In einem nächsten Schritt wurde die Problemstellung konkretisiert und auch im Hinblick auf die Durchführbarkeit im Forschungsfeld Schule, die zeitlichen und materiellen verfügbaren Ressourcen und ethische Vertretbarkeit die konkrete Forschungsfrage ausgearbeitet und die Methode der Aktionsforschung gewählt. Somit wurde die vorbereitende Phase abgeschlossen.

Planung:

Die zweite Phase, die erste eigentliche im Prozess der Aktionsforschung stattfindende, ist jene der Planung. Sie begann mit einer ausführlichen Literaturrecherche und dem Verfassen des theoretischen Teils vorliegender Arbeit, in dem ein theoretischer und fachwissenschaftlicher Kontext und Rahmen gegeben wurde. Auf diesem basieren die anschließenden Unterrichtsplanungen, die Durchführung sowie die anschließende Evaluierung. Ebenso wurde

mit der Direktion und der Teamkollegin Absprache gehalten über die Machbarkeit und die Modalitäten für die Durchführung festgelegt. In dieser Phase wurden auch die zwei Unterrichtseinheiten geplant, die für die zweite Phase der Aktionsforschung ausschlaggebend sind.

Aktion – Unterricht:

Die Phase der Aktion, des Unterrichts ist charakteristisch für die Aktionsforschung. An dieser Stelle wird die zuvor in der Theorie ausgearbeitete Aktion oder Veränderung in die Unterrichtspraxis implementiert (vgl. Feldmeier 2014, 261). Die im Rahmen dieser Masterarbeit stattfindende Aktion ist das Durchführen zweier Unterrichtseinheiten unter Einbezug von Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung des Curriculum Mehrsprachigkeit. Die Aktionsphase fand im Mai des Schuljahres 2021/22 statt.

Beobachtung:

Diese Phase ist entscheidend für eine aussagekräftige Beantwortung der Forschungsfrage. Sie findet parallel zur Aktion-Phase statt und beinhaltet das systematische Sammeln und Dokumentieren von Daten (vgl. Feldmeier 2014, 261). Das Sammeln der benötigten Daten passiert durch eine teilnehmende Beobachtung seitens der Lehrperson, die den Unterricht durchgeführt hat und wird durch ein nachträgliches Gedächtnisprotokoll mittels dichter Beschreibung (vgl. Geertz 1987) dokumentiert.

Reflexion:

Den Abschluss des ersten Aktionszyklus bildet die Reflexion. In dieser Phase werden die vorab gesammelten Daten in Verbindung mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur ausgewertet und der gesamte Forschungsprozess reflektiert. Am Ende kann die Forschungsfrage beantwortet werden und ein Ausblick auf einen weiteren Aktionszyklus gegeben werden.

5 Planungen der Unterrichtseinheiten

Um die eingangs vorgestellte Forschungsfrage beantworten zu können wurden zwei Unterrichtseinheiten durchgeführt und anschließend ausgewertet. Die Planung und Begründung dieser Stunden sollen in diesem Kapitel erfolgen. Die Einheiten sind zwei Deutschstunden in einer dritten Klasse Volksschule zum Thema Frühlingsgedichte. Der im Deutschlehrplan verankerte Lehrstoff wurde in den anschließenden Stundenplanungen so aufbereitet, dass auch die Lernziele des Curriculum Mehrsprachigkeit berücksichtigt wurden. Das Thema Frühlingsgedichte wurde bewusst gewählt, da es ein klassisches Stoffgebiet ist und häufig im Frühling behandelt wird. Es soll gezeigt werden, dass die Ziele des Deutschlehrplans gut mit den Zielen des Curriculum Mehrsprachigkeit vereinbar sind, ohne dass aufwendige Projekte durchgeführt werden oder die Lehrperson vieler Sprachen mächtig ist. Die Basis der zwei Stunden bieten einerseits die aktuelle Ausgabe, Heft 33 der bereits vorgestellten dreisprachige Zeitschrift TRIO, andererseits eine Idee (vgl. Schader 2004, 202ff.) aus dem ebenfalls schon präsentierten Buch „Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge“ von Basil Schader (2004). Die Verwendung von bereits bestehenden Materialien und Unterrichtsvorschläge ist beabsichtigt, um aufzuzeigen, dass es viele Möglichkeiten gibt ohne größeren Mehraufwand Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu implementieren und um zu analysieren, wie der Einsatz der explizit für einen mehrsprachigen Deutschunterricht konzipierten Zeitschrift das Curriculum Mehrsprachigkeit berücksichtigen kann. Auch im Sinne der Grundsätze Sparsamkeit und Zweckmäßigkeit bei der Unterrichtsmittelwahl (vgl. BMBWF 2019, 2) wurde auf die Zeitschrift TRIO zurückgegriffen, da diese die Schülerinnen und Schüler im Abo bekommen. Die zwei Unterrichtseinheiten behandeln dasselbe Thema und sind aufeinander aufbauend. Es wurde sich für zwei Stunden zum selben Thema entschieden, da dadurch eine tiefere und intensivere Auseinandersetzung möglich ist als es in einer Stunde von nur 45 Minuten zu einem jeweils eigenen Thema möglich wäre.

Die Unterrichtseinheiten wurden gezielt für die Klasse geplant, in der sie durchgeführt werden und berücksichtigen auch, wenn nötig, eine Differenzierung. Zuerst werden die Unterrichtsentwürfe in einem Planungsraster (vgl. Peterßen 1998, 273) vorgestellt und erst im Anschluss daran die didaktischen und methodischen Überlegungen dahinter näher erläutert und begründet. Die benötigten Materialien und Tafelbilder für die Unterrichtseinheiten finden sich im Anhang.

5.1 Unterrichtseinheit 1

Didaktischer Aufbau	Zeit	Unterrichtsverlauf	
		Aktivitäten der Lehrperson (LP)	Aktivitäten / erwartete Lernschritte der Kinder (SuS)
Einstieg-Stummer Impuls	5min	Medien: Frühlingsbild, TRIO Ausgabe 33, S.4 Sozialform: Plenum, Einzelarbeit Die LP zeigt den SuS ein Frühlingsbild und lässt sie frei dazu assoziieren. LP gibt die Anweisung das TRIO-Heft aus dem Bankfach zu nehmen und auf der Seite 4 aufzuschlagen. Sie fragt nach der Textsorte der drei Texte. LP gibt den Auftrag die drei Gedichte leise für sich zu lesen.	Die SuS betrachten das Bild, zeigen auf und nennen, was ihnen dazu einfällt. Sie aktivieren ihre inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse zum Stundenthema Frühling. Die SuS holen ihre TRIO-Hefte heraus, schlagen es auf der richtigen Seite auf, überfliegen die Gedichte und erkennen anhand des Textaufbaus, dass es sich um (Frühlings-)Gedichte handelt. SuS lesen die drei Gedichte leise jede, jeder für sich.
Gruppen-diskussion 1	15min	Medien: jedes Gedicht 2x vergrößert auf A4 + Auftragskärtchen + leere A4 Zettel in Klarsichtfolie, Lautsprecherbox, Frühlingsmusik Sozialform: Gruppenarbeit LP sagt, dass nun „Stopptanz extrem“ gespielt wird und gibt den Auftrag mit Beginn der Musik durch den Raum zu gehen und die im Raum verteilten Gedichte zu suchen und zu überlegen, welches Gedicht am schönsten, interessantesten, spannendsten war. LP startet die Musik. LP stoppt nach ca. 20 Sekunden die Musik. LP erklärt, dass nun jede, jeder zehn Sekunden Zeit hat zu dem Gedicht zu gehen, dass ihr, ihm am besten gefallen hat. Sie gibt den Hinweis, dass pro Gedicht nur vier oder fünf SuS stehen	SuS verstehen die Anweisungen, gehen während der Musik durch den Raum, finden die verteilten Gedichte und überlegen sich ein Lieblingsgedicht. SuS bleiben stehen und hören der LP aufmerksam zu.

		sollen und dass es von jedem Gedicht zwei gibt. Sie zählt von zehn rückwärts. LP erklärt den Auftrag: „Ihr lest das Gedicht jetzt noch einmal gemeinsam. Dann besprecht ihr gemeinsam: -Welche Wörter verstehe ich nicht? -Worum geht es in dem Gedicht? -Was hat mir an dem Gedicht besonders gut gefallen? Die Geschichte, die Sprache, wie es klingt, einzelne Wörter...? Was ihr besprechen sollt, findet ihr auch in der Klarsichthülle bei dem Gedicht. Es ist auch ein leeres Blatt Papier in der Hülle, darauf soll ein Kind aus jeder Gruppe aufschreiben, was ihr besprecht. Nehmt das Gedicht vorsichtig herunter und sucht euch damit einen Platz, an dem ihr ungestört arbeiten könnt. Überlegt euch, wer mitschreibt, schreibt bitte alle Namen eurer Gruppe auf den Zettel. Nehmt alles aus der Hülle und besprecht die Fragen. Ihr habt ca. zehn Minuten Zeit.“ LP beantwortet auftauchende Fragen. LP geht herum, beantwortet Fragen, beobachtet, gibt Input oder unterstützt.	SuS gehen zu ihrem Lieblingsgedicht und bilden dadurch sechs Gruppen von vier bis fünf SuS. SuS hören aufmerksam zu, verstehen den Arbeitsauftrag oder stellen gegebenenfalls Rückfragen. SuS suchen sich mit dem Gedicht und der Auftragskarte einen Platz und lesen das Gedicht gemeinsam. Sie diskutieren darüber und beantworten in der Gruppe die Fragen. Das schriftführende Kind notiert die Antworten.
Gruppen- diskussion 2	15min	Medien: 4 Puzzleteile in 6 versch. Farben mit Symbolen, Symbolkarten groß, Tafelbild 1 (außen) Sozialform: Gruppenarbeit LP klingelt und sammelt die Gedichte und Auftragskärtchen ein. Die Mitschrift soll das schriftführende Kind auf den Platz legen. LP erklärt: „Du bekommst jetzt gleich einen Puzzleteil von mir. Auf jedem Teil ist ein Symbol. Diese Symbole hängen auch in der Klasse. Sobald du deinen Teil hast, suchst du dein Symbol in der Klasse und gehst hin. Seid ihr sechs Kinder mit demselben Symbol, aber anderen Puzzelfarben,	SuS beenden die Diskussion, schauen zur LP und hören ihr zu, verstehen die Anweisungen oder stellen Rückfragen.

		sucht ihr euch wieder einen ruhigen Platz zum Arbeiten. Immer zwei Kinder haben gerade näher über eines der drei Gedichte gesprochen. Jede, jeder ist Expertin und Experte über ihr, sein Gedicht. Erzählt den anderen zu zweit, was ihr in der Gruppe davor besprochen habt. Worum geht es in dem Gedicht? Was hat euch an dem Gedicht gefallen? Die Fragen stehen auch auf der Tafel. Die anderen Kinder können auch Fragen zu dem Gedicht stellen. Es beginnen zuerst die Kinder mit dem Gedicht „Frühling“. Dann nach ca. fünf Minuten klinge ich und die Kinder erzählen über das Gedicht „Tri polećna cveta“ und dann nach ca. fünf Minuten nach dem Klingeln erzählen die Kinder über das Gedicht „İlkbahar“. Holt euch eure TRIO-Hefte vom Platz und ein leeres Blatt von mir, auf dem ihr wie vorher mitschreibt und dann könnt ihr beginnen.“ LP teilt Puzzleteile aus. Wiederholt ggf. die wichtigsten Punkte für das Arbeiten, wenn alle in der Gruppe sind, noch einmal.	SuS suchen ihr Symbol, bilden Sechsergruppen, holen sich ihre TRIO-Hefte und ein Blatt Papier und suchen sich damit einen Arbeitsplatz. Immer zwei Kinder erzählen über ihr Gedicht und die anderen stellen Fragen. Nach fünf Minuten hören sie das akustische Signal und wechseln die Rollen. Ein Kind schreibt mit.
Abschluss- diskussion	10min	Medien: Tafelbild 2 (innen) Sozialform: Plenum LP klingelt erneut und bitte die SuS mit ihren Sachen auf die Plätze zu gehen. LP erklärt: „Zum Schluss schauen wir uns alle drei Gedichte gemeinsam an. Was haben die Gedichte gemeinsam?“ LP leitet die Diskussion anhand der Fragen, die innen an der Tafel stehen: „Was haben die Gedichte gemeinsam? Was sind Unterschiede?	SuS beenden ihre Diskussion und gehen mit allen Materialien auf ihre Plätze. SuS beteiligen sich an der Diskussion, beantworten die Fragen, erzählen von ihren Gruppendiskussionen und wiederholen und reflektieren so die drei Gedichte.

		Warum habe ich mich für mein Gedicht entschieden? Wie gefallen mir die anderen Gedichte? Würde ich mich jetzt für ein anderes Gedicht entscheiden?“ LP lässt auch andere Äußerungen zu und fragt, ob noch jemand etwas ergänzen möchte.	
Abschluss- reflexion	5min	Medien: Plakat mit Reflexionssätzen Sozialform: Plenum LP hängt das Plakat an die Tafel und erklärt, dass sie die Sätze kurz durchlesen und für sich vervollständigen sollen. LP fragt das erste Kind, welchen Abschlusssatz es sagen möchte und geht dann der Reihe nach durch. Falls immer wieder dieselben Sätze gesagt werden, weist die LP auch auf die anderen Sätze hin.	SuS lesen sich die Reflexionssätze durch und vervollständigen sie für sich im Kopf. Die SuS formulieren der Reihe nach einen Reflexionssatz.

5.2 Unterrichtseinheit 2

Didaktischer Aufbau	Zeit	Unterrichtsverlauf	
		Aktivitäten der Lehrperson (LP)	Aktivitäten / erwartete Lernschritte der Kinder (SuS)
Einstieg-Wiederholung	5min	Medien: - Sozialform: Plenum Die LP fragt die SuS, woran sie sich aus der letzten Stunde erinnern können. LP erklärt, dass die SuS nun selbst Frühlingsgedichte schreiben können.	Die SuS erinnern sich an die letzte Stunde, an die behandelten Gedichte und sagen, was ihnen in Erinnerung geblieben ist.
Erklärung Elfchen	10min	Medien: Tafelbild 1 Sozialform: Plenum LP öffnet die Tafel, auf der ein mehrsprachiges Elfchen zu sehen ist und gibt den Auftrag das Gedicht leise zu lesen. Sie beantwortet ev. Fragen zu unbekannten Wörtern. LP fragt, was den SuS bei dem Gedicht auffällt und fragt hinsichtlich Sprache, Bauplan und Überschrift nach. LP notiert gemeinsam mit den SuS den Bauplan für ein Elfchen an der Tafelinnenseite neben dem Elfchen. LP schreibt die von den SuS gefundenen Überschriften über das Elfchen.	SuS lesen sich das Gedicht durch und fragen bei unbekannten Wörtern nach. SuS äußern zuerst frei ihre Assoziationen und Erkenntnisse und beantworten dann die Nachfragen. Sie erkennen, dass das Gedicht in zwei Sprachen und einem Dialekt verfasst ist. Sie erkennen, wie ein Elfchen aufgebaut ist. Sie finden eine passende Überschrift zu dem Gedicht.
Wörter-sammlung Frühling	10min	Medien: „Kraksihefte“ Sozialform: Einzelarbeit/Partnerarbeit, Plenum LP erklärt den Auftrag: „Sammelt in eurem Kraksiheft so viele Frühlingswörter wie euch einfallen. Die Wörter können in verschiedenen Dialekten und Sprachen sein. Ihr könnt auch	SuS hören der LP zu, verstehen die Anweisung oder fragen gegebenenfalls nach.

		zu zweit mit eurer Sitznachbarin, eurem Sitznachbarn arbeiten. Nehmt das Kraksiheft heraus, ihr habt fünf Minuten Zeit und los geht's.“ LP klingelt und beendet so die Arbeitshase. LP schreibt auf den Tafelflügel innen in die Mitte groß das Wort Frühling und fragt die SuS, welche Wörter sie gefunden haben. LP leitet das Sammeln der Wörter, hilft beim Ordnen der Mind-Map und sagt den SuS, wohin sie die Wörter schreiben sollen. Sie stellt Nachfragen zur Sprache, zur Bedeutung der Wörter und regt die SuS wenn möglich zu Sprachvergleichen an.	Sie nehmen ihre Kraksihefte aus dem Bankfach und sammeln allein oder zu zweit verschiedene Frühlingswörter in verschiedenen Sprachen. SuS beenden das Arbeiten. Sie zeigen auf und sagen, welche Wörter sie gefunden haben, übersetzen das Wort, wenn nötig, ins Deutsche und schreiben es an die Tafel. Sie lesen sich die Wörter durch und stellen Sprachvergleiche an.
Elfchen schreiben	15min	Medien: Tafelbilder, Schreibvorlage Sozialform: Einzelarbeit LP erklärt den Auftrag: „Jetzt sollt ihr selbst ein Frühlingselfchen schreiben. Erwinnere dich an den Aufbau. Der Bauplan an der Tafel und die Linien auf dem Papier helfen dir dabei. Du kannst die Wörter von der Tafel verwenden oder deine eigenen gesammelten Wörter. Finde auch eine passende Überschrift. Die Frühlingselfchen hänge ich dann am Gang auf, also schreibe in deiner schönsten Schreibschrift, ohne Fehler und mit Füllfeder! Schreibe auf die Rückseite deinen Namen mit Bleistift. Wenn du mit dem Gedicht fertig bist, kannst du mit Farbstiften noch ein passendes Bild dazu zeichnen. Los geht's!“ LP geht herum und unterstützt. LP klingelt, um die Arbeitsphase zu beenden und sammelt die Gedichte ein. Sie gibt den Hinweis, dass wer möchte sein Gedicht in der nächsten Stunde vorlesen kann.	SuS hören der LP zu, verstehen die Anweisungen oder stellen Rückfragen. SuS schreiben ihre eigenen (mehrsprachigen) Frühlingselfchen und illustrieren sie am Ende. SuS geben die Gedichte ab.

Abschluss- reflexion	5min	Medien: Plakat mit Reflexionssätzen Sozialform: Plenum LP hängt das Plakat an die Tafel und erinnert an das letzte Mal. LP fragt das erste Kind, welchen Abschlusssatz es sagen möchte und geht dann der Reihe nach durch. Falls immer wieder dieselben Sätze gesagt werden, weist die LP auch auf die anderen Sätze hin.	SuS lesen sich die Reflexionssätze durch und vervollständigen sie für sich im Kopf. Die SuS formulieren der Reihe nach einen Reflexionssatz.
-------------------------	------	--	--

5.3 Didaktische und methodische Erläuterungen

Den roten Faden der zwei Unterrichtseinheiten bildet nicht nur das Thema Frühlingsgedichte, sondern auch die Reflexions- und Abschlussrunde am Ende jeder Einheit. Die Fragen sollen die Schülerinnen und Schüler zum Reflektieren der gemachten Erfahrungen und Lernprozesse im Sinne des Ziels „Aneignung von Sprachlernstrategie“ (Reich, Krumm 2013a, 31) aus dem Curriculum Mehrsprachigkeit anregen und gleichzeitig für die empirische Untersuchung des Denken über, das Wahrnehmen von oder die Einstellung gegenüber einem mehrsprachigen Deutschunterricht und eine mögliche Veränderung zwischen den beiden Stunden aufzeigen. Die Unterrichtseinheiten sind so aufgebaut, dass das Fachthema Gedichte zuerst rezeptiv und dann produktiv behandelt wird.

Bei der ersten Gruppenbildung von Expertinnen- und Expertengruppen wurde der „Musikspaziergang“ eingebaut, um den Schülerinnen und Schülern Zeit zu geben die Gedichte wirken zu lassen und um sie dazu zu bringen, wirklich zu einem Gedicht zu gehen, das sie interessiert. Der Effekt, dass Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe gehen, bei der eine Freundin oder ein Freund ist oder nicht zu einer Gruppe gehen wollen, weil ein Kind dabei ist, mit dem sie nicht zusammenarbeiten wollen, soll dadurch geschmälert werden. Er kann aber wohl nicht ganz verhindert werden. Beobachtet die Lehrperson, dass die Gruppenbildung sehr stark von anderen Faktoren abhängt und nicht von den Gedichten, so kann sie beratend und intervenierend eingreifen. Dass es immer zwei gleiche Gedichte gibt, sollte die Gruppenbildung auch erleichtern und ermöglichen, dass alle Kinder zu dem Gedicht ihrer Wahl gehen können. Bei der zweiten Gruppenbildungsphase, in der die gemischten Diskussionsgruppen mit jeweils zwei Expertinnen und Experten zu jedem Gedicht entstehen sollen, wurde das Hilfsmittel der Puzzleteile gewählt, damit die Gruppenbildung möglichst rasch und nach dem Zufallsprinzip passiert. So entstehen heterogene Gruppen und lange Diskussionen über die Gruppeneinteilungen können verhindert werden.

Auch aus dem Grund, dass die meisten Schülerinnen und Schüler aufgeweckt sind und einen hohen Bewegungsdrang haben, wurde der „Musikspaziergang“ eingebaut. So haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich nach der kurzen Einzelarbeitsphase beim Lesen der Gedichte und vor den Erklärungen und Gruppenarbeiten kurz zu bewegen und zu lockern, um dann wieder mehr Aufmerksamkeit auf das Arbeiten richten zu können.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse haben zurzeit auch eine Phase, in der ihnen die Motivation zum ordentlichen und sorgfältigen Arbeiten oftmals fehlt. Daher wird der Hinweis gegeben, dass die verfassten Gedichte im Anschluss am Gang aufgehängt werden. So sollen

sie zu einem genauen und konzentrierten Arbeiten motiviert werden. Gleichzeitig liefert das Präsentieren der Arbeiten auch für andere Personen außerhalb der Klasse eine große Wertschätzung der Schülerinnen- und Schülerarbeiten und die verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler werden wie von Luchtenberg (1994) gefordert im Schulgebäude sichtbar (vgl. Schader 2004, 49). Natürlich soll jenen Schülerinnen und Schülern, die ihr Gedicht vorlesen wollen, die Möglichkeit dazu gegeben werden, denn auch das stärkt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstwert und motiviert.

Die Abschlussrunde im Plenum, bei der die drei Gedichte noch einmal besprochen und miteinander verglichen werden, dient dazu, dass die Ergebnisse der Einzelgruppen zusammengetragen werden und so alle auch von den Erkenntnissen und Diskussionen der anderen Gruppen profitieren können. Die Präsentation der Gruppendiskussionen bildet zudem einen Abschluss der Arbeitsphase und verleiht den Diskussionen mehr Sinn da nicht nur des Diskutierens wegen diskutiert wurde, sondern die Ergebnisse dann auch für die Abschlussbesprechung gebraucht werden. Außerdem kann so die Lehrperson wichtige Aspekte, die vielleicht in den Gruppen nicht oder wenig besprochen wurden, noch einbringen und sie sieht erneut überblicksmäßig und zusammengefasst, worüber in den Gruppen gesprochen wurde. Während den Gruppenarbeiten geht die Lehrperson im Klassenraum herum, beantwortet etwaige aufgetauchte Fragen, beobachtet oder gibt Input, wenn dieser nötig ist. Das Ende einer Gruppenarbeitsphase wird durch das den Schülerinnen und Schüler bereits bekannte akustische Signal einer Klingel kommuniziert.

Bei der Planung der beiden Stunden wurde auch darauf geachtet, dass wichtige Arbeitsanweisungen oder das Satzgerüst für die Abschlussreflexion sowohl mündlich als auch schriftlich an der Tafel oder in Form von Auftragskärtchen gegeben werden, damit sie möglichst für alle Schülerinnen und Schüler verständlich sind und Schülerinnen und Schüler, denen es oft schwer fällt mündliche Arbeitsanweisungen im Plenum aufzunehmen selbstständig nachlesen können.

Außerdem wurde darauf geachtet, dass ein Wechsel der Sozialformen passiert, wobei die Sozialform der Kleingruppenarbeit den größten Teil der ersten Einheit ausmacht, da diese für ein kommunikatives und kooperatives Arbeiten förderlich ist und eine aktive Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht, auch jener, die im Plenum meist weniger aktiv mitarbeiten (vgl. Schader 2004, 71f.).

Für die Abschlussreflexionen wurden keine Fragen formuliert, sondern im Sinne des Scaffoldings Satzgerüste vorgegeben, die das Formulieren korrekter und reflexiver Aussagen unterstützen sollen (vgl. Altun et al. 2021, 113).

Die zwei Stunden sind so aufgebaut, dass zuerst explizit mit den drei Sprachen BKS, Deutsch und Türkisch gearbeitet wird. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler, genauer gesagt 16, sprechen in ihrem außerschulischen Umfeld diese Sprachen und erhalten darin auch „Muttersprachlichen Unterricht“. Durch die freie Wahl des Gedichts, mit dem gearbeitet werden soll, soll jedoch niemand in eine Rolle gedrängt werden, die sie oder er nicht einnehmen möchte. Außerdem sind nicht nur Schülerinnen und Schüler, die BKS oder Türkisch sprechen, Expertinnen und Experten, sondern alle Schülerinnen und Schüler, die sich mit den entsprechenden Gedichten beschäftigen, werden in der zweiten Gruppenarbeitsphase zu Expertinnen und Experten. So werden nicht nur die mehrsprachigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die BKS oder Türkisch sprechen, produktiv genutzt, sondern allen Schülerinnen und Schülern kommt eine tragende Rolle zu, ohne die eine Lösung der Aufgabenstellung nicht zufriedenstellend möglich wäre. So sollen Schülerinnen und Schüler, die weder BKS noch Türkisch sprechen, nicht ausgegrenzt werden und auch keine Othering fördernden Rollenzuschreibungen gemacht werden. Durch die freie Gedichtwahl soll zusätzlich das Interesse an anderen Sprachen geweckt werden und die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert werden sich mit Texten auseinander zu setzen, deren Sprache sie nicht auf Anhieb verstehen.

In der zweiten Einheit, beim selbstständigen Verfassen von Frühlings-Elfchen, werden dann alle Sprache auf eine natürliche Weise einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler können individuell entscheiden, in welchen Sprachen sie schreiben möchten. Dabei sind alle Formen von mehrsprachigen Texten über einsprachig deutsche Texte, einsprachige Texte in anderen Sprachen oder auch dialektale Texte gleichermaßen erlaubt und gewünscht. Durch das im Plenum besprochene Beispiel an der Tafel, das in Deutsch, Englisch und im bayrischen Dialekt der Lehrperson verfasst ist, sollen den Schülerinnen und Schülern die vielfältigen Möglichkeiten bewusst gemacht werden. Des Weiteren soll dadurch auch ihre eigene Kreativität und Sprachoffenheit angeregt und gefördert werden und die Schülerinnen und Schüler implizit zur Verwendung mehrerer Sprachen ermutigt und motiviert werden. An dieser Stelle wird erstmals die Ebene der inneren Einsprachigkeit durch den Einbezug von Dialekt thematisiert. Inwieweit das Thema Dialekte im Zuge dessen diskutiert und behandelt wird, ist von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler abhängig.

Beim Zusammentragen und Besprechen der von den Schülerinnen und Schülern zuvor in Einzelarbeit gesammelten Frühlingsbegriffe soll die Vielfalt der Sprachen noch einmal deutlich werden, die Schülerinnen und Schüler lernen Frühlingsbegriffe in verschiedenen Sprachen kennen und gleichzeitig können die natürlich entstehenden Anlässe zum

Sprachvergleich aufgegriffen werden. Durch ein strukturiertes Aufschreiben der Wörter fallen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Wortbildung, der Wortbedeutung oder Rechtschreibung leichter auf. Am Ende sollen bei allen Wörtern auch die deutschen Wörter dabei stehen, damit die Bedeutung aller Wörter für alle sichtbar wird. So können manche Schülerinnen und Schüler vielleicht auch neue Wörter in ihnen bisher unbekannten Sprachen lernen. Außerdem bietet die Wörtersammlung an der Tafel im Sinne einer Differenzierung Ideen und Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler, denen es selbst schwieriger fällt geeignete Wörter zu finden. Hat die Lehrperson den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler das Prinzip eines Elfchens oder den Arbeitsauftrag noch nicht verstanden haben, dann kann gemeinsam an der Tafel noch ein Elfchen mit den zuvor gesammelten Begriffen geschrieben werden. Die Wörtersammlung an der Tafel und die einfache Struktur, der klare Aufbau und die dadurch niedrigen grammatikalischen Anforderungen des Elfchens ermöglichen ebenfalls, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Elfchen Wörter aus einer Sprache einbauen können, die sie nicht sprechen. Somit bieten sich für die Schülerinnen und Schüler noch mehr Möglichkeiten mit Sprache zu experimentieren.

Wenn das Elfchen fertig geschrieben wurde, können die Schülerinnen und Schüler noch eine passende Zeichnung dazu machen. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse zeichnen sehr gerne und somit haben Schülerinnen und Schüler, die schneller fertig sind, eine sinnvolle Beschäftigung bis zur Reflexionsrunde. Die Elfchen werden so für die Präsentation am Gang ansprechend gestaltet und die Kunst der Sprache wird mit der Kunst des Bildes vereint.

Wichtig ist bei dieser Arbeitsphase auch wieder, dass niemand zur Verwendung einer Sprache gedrängt wird. Vielmehr werden nur Anregungen gegeben und Möglichkeiten aufgezeigt, die die Schülerinnen und Schüler dabei stärken sollen mehrsprachige Gedichte zu verfassen. So sollen allen Schülerinnen und Schülern ihre inneren und/oder äußeren mehrsprachigen Kompetenzen bewusst gemacht werden. Sie sollen diese wahrnehmen und eine Wertschätzung dieser erfahren und dadurch in ihrer gesamten Sprachigkeit gefördert und gestärkt werden. Gleichzeitig soll die Wahrnehmung anderer Sprachen gefördert und die Offenheit der Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Vielfalt gestärkt werden.

Somit sollen die zwei vorgestellten Unterrichtseinheiten folgende didaktische Grundsätze und Ziele aus dem Curriculum Mehrsprachigkeit umsetzen. In den didaktischen Grundsätzen für die Grundstufe zwei steht:

„Sie [Anm.: die Schülerinnen und Schüler] stellen vergleichbare sprachliche Erscheinungen nebeneinander und beschreiben miteinander Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie bemühen sich um die Erschließung von Texten, die sich nicht unmittelbar von selbst erschließen (aber inhaltlich interessant sind). Die damit verbundene Erfahrung, sich sprachliches Verstehen gemeinsam erarbeiten zu können, sollte sie darin bestärken, sich auch Texten in für sie neuen Sprachen zu nähern, und sie dazu motivieren, sprachliche Lernziele im Kontakt und im Dialog mit Anderen verfolgen“ (Reich, Krumm 2013a, 27).

Folgende Ziele aus dem Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28) sollen ebenfalls durch die vorgestellten Einheiten umgesetzt werden:

– „Die Schüler und Schülerinnen gehen kommunikativ und reflexiv mit der Vielsprachigkeit in der Klasse um“ (Reich, Krumm 2013a, 28).

– „Sie verfügen über die Fähigkeit und den Mut, sich zumindest rezeptiv auf sprachlich fremde Bedeutungssysteme und Texte einzulassen“ (Reich, Krumm 2013a, 28).

Somit wird der Lehrstoff „Sprachenvielfalt in der Schule hörbar und sichtbar machen; [...] Präsentation von kleinen Texten in einer nicht-deutschen Sprache durch Schüler und Schülerinnen [...]“ (Reich, Krumm 2013a, 28) ebenfalls umgesetzt.

Mit den zwei eben präsentierten Unterrichtsstunden zum Thema Frühlingsgedichte wurde aufgezeigt, wie eine Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule im Sinne des Curriculum Mehrsprachigkeit aussehen kann und somit zur Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage beigetragen. Inwieweit die Ziele in der Praxis bei der Durchführung der Stunden erreicht wurden und wie die Implementierung der Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schüler aufgenommen wurde, wird im Anschluss durch die Auswertung der im hier geplanten Unterricht erhobenen Daten beantwortet.

6 Datenerhebung

In diesem Kapitel soll nun genauer auf den Vorgang der Datenerhebung eingegangen werden. Zuerst wird das Forschungsfeld für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Rahmen der datenschutzrechtlichen Möglichkeiten beschrieben und begründet, anschließend wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung näher erklärt.

6.1 Beschreibung des Forschungsfeldes

Die vorliegende Masterarbeit kann teilweise auch zur qualitativen Feldforschung zugeordnet werden, denn unter Feldforschung wird das Untersuchen einer sozialen Gruppe in ihrem natürlichen Umfeld (natural setting) verstanden. Die soziale oder kulturelle Gruppe können Obdachlose, Studierende oder wie in diesem Fall Schülerinnen und Schüler sein. Bezeichnend für die qualitative Feldforschung sind teilnehmende Beobachtungen, die Forscherin, der Forscher geht also anders als bei quantitativen Forschungen direkt in das Feld hinein. Dabei sollen soziale, ökologische oder historische Diskurse mitberücksichtigt werden. Ziel der teilnehmenden Beobachtung soll es sein, dabei möglichst wenig in das Feld einzugreifen oder es zu verändern (vgl. Frieberthäuser 1997, 504). Da die Verfasserin dieser Arbeit gleichzeitig Beobachterin und Lehrperson ist, kann der Beobachtungseffekt geringgehalten werden. Zusätzlich ist noch von Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler bereits ein Jahr von der Lehrperson unterrichtet werden, sie also schon vertraut mit ihr und ihrem Unterricht sind. Das Forschungsfeld dieser empirischen Untersuchung ist der Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule. Die Ganztageschule befindet sich in einem Wiener Gemeindebezirk mit einem hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund. Ein genauer Schulstandort kann aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht angegeben werden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchen 25 Kinder die Klasse. Die Zusammensetzung ist 14 Buben und 11 Mädchen. Zwei Schüler haben Deutsch als Erstsprache und eine Schülerin ist eine Quereinsteigerin mit außerordentlichem Status. Da die Schule eine Ganztageschule ist, werden die Schülerinnen und Schüler in den Grundfächern von zwei Lehrpersonen unterrichtet und von mehreren Freizeitpädagoginnen und -pädagogen betreut. Die klassenführende Lehrperson führt die Klasse seit der ersten Schulstufe und ist seit über 20 Jahren im Schuldienst. 16 Schülerinnen und Schüler bekommen am Schulstandort einen „Muttersprachlichen Unterricht“ in Türkisch oder BKS. Da die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler für die Untersuchung nicht relevant sind, werden sie nicht näher angeführt. Das Forschungsfeld wurde einerseits aus praktischen Gründen gewählt. Der Zugang dazu war einfach und natürlich, weil die Verfasserin bereits in der Klasse unterrichtet. Und andererseits

ergab sich das Forschungsinteresse aus Beobachtungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse, weshalb die Aktionsforschung in dieser durchgeführt wird.

6.2 Teilnehmende Beobachtung

Für die empirische Untersuchung im Forschungsfeld Unterricht wurde sich für die teilnehmende Beobachtung entschieden. Bei der teilnehmenden Beobachtung nehmen, anders als bei einer nicht-teilnehmenden Beobachtung, die Beobachterin, der Beobachter aktiv am Geschehen teil. Ein Nachteil der teilnehmenden Beobachtung ist, dass es durch die Teilnahme der beobachtenden Person zu Veränderungen des Geschehens führen kann und so die Invasivität größer ist (vgl. Ricart Brede 2014,138). Im Falle dieser Masterarbeit wurde sich dennoch für diese Form der Beobachtung entschieden, weil der Nachteil aufgrund der besonderen Umstände aufgehoben wird. Da die Beobachterin wie schon erwähnt gleichzeitig die Lehrerin der Klasse ist, fällt die Verfremdung durch die Teilhabe einer beobachtenden, zumeist feldfremden Person weg. Eine nicht-teilnehmende beobachtende Person würde vermutlich für mehr Fremdheit und somit Invasivität sorgen als es bei der teilnehmenden Beobachtung der Fall ist. Ein weiterer Grund, warum sich für die teilnehmende Beobachtung entschieden wurde, ist, dass die Verfasserin sowohl das Unterrichten als auch das Beobachten selbst übernehmen wollte. Da es ein Teilziel dieser Aktionsforschung ist den Unterricht der Verfasserin zu verbessern und das Unterrichten unter Einbezug von Mehrsprachigkeit sensibel passieren sollte, um Othering zu vermeiden, erschien das Unterrichten einer anderen Lehrperson als nicht geeignet. Zusätzlich hat die Lehrperson während des Unterrichtens andere Blickwinkel auf das Geschehen und kann somit die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler anders wahrnehmen als eine nicht-teilnehmende Person. Das Beobachten einer anderen Person zu überlassen erschien außerdem als nicht zweckmäßig, weil eine strukturierte Beobachtung ohne Kriterienkatalog, wie sie aufgrund der Struktur der Forschung notwendig ist, von einer Person ohne genauere Einschulung oder Einarbeitung in das Thema nicht sinnvoll durchführbar ist. Die Beobachtung ist dennoch eine Fremdbeobachtung, da nicht das Unterrichten per se, sondern die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Wie eben erwähnt wurde, findet die teilnehmende Beobachtung unstrukturiert statt. Das bedeutet, dass die Beobachtung ohne vorab entwickeltes Beobachtungssystem abläuft. Die global angelegte Spontanbeobachtung hat im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen jedoch sehr wohl ein explizites Anliegen und wissenschaftliches Interesse.

Ein weiterer Dualismus, der bei Beobachtungen vor allem in den letzten Jahrzehnten unterschieden wird, ist jener zwischen offline und online (vgl. Ricart Brede 2014,138f.). Da

für die Dokumentation der Beobachtung keine digitalen Geräte herangezogen werden, sondern ganz klassisch Stift und Papier, handelt es sich um eine Beobachtung, die offline durchgeführt wird. Eine Beobachtung durch technische Hilfsmittel wie Audio- oder Videodateien wäre datenschutzrechtlich ein großer Mehraufwand, der sich aufgrund der erhöhten Invasivität nicht auszahlen würde.

Da bei offenen Beobachtungen mit einem Beobachtereffekt, also einer Veränderung der natürlichen Situation zu rechnen ist (vgl. Ricart Brede 2014, 138; Friebertshäuser 1997, 520), wurde sich für eine verdeckte Beobachtung entschieden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden zwar die Erziehungsberechtigten um das Einverständnis zur Beobachtung gefragt, den Schülerinnen und Schülern wird aber vor den beobachtenden Unterrichtsstunden nicht explizit gesagt, dass sie nun beobachtet werden. Da den Schülerinnen und Schülern durch die Beobachtung kein Nachteil oder Schaden zukommt und eine Schülerinnen- und Schülerbeobachtung auch zum Schulalltag dazugehört und bewusst oder unbewusst durchgehend praktiziert wird, ist diese verdeckte Beobachtung auch ethisch vertretbar. Zum Schluss seien auch noch die Grenzen der Beobachtung dargelegt. Bei einer Beobachtung kann nur das beobachtet werden, was durch die Sinne wahrnehmbar ist. Somit können Einstellungen oder Gefühle nur begrenzt oder gar nicht beobachtet werden. Des Weiteren kann die begrenzte Wahrnehmungskapazität der beobachtenden Person zu Einschränkungen führen, es können also nicht unendlich viele Gesichtspunkte beobachtet werden (vgl. Ricart Brede 2014, 144). Außerdem ist bei der Doppelrolle Beobachterin und Lehrerin eine Distanzierung von der Lehrpersonensicht schwierig und es bedarf einer kontinuierlichen kritischen Reflexion und hoher Sensibilität (vgl. Voigt 1997, 789). Trotz dieser Einschränkungen hat die teilnehmende Beobachtung den für diese Arbeit großen Vorteil, dass die Ergebnisse an das beobachtete Geschehen rückgebunden werden können, wodurch die Praxisrelevanz erhöht wird und Handlungspläne aufgezeigt werden können (vgl. Ricart Brede 2014, 144).

7 Datenaufbereitung: Gedächtnisprotokoll – Dichte Beschreibung

Nach der Darlegung der Datenerhebung wird in diesem Kapitel nun erörtert, wie die gewonnenen Daten für die anschließende Analyse dokumentiert und aufbereitet werden. Die aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Daten werden mittels eines nachträglichen Gedächtnisprotokolls festgehalten. Es wurde sich für die Variante des nachträglichen Dokumentierens anstelle von parallelen Aufzeichnungen entschieden, da die Aufmerksamkeit während der Stunde auf den Unterricht und die Beobachtung gelegt werden soll. Das gleichzeitige Notizen machen, also eine zusätzliche dritte Aufgabe würde sowohl dem Unterricht als auch dem Beobachten nachträglich sein (vgl. Friebertshäuser 1997, 524). Der Nachteil des nachträglichen Gedächtnisprotokolls, nämlich die Gefahr von Verzerrungen oder Vergessen des Beobachteten (vgl. Friebertshäuser 1997, 524) soll gemildert werden, indem die Aufzeichnungen direkt nach der Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Dafür werden die Unterrichtsstunden so gewählt, dass die Lehrperson im Anschluss daran Unterrichtsschluss hat und in einem separaten Raum die Beobachtungen in Ruhe niederschreiben kann.

Beim Schreiben der Beobachtungsprotokolle wurde sich an dem Zugang der dichten Beschreibung nach Geertz (1987) orientiert mit dem Ziel eine möglichst detailreiche und umfassende Beschreibung zu erhalten (vgl. Geertz 1987, 10ff.) wobei das nicht konstitutiv für eine dichte Beschreibung ist. Dichte Beschreibungen sind (Re-)Konstruktionen dessen, was die Beteiligten im Forschungsfeld konstruieren und fokussieren sich auf einzelne, kleine soziale Phänomene. Zu Beginn der dichten Beschreibung steht eine kurze Schilderung der Ereignisse. In einem zweiten Schritt soll aufgezeigt werden, welche anderen Beschreibungen dahinter liegen. Dazu werden verschiedene interpretative Blickwinkel dargelegt. Zum Schluss sollen aus den dicht beschriebenen Gegenständen analytische Schlussfolgerungen gezogen werden. Die theoretische Spezifizierung soll eine Erklärung liefern (vgl. Wolff 2017, 87ff.). Eine dichte Beschreibung gelangt also durch Selektion, Rekonstruktion und Interpretation zum Verstehen. Die dichte Beschreibung ist eine schriftliche Darstellung von Forschungsergebnissen, bei der das Beobachtete literarisch verdichtet und im gesamten Kontext dargestellt wird (vgl. Friebertshäuser 2010, 33). Aus diesen Gründen beinhalten die im Anhang zu findenden Beobachtungsprotokolle nicht nur Beschreibungen der beobachteten Geschehnisse, sondern auch subjektive Eindrücke und Interpretationen der Verfasserin.

8 Datenauswertung

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie bei der Datenauswertung vorgegangen wurde und wie die Ergebnisse in ihrem Gültigkeitsbereich eingeschränkt werden müssen.

Die bei der Durchführung zweier Unterrichtseinheiten gewonnenen Daten aus den Gedächtnisprotokollen und den Arbeiten der Schülerinnen und Schüler werden anhand von fünf Hauptkategorien ausgewertet. Bei diesem kategorienbasierten Auswertungsverfahren ist der chronologische Aufbau des Textes nicht ausschlaggebend. Vielmehr ist das Kategoriensystem entscheidend, anhand dem der zu analysierende Text kodiert wird. Unter Kodieren wird hier das Einordnen der Daten in bestimmte Kategorien verstanden, wodurch der Text eine neue Struktur bekommt. Die Kategorien wurden vorab auf Basis der Theorie gebildet. Die nachfolgend verwendeten Kategorien wurden auf Basis des Curriculum Mehrsprachigkeit und der Theorie über Mehrsprachigkeit und ihre Didaktisierung gebildet. Aus dem im Anhang zu findenden Datenmaterial werden die für die entsprechenden Schwerpunkte relevanten Inhalte mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur verknüpft und beschrieben. Da die gewählten Schwerpunkte nicht strikt voneinander abgegrenzt werden können, sondern sich teilweise überschneiden, kommt es vor, dass Datenmaterial wiederholt, allerdings aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert und beschrieben wird.

An dieser Stelle soll die Limitation, also die Grenzen des Gültigkeitsbereiches für die Ergebnisse dieser Arbeit offengelegt werden. Da die empirische Untersuchung in einer Volksschulklasse durchgeführt wurde und sich die Ergebnisse auf die Reaktionen auf und den Umgang mit Mehrsprachigkeit der beobachteten Schülerinnen und Schüler beziehen, können die Ergebnisse nicht einfach auf andere Klassen übertragen werden.

Anzumerken ist auch, dass die Datenanalyse durch ein interpretatives Verfahren stattgefunden hat und somit eine eingeschränkte Reichweite hat und keinen generalisierbaren Befund zulässt (vgl. Riemer 2014, 22). Und auch bei dem schriftstellerischen Verfahren der dichten Beschreibung sind die Daten mit Interpretationen und Kontextwissen der Autorin, des Autors verwoben, weshalb die Nachprüfbarkeit der Ergebnisse schwierig ist und die allgemeine Übertragbarkeit dadurch ebenfalls eingeschränkt wird (vgl. Friebertshäuser 2010, 34f.).

Sehr wohl auf andere Unterrichtssituationen und Klassen angepasst übertragbar sind allerdings die Unterrichtsvorschläge und allgemeinen Hinweise zur Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht und die Erkenntnisse, wie das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm umgesetzt werden kann. Diese Arbeit soll nicht nur als Aktionsforschung den eigenen Unterricht der Verfasserin verbessern, sondern auch für

andere Lehrpersonen als Motivation, Ideensammlung oder Handreichung dienen und dadurch die Theorie immer mehr mit der Praxis verknüpfen.

9 Evaluierung der durchgeführten Unterrichtseinheiten

In diesem Kapitel sollen die im Anhang befindlichen Gedächtnisprotokolle und Schülerinnen- und Schülerarbeiten der zwei durchgeführten Unterrichtseinheiten ausgewertet werden. Dafür wurden auf Basis des theoretischen Teils fünf Schwerpunkte ausgewählt, die für die nachfolgende Beantwortung der Forschungsfrage beschrieben und diskutiert werden.

9.1 Schwerpunkt eins: Erreichen der Ziele des Curriculum Mehrsprachigkeit

Die Unterrichtsplanungen, welche die Basis der zwei durchgeführten und beobachteten Unterrichtsstunden bildeten, wurden unter Berücksichtigung des Curriculum Mehrsprachigkeit erstellt. Inwieweit einzelne Ziele des Curriculums in den zwei Stunden tatsächlich erreicht werden konnten, wird in diesem Kapitel evaluiert.

Ein übergeordnetes Hauptziel des Curriculums, nämlich „Die Schüler und Schülerinnen nehmen die Sprachen und Dialekte in der weiteren von ihnen erreichbaren sozialen Umwelt wahr. [...]“ (Reich, Krumm 2013a, 27) konnte in den durchgeführten Stunden definitiv ausgemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler reagierten sofort freudig erregt auf die Gedichte in den drei Sprachen und benannten die Sprachen der einzelnen Gedichte: „Auf Serbisch?!“, „Gibt’s [sic!] auch Türkisch?“, „Ja, da hinten.“, „Das ist Türkisch!“ oder „Ah, das ist Deutsch.“, „Was ist Serbisch?“. Auch beim Austeilen der TRIO-Hefte zeigten sich die Schülerinnen und Schüler interessiert an der sprachlichen Vielfalt, sie begannen sofort die Hefte durchzublättern, darüber zu sprechen und darin zu lesen. Auch beim Schreiben der Elfchen fragten die Schülerinnen und Schüler immer wieder nach, ob sie in anderen Sprachen schreiben können: „Darf ich in allen Sprachen?“, „Wie viele Sprachen können wir verwenden?“. Auch Aussagen wie „Es war schön, dass ich Serbisch lernen konnte.“ oder Antworten auf die Frage nach der Gedichtwahl wie: „Wegen die einzelne [sic!] Wörter, die haben mir gut gefallen, weil sie anders waren.“, „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil es eine schöne Sprache ist und ich sie toll finde und mal lernen möchte.“ zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler offen für andere Sprachen sind und Freude an den verschiedenen Sprachen haben. Einige Kinder sagten bei der Reflexionsrunde auch, dass sie neugierig auf die türkische beziehungsweise serbische Sprache geworden sind, andere, dass es ihnen gefallen hat in anderen Sprachen zu schreiben oder: „Ich finde es gut, andere Sprachen zu lernen.“. Auch das laute und freudige Vorlesen oder Aussprechen von unbekannten Wörtern wie „Bleamal“ zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler Freude am Entdecken unbekannter Wörter hatten.

Zusätzlich konnte aus dem Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28) ein Teil des Lehrstoffes umgesetzt werden. Zuerst wurde durch die verschiedensprachigen Gedichte in der ersten Stunde die sprachliche Diversität hör- und sichtbar gemacht (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28). Verstärkt wurde das sprachliche Spektrum in der zweiten Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler Wörter in ganz verschiedenen Sprachen gesammelt und anschließend Gedichte damit geschrieben haben.

Es wurde von der Lehrperson darauf geachtet, einer sprachlichen Exklusion vorzubeugen, wie es ebenso vom Curriculum gefordert wird (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28). Dies konnte bei der Gruppenbildung umgesetzt werden, da alle Schülerinnen und Schüler das selbstgewählte Gedicht bearbeiten konnten. Auch innerhalb der einzelnen Gruppen fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler niemanden sprachlich ausgrenzten und nur dann in einer anderen Sprache als Deutsch sprachen, wenn diese von allen in der Gruppe verstanden wurde. Die Tatsache, dass Kinder zugaben, dass sie in ihren Erstsprachen etwas nicht verstanden oder neue Wörter gelernt haben oder, dass es schwierig war die Wörter richtig zu schreiben: „[...] aber es war nur ein bisschen schwierig, nicht so viel.“ zeigt, dass ein Raum geschaffen wurde, in dem sich die Schülerinnen und Schüler sicher fühlen konnten und eine offensichtliche sprachliche Exklusion so gut wie möglich vermieden wurde.

Ein weiterer Punkt aus dem Curriculum Mehrsprachigkeit, der in beiden Unterrichtsstunden umgesetzt wurde, ist das Präsentieren von Texten in anderen Sprachen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28). Zu Beginn wurden den Schülerinnen und Schülern Texte in drei Sprachen vorgelegt und im Zuge der zweiten Stunde konnten die Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis ihre selbstgeschriebenen (mehrsprachigen) Frühlings-Elfchen vorlesen. Viele Schülerinnen und Schüler wollten ihre Texte vorlesen und auch beim Vorlesen konnte ein starkes Interesse an den Gedichten und den verschiedenen Sprachen festgestellt werden. Es wurde nach der Sprache eines vorgelesenen Gedichtes gefragt, und einzelne Ausdrücke wurden im Zuge des Vorlesens fragend wiederholt, zum Beispiel „florile!“.

Dadurch, dass jedoch auch immer wieder nach einer deutschen Übersetzung gefragt wurde: „Deutsch! Kannst du bitte auf Deutsch sagen?! Sag auf Deutsch!“ kann davon ausgegangen werden, dass es für einige Schülerinnen und Schüler noch ungewohnt ist mit unbekannten Sprachen zu arbeiten und das Nichtverstehen auszuhalten. Auch bei der Reflexionsrunde wurde von einem Kind genannt, dass das Arbeiten mit dem Gedicht schwierig war, da es nichts verstanden hat. Die meisten Schülerinnen und Schüler entschieden sich für ein Gedicht, dessen Sprache sie verstehen und auch beim Verfassen der Elfchen fiel auf, dass nur zwei Kinder in einer Sprache geschrieben haben, die sie nicht beherrschen. Das Ziel, dass die

Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Mut besitzen sich rezeptiv auf sprachlich fremde Bedeutungssysteme und Texte einzulassen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28) wurde im Zuge der beiden Stunden also gefördert, bedarf aber weiterer intensiver Behandlung. Es zeigt sich aber, dass das Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler kommunikativ und reflexiv mit der Vielsprachigkeit in der Klasse umgehen (vgl. Reich, Krumm 2013a, 28) sehr wohl wie in der Vorbereitung geplant umgesetzt werden konnte.

Der Bereich „Wissen über Sprache“ (Reich, Krumm 2013a, 30) wurde im Zuge der beiden Deutschstunden weniger behandelt. Jene Stundenteile, die zu einem Gespräch über Sprachen und Dialekte hätte führen können, mussten aus zeitlichen Gründen sehr stark gekürzt oder sogar gestrichen werden. Interessant ist aber, dass einzelne Schülerinnen und Schüler dennoch von sich aus über sprachliche Zusammenhänge wie bei dem Wort „baba“ und grammatische Besonderheiten wie die Groß- beziehungsweise Kleinschreibung von Nomen im Deutschen und Englischen reflektiert haben. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Kenntnisse über Sprache in unterschiedlichem Ausmaß erweitern und stellten teilweise auch Beziehungen zwischen Sprachen her (vgl. Reich, Krumm 2013a, 30). Näheres dazu beim Schwerpunkt fünf.

Auch auf den dritten Bereich „Aneignung von Sprachlernstrategien“ (Reich, Krumm 2013a, 31) wurde in den beiden Stunden nicht das Hauptaugenmerk gelegt. Trotzdem kann das Anlegen einer Wörtersammlung vor dem Verfassen eines Textes als eine Methode der Textproduktion (vgl. Reich, Krumm 2013a, 31) angesehen werden, die die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Stunde kennengelernt und zielführend angewendet haben. Ein paar Kinder benutzten das Internet als Nachschlagewerk für Übersetzungen oder um die Rechtschreibung zu kontrollieren. Wären in den Stunden Bild-Wörterbücher oder zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung gestellt gewesen, so hätte auch das Lernziel diese systematisch zu nutzen gefördert werden können (vgl. Reich, Krumm 2013a, 31).

In den zwei Deutschstunden zum Thema Frühlingsgedichte konnten in der Praxis einige Ziele des Curriculum Mehrsprachigkeit umgesetzt werden, vor allem jene aus dem Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28).

Auf die Ziele dieses Bereiches war auch die Planung ausgerichtet. Dennoch wurden auch Teilziele aus den Bereichen „Wissen über Sprache“ (Reich, Krumm 2013a, 30) und „Aneignung von Sprachlernstrategien“ (Reich, Krumm 2013a, 31) gestreift. Zudem wurden die didaktischen Grundsätze:

„Sie [Anm.: die Schülerinnen und Schüler] stellen vergleichbare sprachliche Erscheinungen nebeneinander und beschreiben miteinander Gemeinsamkeiten und

Unterschiede. Sie bemühen sich um die Erschließung von Texten, die sich nicht unmittelbar von selbst erschließen (aber inhaltlich interessant sind). Die damit verbundene Erfahrung, sich sprachliches Verstehen gemeinsam erarbeiten zu können, sollte sie darin bestärken, sich auch Texten in für sie neuen Sprachen zu nähern, und sie dazu motivieren, sprachliche Lernziele im Kontakt und im Dialog mit Anderen verfolgen.“ (Reich, Krumm 2013a, 27),

umgesetzt.

Alle behandelten Ziele des Curriculum Mehrsprachigkeit sind selbstverständlich nicht durch ein oder zwei Unterrichtsstunden erreichbar, sondern bedürfen kontinuierlicher Berücksichtigung und Förderung. Daher kann auch an dieser Stelle nicht gesagt werden, dass ein Ziel der Curriculum Mehrsprachigkeit vollständig erreicht wurde. Viel mehr wurden die oben genannten Ziele berücksichtigt und die Unterrichtsstunden trugen somit einen Teil zu ihrem zukünftigen Erreichen bei.

9.2 Schwerpunkt zwei: Interesse an Sprachen

Eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist ein nicht zu leugnender Fakt in unserer Gesellschaft und somit auch in der Institution Schule (vgl. Gogolin 2010, 544). Wie im Kapitel 1 „Mehrsprachigkeit“ erläutert wurde, erfährt Mehrsprachigkeit allerdings nicht immer dieselbe Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Mecheril u.a. 2010, 109f.). Die Schülerinnen und Schüler sind im Laufe ihres Lebens und vor allem auch während ihrer Schullaufbahn auf verschiedenste Weise mit Sprachen in Berührung gekommen und haben dabei vermutlich unterschiedliche Erfahrungen mit dem Sprachenlernen sowie negative als auch positive Resonanz auf ihre Sprachigkeit erlebt (vgl. eigene Beobachtungen der Verfasserin 2021/2022). Wie die Schülerinnen und Schüler mit und ohne äußerer Mehrsprachigkeit auf den Einbezug verschiedener Sprachen im Deutschunterricht reagieren und wie ihr grundsätzliches Interesse an Sprachen ist, wird anhand der Beobachtungsprotokolle im Zuge dieses Schwerpunkts analysiert.

Als die Schülerinnen und Schüler während der Pause die drei Gedichte bemerkt hatten, war sofort ein hohes Interesse vorhanden. Auch Schülerinnen und Schüler, die sich normalerweise in der Pause wenig für den Inhalt der nächsten Stunde interessieren, gingen gleich zu den Gedichten und es herrschte eine positiv aufgeregte Stimmung. Dabei war vor allem Neugierde die vorherrschende Emotion, die Schülerinnen und Schüler wollten wissen, in welchen Sprachen die Gedichte sind und suchten und fragten auch gezielt nach Sprachen, nämlich ihren Erstsprachen. Das große Interesse an den Gedichten und ihren Sprachen zeigte sich auch

dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler diese auch sofort halblaut vorlasen. Neben der Neugierde war zu Beginn auch eine gewisse Überraschung zu spüren, die sich durch Aussagen wie: „Auf Serbisch?!“, zeigte. Zu dieser positiven Grundstimmung kam bei manchen Schülerinnen und Schülern auch Unsicherheit oder Ernüchterung dazu, was Aussagen wie: „Ich kann nicht Türkisch.“, deutlich machen.

Das Interesse an den drei Sprachen BKS, Deutsch und Türkisch zeigte sich auch während der Stunde weiterhin, als die Schülerinnen und Schüler das TRIO-Heft konzentriert und gespannt durchblättern und lasen. Auch bei der Gedichtauswahl zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler an den Sprachen BKS und Türkisch interessiert sind, denn nur fünf Schülerinnen entschieden sich für das deutsche Gedicht.

Spannend war auch, dass Schülerinnen und Schüler Gedichte wählten, deren Sprache sie nicht verstanden. Bei den meisten dieser Schülerinnen und Schüler zeigte sich während der ersten Arbeitsphase allerdings ein gewisser Frust. Eine Schülerin verbalisierte das konkret: „Nur einer versteht es [Anm. d. Verf.: das Gedicht]. Wir können es nicht gut machen.“. Eine andere Schülerin und ein anderer Schüler schafften es nicht die Aufgabe zu bearbeiten, sondern redeten über andere Sachen und scherzten. Das könnte als Reaktion auf eine mögliche Überforderung oder Langeweile aufgrund des Nichtverstehens des Gedichtes interpretiert werden.

Als Gründe für die Beschäftigung mit Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler nicht verstehen, wurde bei der Reflexion mehrmals das Unbekannte, Fremde und Andere genannt: „Wegen die einzelne [sic!] Wörter, die haben mir gut gefallen, weil sie anders waren.“, „Und die Wörter haben mir gefallen, weil sie anders sind.“, aber auch das Interesse an der konkreten Sprache und der Wunsch die Sprache zu lernen waren Gründe für die Gedichtwahl: „Es war schön, dass ich Serbisch lernen konnte.“, „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil es eine schöne Sprache ist und ich sie toll finde und mal lernen möchte.“.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache von einem der Gedichte vertreten war, hat sich für das Gedicht in ihrer Erstsprache entschieden und begründete die Wahl auch damit, dass es in ihrer „Muttersprache“ ist: „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil ich Serbe bin.“, „Weil Türkisch meine Muttersprache ist und ich die Sprache toll finde.“ Oder „Ich habe das serbische Gedicht genommen, weil ich es verstehen kann.“.

Auch als es darum ging zu erzählen, was an den Gedichten gefallen hat, spielten die Sprachen eine große Rolle. Es wurden „die Wörter“ genannt und die Schülerinnen und Schüler gingen zum Teil auch auf die Sprachmelodie ein, die ihnen gut gefallen hat: „..., weil es schön klingt.“, „Es hat toll geklungen.“ oder „schön klingt“. Es wurde zudem wieder die Erstsprache

als Grund aufgeschrieben: „Weil es unser [sic!] Muttersprache ist.“, das wurde allerdings durchgestrichen und durch den Inhalt ersetzt. Hier stellt sich also die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung geändert haben oder, ob sie ihre Antwort im Nachhinein als unpassend oder unerwünscht betrachtet haben und sie darum geändert haben. Die Schülerinnen und Schüler zeigten in der ersten Stunde vor allem ein Interesse für die Sprache, in der das Gedicht geschrieben war, mit dem sie sich ausführlicher auseinandergesetzt hatten: „Es klingt Fantastisch. [sic!] Serbisch ist sehr toll.“. Auf die Nachfrage hin, ob sie auf etwas neugierig geworden sind, sagten auch vier Kinder, dass sie auf die türkische beziehungsweise serbische Sprache neugierig geworden sind. Ein Kind brachte sein Interesse an Sprachen im Allgemeinen eindeutig zum Ausdruck: „Mir hat alles gefallen, weil jede Sprache ist toll.“.

In der zweiten Stunde kam zu Beginn die erste und auch einzige negative Reaktion auf das mehrsprachige Gedicht, nämlich: „Das sind blöde Wörter.“. Die erste Vermutung war, dass sich der Kommentar auf die in Englisch oder im Dialekt verfassten Zeilen bezog, wie sich allerdings dann im Gespräch herausstellte, war damit gemeint, dass sich die Wörter nicht reimen. Somit war auch die Reaktion auf das mehrsprachige Gedicht neutral oder positiv. Die Schülerinnen und Schüler wollten gleich wissen, was der Inhalt ist und um welche Sprache es sich bei der Dialektzeile handelt. Sie hatten Spaß daran die Sprache zu raten.

Das Interesse für das unbekannte Wort „Bleamal“ war zu Beginn groß, als es dann aber erklärt wurde und den Schülerinnen und Schülern klar war, dass es ein österreichischer Dialekt ist, war ihr Interesse daran verschwunden. Die Schülerinnen und Schüler scheinen also vor allem für Wörter und Sprachen interessiert zu sein, die für sie unbekannt sind, oder aber für ihre Erstsprachen.

Die vielen Nachfragen, ob Frühlingswörter in allen Sprachen gesammelt werden dürfen und ob das Gedicht in verschiedenen Sprachen geschrieben werden darf: „Darf ich in allen Sprachen?“, zeigen, dass es die Schülerinnen und Schüler nicht gewohnt sind im Deutschunterricht oder in anderen Fachstunden in und mit nicht deutschen Sprachen zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler wirkten daher etwas ungläubig, später jedoch sammelten und schrieben sie begeistert in verschiedenen Sprachen. Daran ist auch erkennbar, dass den Schülerinnen und Schülern selten der Raum gegeben wird alle ihre sprachlichen Kompetenzen anzuwenden und zu zeigen, dass sie dies aber in den meisten Fällen zeigen wollen und wertschätzen. Auch beim Vorlesen ihrer (mehrsprachigen) Frühlings-Elfchen präsentierten die Schülerinnen und Schüler stolz ihre Texte und das Interesse an den verschiedensprachigen Gedichten konnte auch beim Zuhören bemerkt werden. Einige

Schülerinnen und Schüler wiederholten vorgelesene Wörter und es entstand der Eindruck, dass sie Spaß hatten neue, bislang unbekannte Wörter aus verschiedenen Sprachen auszusprechen. Beim Vorlesen war aber auch deutlich zu spüren, dass die Schülerinnen und Schüler auch verstehen wollten, was vorgelesen wurde, was immer wieder zu Aufforderungen führte das Gelesene auf Deutsch zu übersetzen: „Deutsch! Kannst du bitte auf Deutsch sagen?! Sag auf Deutsch!“.

Dass die Schülerinnen und Schüler interessiert an anderen Sprachen sind, zeigte sich auch dadurch, dass sie aktiv andere Kinder fragten: „Wie heißt das in deiner Sprache?“. Auf die Othering fördernde Ausdrucksweise „in deiner Sprache“ soll kurz hingewiesen, kann jedoch nicht näher eingegangen werden. In der zweiten Stunde zeigte sich auch, dass manche Kinder die in der Vorstunde neu gelernten Wörter noch wussten und gleich angewendet haben. Denn ein Kind, das kein BKS spricht, schrieb „visibaba“ auf.

Die Schülerinnen und Schüler interessierten sich allerdings nicht nur für die in der Klasse vertretenen Erstsprachen, sondern einige Kinder schrieben auch in der Fremdsprache Englisch.

Angemerkt werden soll auch, dass die Schülerinnen und Schüler keine Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen machten. Es wurden keine Wertungen vorgenommen, bei denen eine Sprache besser oder interessanter als eine andere dargestellt wurde.

In der Abschlussreflexion sagten sechs Schülerinnen und Schüler, dass es ihnen gefallen hat in anderen Sprachen zu schreiben: „Mir hat gefallen, dass wir in unserer Sprache schreiben durften.“, und zusätzlich wurde das Sprachenlernen wieder angesprochen: „Ich finde es gut, andere Sprachen zu lernen.“.

Es war zudem auffällig, dass in den zwei Stunden viel Mitarbeit stattfand und sich auch Schülerinnen und Schüler, die sonst oft zurückhaltend sind, am Unterrichtsgeschehen beteiligten. Diese Beobachtung bestätigt auch die Aussage von Oomen-Welke (2020b), dass die Anerkennung und Nutzung von verschiedenen Sprachen Schülerinnen und Schüler mit äußerer Mehrsprachigkeit zur aktiven Teilnahme am Unterricht ermuntert (vgl. Oomen-Welke 2020b, 185).

Die ebenfalls in Fachliteratur zu findende These, dass Schülerinnen und Schüler ein natürliches Interesse an Sprachen mit sich bringen (vgl. Oomen-Welke, Krumm 2004, 9) und dieses beispielsweise durch spontanes Thematisieren verschiedener Sprachen oder Aussagen wie: „’Zum Geburtstag sagt man griechisch Χρόνια πολλά.’“ (Oomen-Welke 2020b, 183f.) zeigen, konnte in den zwei analysierten Unterrichtsstunden demnach bestätigt werden. Die Schülerinnen und Schüler zeigen Freude beim Arbeiten mit anderen Sprachen, vor allem

wenn es sich dabei um ihre Erstsprachen handelt. Zur Bedeutung der Erstsprachen in einem mehrsprachigen Deutschunterricht gibt es im nächsten Kapitel mehr. Für Schülerinnen und Schüler, die mit Sprachen arbeiteten, die sie nicht verstehen, war ein gewisser Frust vorhanden, der das grundlegende Interesse an anderen Sprachen jedoch nicht geschmälert hat. Bei einigen Schülerinnen und Schülern konnte auch eine Motivation für das Lernen neuer Sprachen festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler begannen auch von sich aus Sprachvergleiche anzustellen, was ein Interesse an Sprachen ebenfalls deutlich macht. Ein Punkt, der für manche Schüler auch ausschlaggebend war, war die Sprache der Freunde kennenzulernen beziehungsweise die Erstsprache dem Freund näher zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler gingen mit allen Sprachen wertschätzend um, und es gab keinerlei Aussagen, in denen bestimmte Aussagen abgewertet oder geringgeschätzt wurden. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass bei den Schülerinnen und Schülern ein grundlegendes Interesse an verschiedenen Sprachen vorhanden ist, unabhängig ihrer Erstsprachen oder einer äußeren Mehrsprachigkeit.

9.3 Schwerpunkt drei: Verwendung von Erstsprachen

Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bleibt im einsprachig ausgerichteten Schulsystem noch immer weitestgehend unberücksichtigt. Werden die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler einbezogen, so passiert dies auf einem Verständnis, das Sprachen als klar abgrenzbar ansieht und den Schülerinnen und Schüler genau eine Erstsprache zuordnet (vgl. Busch 2021, 187). Dies kann auf mehreren Ebenen problematisch sein. Wie die Schülerinnen und Schüler auf die optionale Verwendung ihrer Erstsprachen reagierten und mögliche Gründe dafür sollen in diesem Schwerpunkt diskutiert werden.

Die ersten Reaktionen auf die Gedichte in BKS, Türkisch und Deutsch waren sehr positiv, die Schülerinnen und Schüler suchten freudig ihre Erstsprachen und fragten auch nach Sprachen, die nicht vertreten waren. Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich also darüber zu freuen, wenn sie in und mit ihren Erstsprachen arbeiten dürfen. Dies zeigt sich auch in Aussagen wie: „Mir hat gefallen, dass wir in unserer Sprache schreiben durften.“ oder „Mir hat gefallen, dass wir in unserer Muttersprache schreiben konnten.“. Bei der Endreflexion hat außerdem ein Kind gesagt, dass ihm das Türkische gefallen hat.

Ein anderer Punkt, der beim Einbezug der Erstsprachen im Unterricht berücksichtigt werden muss, ist, dass die Gefahr besteht, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie zur Verwendung ihrer Erstsprache gedrängt werden, einen Expertinnen-, Expertenstatus zugeschrieben bekommen, dem sie nicht gerecht werden können oder wollen (vgl. Reich, Krumm 2013b,

102). Oft erhalten die Schülerinnen und Schüler keinen schulischen Unterricht in ihrer Erstsprache und sind daher selten literarisiert. Aber auch bei Schülerinnen und Schülern, welche die Möglichkeit haben, an einem „Muttersprachlichen Unterricht“ teilzunehmen, zeigten Studien, dass ihre schriftsprachlichen Kompetenzen oft nicht denen entsprechen, die erwartet werden (vgl. Reich 2016, 201f.). Dass manche Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung haben und in ihrer Erstsprache keinen Wortschatz wie im Deutschen aufweisen, wurde auch bei den Beobachtungen festgestellt: „Ich habe nix [sic!] verstanden, obwohl es meine Sprache war.“, „Aber im Türkischen gibt es keine Eigenschaftswörter.“ oder auch die als Übersetzungsfehler interpretierte Aussage „Kedi=Hund“ („Kedi“ ist Türkisch und bedeutet Katze) bestätigen das. Manche Schülerinnen und Schüler erklärten auch freudig, dass sie in ihren Erstsprachen etwas Neues gelernt haben, wie zum Beispiel wie man „İlkbahar buchstabiert“, was Meer auf Polnisch heißt oder allgemein neue Wörter in Türkisch. Drei Kinder fragten zudem nach der Rechtschreibung von Wörtern. In einigen Gruppen wurde auch festgehalten, dass sie einzelne Wörter nicht verstanden haben.

Auch wenn den Schülerinnen und Schülern teilweise der Wortschatz oder die Rechtschreibkompetenz gefehlt haben, so entstand nie der Eindruck, dass das bei ihnen negative Gefühle auslöst. Die Verwendung ihrer Erstsprachen schien für jene Schülerinnen und Schüler trotzdem positiv zu sein und der Großteil der Schülerinnen und Schüler schien stolz auf seine Erstsprache zu sein und zeigte das auch. Es machte den Anschein, dass es für sie kein Problem ist, wenn sie in ihrer Erstsprache etwas nicht verstehen oder falsch schreiben. Die Freude und der Stolz die Erstsprache verwenden, präsentieren und vertreten zu dürfen schien zu überwiegen. Dies traf zumindest auf jene Schülerinnen und Schüler zu, die „Muttersprachlichen Unterricht“ in ihren Erstsprachen erhalten. Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprachen in der Schule weniger stark vertreten sind wie beispielsweise Chinesisch oder Kasachisch waren eher zurückhaltend dabei sie zu verwenden. Dass Schülerinnen und Schüler nicht dazu gezwungen werden sollten in ihren Erstsprachen zu arbeiten, zeigte sich auch in der Aussage eines Kindes, das seine Wahl des deutschen Gedichtes wie folgt begründete: „Ich mag es Deutsch zu sprechen.“. Und auch bei der Wörtersammlung an der Tafel wurde deutlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler etwas aus den Erstsprachen präsentieren wollen, da ein paar Kinder etwas in Englisch oder in einer Erstsprache von Freundinnen aufgeschrieben haben. Die Gründe, dass Schülerinnen und Schüler nicht mit ihren Erstsprachen arbeiten wollen, können vielfältig sein. Es kann sein, dass sie negative Erfahrungen gemacht haben sie zu verwenden wie beispielsweise durch Sprachverbote. Das

dies in der Klasse der Fall war, zeigt sich auch in den häufigen Nachfragen dazu, ob in allen Sprachen geschrieben werden darf: „Darf ich in allen Sprachen?“. Aber auch ein hoher Druck von zu Hause aus, Deutsch sprechen zu müssen, um es gut zu lernen, kann ein Grund dafür sein. Vor allem bei Minderheitensprachen kann ein geringes Prestige so zu einer Vermeidung der Sprachverwendung führen. Und ein weiterer Grund kann wie schon erwähnt wurde sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu unsicher in der Verwendung fühlen, weil sie zu wenig bildungs- oder schriftsprachliche Fähigkeiten besitzen (vgl. Schader 2004, 33f.). Daran zeigt sich die dringliche Notwendigkeit der von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern geforderten Bewusstheit um und Sensibilität für Othering-Prozesse, sowie die Achtsamkeit, keine Schülerinnen und Schüler in einen Expertinnen- oder Expertenstatus zu drängen. (vgl. Reich, Krumm 2013b, 102). Die Beobachtungen im Deutschunterricht decken sich in diesem Bereich also mit der Theorie, die Schülerinnen und Schüler schätzen die Implementierung ihrer Erstsprachen in den Unterricht wert, es sollte dennoch niemand zur Verwendung gedrängt werden.

9.4 Schwerpunkt vier: Innere Mehrsprachigkeit-Dialekte

„Ich kann nicht Dialekt. Also schon ein bisschen. Ein paar Wörter.“, diese Aussage von einem Kind mit Deutsch als Erstsprache ist spannend und gibt einen Einblick in das individuelle Sprachverständnis des Kindes. Es zeigt ein Bild von Sprachigkeit, indem Dialekte keinen Platz oder kein Bewusstsein haben. Anders als das Alltagsverständnis des Begriffes Mehrsprachigkeit wird im Fachdiskurs auch dann von Mehrsprachigkeit gesprochen, wenn verschiedene Register, Varietäten, Genres, Jargons, Stile oder Akzente beherrscht werden. Eine Zuordnung zu Sprachsystemen ist dabei irrelevant. Unter der Definition der inneren Mehrsprachigkeit sind alle Personen mehrsprachig, weil sie sich in einer komplexen sprachlichen Vielfalt bewegen (vgl. Busch 2021, 10ff.). Wie die Schülerinnen und Schüler auf Dialekte reagieren und diese wahrnehmen, wird in diesem Kapitel behandelt.

In der ersten Unterrichtseinheit kam das Thema Dialekte gar nicht vor, es wurde weder in der Unterrichtsplanung berücksichtigt noch entstanden Situationen, in denen es aufgegriffen hätte, können.

In der zweiten Unterrichtseinheit wurde die Thematik Dialekte bewusst eingeplant und das mehrsprachige Beispiel-Elfchen auch im Dialekt geschrieben. Die Schülerinnen und Schüler wollten gleich wissen, um welche Sprache es sich bei dem Wort „Bleamal“ handelt und sie begannen zu raten. Dabei kamen alle möglichen Sprachen von Englisch über Türkisch bis hin zu Polnisch, also vor allem Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler. Darauf, dass es sich

um ein österreichisches Dialektwort handelt, kamen die Schülerinnen und Schüler nicht. Durch den Tipp, dass es sich dabei um eine Sprache handelt, die alle Schülerinnen und Schüler der Klasse sprechen, kamen sie allerdings dann sofort auf Deutsch, worauf sie ungläubig und überrascht mit: „Was? Deutsch?“, oder: „Das soll Deutsch sein?!“, reagierten. Der Begriff Dialekt kam dann von einem Kind mit Deutsch als Erstsprache: „Ah, das ist Dialekt.“. Nach einer näheren Erklärung des Begriffes fügte es hinzu: „Jetzt versteh ich es und weiß, wie man es ausspricht.“. Von anderen Schülerinnen und Schüler kamen keine weiteren, weder positive noch negative Äußerungen zu dem dialektalen Wort.

Nachdem der Begriff „Bleamal“ und seine Herkunft erklärt wurden und die Schülerinnen und Schüler ihn noch ein paarmal interessiert nachgesprochen hatten, war das Interesse aber auch rasch wieder vorbei. Interessanterweise gab es keine weiteren Fragen, darüber was ein Dialekt ist oder nach weiteren Dialektwörtern. Das könnte daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler bislang nicht oder wenig mit dem Begriff in Berührung gekommen sind und daher noch keine Vorstellung dazu haben. Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler wenig mit dem Begriff Dialekt anfangen können zeigte sich auch bei den Frühlings-Elfchen, bei denen nur ein Kind eine Zeile im Dialekt schrieb. Interessant dabei ist, dass das Kind nicht in seinem eigenen Dialekt schrieb, sondern ein anderes Kind, von dem auch die oben genannten Zitate stammen, um Hilfe bat. Ein weiterer Grund dafür, dass die Schülerinnen und Schüler keine weiteren dialektalen Begriffe verwendet haben kann sein, dass das Thema Frühling nicht in ihrem dialektalen Wortschatz vorhanden ist. Zusätzlich stellt eine Verschriftlichung von Dialekt eine weitere Herausforderung dar, da der Dialekt eine Sprachform ist, die hauptsächlich im mündlichen Sprachgebrauch verwendet wird. Für einen Einstieg in und eine Hinführung an das Thema Dialekt in einer dritten Klasse Volksschule wären andere Aufgabenstellungen und Herangehensweisen sicherlich geeigneter.

Es sei auch noch angemerkt, dass die geringe Reaktion auf das Thema Dialekt und die sehr geringe Dialektverwendung auch damit zu erklären sein können, dass aufgrund von Zeitmangel in der Unterrichtsstunde von der Lehrperson nicht näher drauf eingegangen wurde und kein ausführlicheres Klassengespräch stattgefunden hat. Das ist aber nicht schlimm, da der Schwerpunkt der beiden Unterrichtseinheiten nicht auf dem Dialekt lag und er deshalb nur am Rande und sehr situationselastisch eingebaut wurde.

Das Fazit der Beobachtungen in Hinblick auf Dialekte ist, dass es sehr wenig Äußerungen oder Beiträge zum oder im Dialekt gab. Das scheint daran zu liegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler ob ihrer zeitweisen dialektalen Kenntnisse noch nicht bewusst sind. Generell ist bei manchen Schülerinnen und Schülern der Fachbegriff Dialekt nicht bekannt

gewesen und eine Selbstreflexion oder metasprachliches Gespräch darüber daher ebenfalls schwierig. Es zeigte sich aber, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich an dialektalen Ausdrücken interessiert sind und eine neugierige Offenheit gegenüber Wörtern in einem Dialekt zeigten.

9.5 Schwerpunkt fünf: Sprachvergleiche

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit schon erläutert wurde, sind Sprachvergleiche ein Grundbaustein der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie können nicht nur als Lernstrategien genutzt werden, sondern fördern auch das metasprachliche Bewusstsein. Dabei sind sie nicht auf eine sprachliche Ebene beschränkt und können neben dem Entdecken von Gemeinsamkeiten auch das Feststellen von Unterschieden als Ziel haben (vgl. Bredthauer 2018, 278). Kontrastive Sprachvergleiche sind nicht nur im Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler [sic!] mit nichtdeutscher Muttersprache“ beim Lehrstoff zu finden, sondern werden auch vom Curriculum Mehrsprachigkeit als Ziel aus dem Bereich „Wissen über Sprache“ gefordert:

„Sie [Anm.: die Schülerinnen und Schüler] können Beziehungen zwischen Sprachen herstellen (einzelne Wortähnlichkeiten, Gliederung von Wortfeldern) und können einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend betrachten.“ (Reich, Krumm 2013a, 30).

Daher war dies auch ein Teilziel der beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten.

Geplant war im Zuge der gemeinsamen Wörtersammlung an der Tafel eine Gelegenheit für Sprachvergleiche zu schaffen (vgl. Kapitel 5.3 Didaktisch und methodische Erläuterungen). In der praktischen Umsetzung war dies allerdings aus Zeitgründen, und auch da die Schülerinnen und Schüler immer verschiedene Wörter aufschrieben, nicht wie erwartet möglich. Dennoch ergaben sich in den zwei Stunden spontan Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler von sich aus, nicht angeleitet durch die Lehrperson, Sprachvergleiche anstellten und über Sprachen reflektierten. Diese Momente der sowohl auf einer semantischen als auch auf einer grammatikalischen, orthographischen Ebene stattfindenden Sprachvergleiche sollen nun erläutert werden. In der Phase, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit den Gedichten aus dem TRIO-Heft beschäftigten, entstand eine sehr spannende Erkenntnis von einer Gruppe, die das Gedicht in BKS las. Sie erklärten bei der Reflexionsrunde, dass ihnen das Wort „visibaba“, das „Schneeglöckchen“ am besten gefallen hat, weil darin „baba“, auf BKS die „Großmutter“ drinnen steckt und gleichzeitig auch das türkische Wort für „Papa“. Diese Entdeckung kam zustande, da Schüler mit BKS als Erstsprache mit einem Schüler mit

Türkisch als Erstsprache zusammenarbeiteten. Diese Bemerkung ist im Sinne der Sprachbetrachtung in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Einerseits erkannten die Schüler zuerst intralingual, dass in dem Wort „visibaba“ das Wort „baba“ drinnen steckt. Sie analysierten es also auf einer morphologischen Ebene. Danach wurde im Gespräch zusätzlich ein interlingualer Sprachvergleich gezogen und festgestellt, dass dasselbe Wort „baba“ in den Sprachen BKS und Türkisch unterschiedliche Bedeutungen, allerdings aus demselben Wortfeld hat. Die Schüler bekamen durch dieses eine Wort aus dem Gedicht nicht nur selbstständig Einblick in die Morphologie des Wortes „visibaba“ aus BKS, sondern entdeckten auch Unterschiede zwischen Sprachen auf einer semantischen Ebene. Dadurch haben sie ihre Sprachbewusstheit erweitert und durch die anschließende Präsentation im Plenum auch den anderen Schülerinnen und Schüler Einblicke in sprachliche Zusammenhänge gegeben.

Ein weiterer Sprachvergleich fand in der zweiten Unterrichtseinheit statt. Diese Mal allerdings zwischen Deutsch und Englisch und auf einer grammatikalischen beziehungsweise orthographischen Ebene. Bei der Analyse des Beispiel-Elfchens an der Tafel merkte ein Schüler an, dass „flowers“ ein Namenwort ist. Er erklärte, dass es jedoch schwierig zu erkennen ist, weil Namenwörter im Englischen klein geschrieben werden. Der Schüler verbalisierte damit explizites Fremdsprachenwissen. Implizit fand auch ein Sprachvergleich zwischen dem Englischen und dem Deutschen auf der orthographischen Ebene der Groß- und Kleinschreibung statt. Er verwendete dabei auch den in der dritten Klasse Volksschule gängigen Fachbegriff „Namenwort“ für Nomen.

Derselbe Schüler machte im späteren Verlauf der Stunde eine weitere Wortmeldung, die auf Sprachbewusstheit schließen lässt und in gewisser Weise an den Sprachvergleich der Vorstunde anknüpft. Auf die Frage, wie viele Sprachen beim Schreiben des Elfchens verwendet werden können, wurde von der Lehrperson geantwortet, elf Sprachen, weil das Gedicht ohne Überschrift aus elf Wörtern besteht. Daraufhin meinte der Schüler, dass es aber auch mehr Sprachen sein können, „wenn es ein Wort in zwei Sprachen gibt.“. Er meinte damit, dass ein und dasselbe Wort in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen haben kann und schloss damit an die „baba“-Entdeckung aus der Vorstunde an. Es handelt sich dabei zwar um keinen Sprachvergleich im direkten Sinn, sehr wohl aber um eine Reflexion allgemeinsprachlicher Zusammenhänge und Besonderheiten auf einer semantischen und pragmatischen Ebene.

Die in den beiden Unterrichtseinheiten gemachten Erfahrungen mit Sprachvergleichen zeigen demnach, auch wenn nur wenige Sprachvergleiche stattgefunden haben, dass Schülerinnen

und Schüler bereits in jungem Alter dazu in der Lage sind in ersten Ansätzen über Sprachen zu reflektieren und auch selbstständig Sprachvergleiche ziehen. Es wurde ebenfalls deutlich, dass wie in der Literatur ausgeführt wird, Sprachvergleiche eine gute Möglichkeit sind verschiedene Sprachen, eben auch die deutsche Sprache in einen mehrsprachigen Unterricht einzubeziehen (vgl. Schader 2004, 51f.). Außerdem entsteht im Sinne des *sprachenübergreifenden Lernens* (Behr 2007) ein Mehrwert durch die Förderung der allgemeinen Sprachbewusstheit für alle Schülerinnen und Schüler, auch jene mit äußerer Einsprachigkeit (vgl. Bredthauer 2018, 277f.). Der Grundbaustein der Mehrsprachigkeitsdidaktik Sprachenvergleich kann also, so wie es verschiedene Konzepte wie *Language Awareness* (Hawkins 1984) oder die *Didaktik der Sprachenvielfalt* (Oomen-Welke 2000) vorsehen, bereits in der Primarstufe umgesetzt werden.

10 Darstellung der Ergebnisse

In diesem abschließenden Kapitel soll zusammengefasst werden, wie das Curriculum Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht implementiert werden kann. Außerdem werden die Ergebnisse der Analyse der zwei Unterrichtsbeobachtungen dargestellt. Dadurch werden die eingangs gestellten Forschungsfragen:

„Wie kann das Curriculum Mehrsprachigkeit von Krumm und Reich in den Deutschunterricht einer 3. Schulstufe implementiert werden?“

„Wie werden die Ziele des Curriculums erreicht und der Einbezug der Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern angenommen?“

beantwortet.

Um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihres Umfeldes in den Deutschunterricht einzubeziehen gibt es vielfältige Möglichkeiten. Ein Grundbaustein dafür sind Sprachenvergleiche, die zwischen verschiedenen Sprachen stattfinden können und die Sprachbewusstheit aller Schülerinnen und Schüler fördern. Sie eignen sich bereits für die Primarschule, da sie auf verschiedenen sprachlichen Ebenen stattfinden können und daher auch in ihrer Komplexität und dem benötigten Vorwissen steuerbar sind (vgl. Bredthauer 2018, 278). Eine weitere Möglichkeit für einen Einbezug verschiedener Sprachen und die Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit ist Literatur. Es gibt einerseits eigene Kinderzeitschriften, wie das in der Praxis eingesetzte TRIO oder das Papperlapapp. Zu diesen Magazinen gibt es auch Unterrichtsvorschläge und Zusatzmaterial (vgl. TRIO o.A., o.A.; Papperlapapp-Medienverlag, o.A., o.A.). Weitere Möglichkeiten und Unterrichtsideen verschiedene Sprachen in den Unterricht einzubinden finden sich im Internet auf den Seiten von „Schule mehrsprachig“, „deutsch-ist-vielseitig“ oder der „voXmi“- Homepage. Dort finden sich nicht nur Unterrichtsvorschläge, sondern auch konkrete Materialien, die im Unterricht einsetzbar sind (vgl. ÖSZ o.A., o.A.; Wiese, Mayr et al. o.A., o.A.; voXmi o.A., o.A.). Ebenfalls ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge inklusive Materialien, die im Sinne des Curriculum Mehrsprachigkeit sind, finden sich in den KIESEL- Broschüren (vgl. ÖSZ o.A., o.A.). Umfangreiche Unterrichts Anregungen durch Spiel- und Aufgabenideen liefert auch das Buch „Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ von Basil Schader (vgl. Schader 2004). Für die Vorbereitung eines mehrsprachigen Deutschunterrichts können für Lehrpersonen auch Sprachensteckbriefe sehr hilfreich sein. Die gibt es entweder online auf der Homepage ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern der Universität Duisburg,

Essen und der Plattform „Schule mehrsprachig“, oder auch in analoger Form in dem Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ (Krifka u.a. 2014).

Zu dem Buch „Sprachenvielfalt als Chance“ muss angemerkt werden, dass die darin enthaltenen Vorschläge kritisch zu betrachten sind und in Hinblick auf die Vermeidung von Othering-Prozessen angepasst werden müssen. Für einen sinnvollen und Mehrwert bringenden Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht, wie es im Curriculum Mehrsprachigkeit gefordert wird, reicht es nämlich nicht aus, vorgefertigte Unterrichtsbeispiele oder Materialien umzusetzen. Es werden auch Fähigkeiten von Seiten der Lehrperson benötigt, sensibel mit der Thematik umzugehen, um kein Othering zu betreiben und niemanden auszugrenzen. Dabei ist wichtig, darauf zu achten niemanden zu Expertinnen oder Experten einer Sprache zu machen und dadurch eine mögliche Überforderung, Bloßstellung oder Ausgrenzung zu bewirken. Das bedeutet, es sollte nicht ausdrücklich nach Sprachhandlungen in gewissen Sprachen gefragt, sondern Sprachhandlungen in verschiedenen Sprachen ermöglicht werden. Für das Umsetzen der im Curriculum Mehrsprachigkeit verankerten Ziele sind also auch eine selbstreflexive und diskriminierungssensible Haltung der Lehrperson und eine Reflexions- und Anpassungsfähigkeit des professionellen Handelns notwendig. Zusätzlich müssen auch andere Faktoren wie die Wahl der Sozialform berücksichtigt werden. Sozialformen, die ein offenes Miteinandersprechen fördern wie Gruppen- oder Partnerarbeiten sind demnach meist sinnvoller für einen Deutschunterricht, in dem auch mit anderen Sprachen gearbeitet wird (vgl. Schader 2004, 71f.).

Zwei konkrete Beispiele, wie das Curriculum Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule umgesetzt werden kann, wurden durch die zwei Unterrichtsplanungen und die Beobachtungsprotokolle gegeben. Die im Zuge dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtseinheiten sowie die weiterführende Literatur und Hinweise sind Möglichkeiten das Curriculum Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht einer dritten Klasse Volksschule umzusetzen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es noch unzählige weitere Wege gibt, dies zu tun.

Wie das Curriculum Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht implementiert werden kann, wurde nun zusammengefasst und die erste Forschungsfrage somit beantwortet.

Jetzt stellt sich die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler auf den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht reagieren und wie die Ziele des Curriculums tatsächlich erreicht wurden.

Aufgrund der positiven Reaktionen und hohen Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler kann angenommen werden, dass zum Erreichen des übergeordneten Ziels des Curriculums, nämlich

„Die Schüler und Schülerinnen nehmen die Sprachen und Dialekte in der weiteren von ihnen erreichbaren sozialen Umwelt wahr. [...]“ (Krumm, Reich 2013a, 27) beigetragen wurde. Durch das Arbeiten mit und Schreiben von mehrsprachigen Gedichten wurde die sprachliche Diversität hör- und sichtbar gemacht und das anschließende Vorlesen der Elfchen entspricht ebenfalls dem Lehrstoff Texte in anderen Sprachen zu präsentieren (vgl. Krumm, Reich 2013a, 28). Auch die „Praxis der sprachlichen Rücksichtnahme“ (Krumm, Reich 2013a, 28) wurde von den Beteiligten umgesetzt. Das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Mut besitzen sich rezeptiv auf sprachlich fremde Bedeutungssysteme und Texte einzulassen (vgl. Krumm, Reich 2013a, 28) wurde im Zuge der beiden Stunden ebenso gefördert wie: „Die Schüler und Schülerinnen gehen kommunikativ und reflexiv mit der Vielsprachigkeit in der Klasse um.“ (Reich, Krumm 2013a, 28). Es wurden nicht nur Ziele und Lehrstoff aus dem Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28) behandelt, sondern auch kurze Gespräche über Sprachen und Dialekte geführt und zwei kontrastive Analysen angestellt (vgl. Krumm, Reich 2013a, 28ff.). Der dritte Bereich „Aneignung von Sprachlernstrategien“ (Reich, Krumm 2013a, 31) wurde durch das Anlegen einer Wörtersammlung vor dem Gedichteschreiben und das Nutzen von online Wörterbüchern umgesetzt (vgl. Krumm, Reich 2013a, 31). Es zeigt sich, dass in den beiden Unterrichtseinheiten der Lehrstoff aus allen drei Bereichen in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt wurde und so zum zukünftigen Erreichen einiger Ziele des Curriculum Mehrsprachigkeit beigetragen wurde. Ein vollständiges Erreichen bestimmter Ziele durch zwei Unterrichtsstunden wäre illusorisch, ebenso wie ein Abdecken aller im Curriculum zu findenden Lernziele. Der Schwerpunkt auf den Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28), der bei der Unterrichtsplanung gesetzt wurde, konnte auch bei der Evaluierung der tatsächlich behandelten Ziele erkannt werden. Die durchgeführten Deutschstunden zeigen demnach, dass die im Curriculum Mehrsprachigkeit verankerten Ziele und der Lehrstoff durch entsprechende Planung und Orientierung an den im Theorieteil vorgestellten didaktischen und methodischen Grundsätzen umgesetzt werden können. Das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm ist daher in der Praxis umsetzbar und bietet für die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht eine sinnvolle Planungsgrundlage sowohl auf einer Makro- als auch einer Mikroebene.

Bleibt noch die Frage offen, wie die Hauptakteurinnen und -akteure, nämlich die Schülerinnen und Schüler den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht annehmen.

Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sehr positiv auf die verschiedenen Sprachen reagiert haben. Zu Beginn waren sie allerdings überrascht, dass im Deutschunterricht Texte in Türkisch und BKS behandelt werden und auch beim Verfassen der Frühlings-Elfchen wurde vermehrt danach gefragt, in welchen und in wie vielen Sprachen geschrieben werden darf. Die Mitarbeit während den beiden Stunden war gut und die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv am Unterricht. Auch bei den Reflexionsrunden wurde der Eindruck, der während der Stunde beobachtet werden konnte, bestätigt. Aussagen wie „Und die Wörter haben mir gefallen, weil sie anders sind.“, „Es hat toll geklungen.“, zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler offen für die Sprachen waren. Zitate wie: „Es war schön, dass ich Serbisch lernen konnte.“, „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil es eine schöne Sprache ist und ich sie toll finde und mal lernen möchte.“, bilden auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Sprachen und am Sprachenlernen ab. Neben diesen positiven Reaktionen auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit gab es auch einige wenige negative Resonanzen von Kindern, die sich mit Sprachen auseinandersetzten, die sie nicht verstanden. So erklärten sie zum Beispiel, dass es schwierig war, weil sie nichts verstanden haben. An ihrem Grundinteresse an den Sprachen änderte das jedoch nichts. Die Schülerinnen und Schüler gingen sehr wertschätzend miteinander und mit den verschiedenen Sprachen um, was sich auch dadurch bemerkbar machte, dass sie nur dann in einer anderen Arbeitssprache als Deutsch miteinander gesprochen haben, wenn es alle in der Gruppe verstehen konnten. Auch bei der ersten Konfrontation mit dem Dialektwort „Bleamal“ zeigten die Schülerinnen und Schüler Interesse und Neugierde. Das Thema Dialekt wurde allerdings ansonsten weniger von den Schülerinnen und Schülern aufgegriffen. Der Fachbegriff Dialekt war einigen Schülerinnen und Schülern nicht geläufig und sie waren sich ihrer inneren Mehrsprachigkeit nicht bewusst. Das Thema Dialekt könnte daher für zukünftige Unterrichtsstunden spannend sein, da ein grundsätzliches Interesse, aber auch ein Lernbedarf bestehen.

In Hinblick auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit ihren Erstsprachen konnte festgestellt werden, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ein Gedicht in ihrer Erstsprache wählten und auch beim Verfassen des Gedichtes schrieben einige in ihren Erstsprachen. Die Schülerinnen und Schüler gingen auch mit einem fehlenden Wortschatz oder Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung angemessen um und zeigten keinerlei Frust oder Scham. Sie schienen stolz darauf zu sein ihre Erstsprachen verwenden und präsentieren zu können und taten dies mit Freude, das trifft vor allem auf jene Schülerinnen und Schüler zu, die am „Muttersprachlichen Unterricht“ teilnehmen. Es konnte aber auch festgestellt

werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache schrieben oder ihre Ergebnisse präsentieren wollten. Dies bestätigt die Forderung der Literatur, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zur Verwendung einer Sprache gedrängt werden sollten. Beim Analyseschwerpunkt fünf „Sprachvergleiche“ konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus Sprachvergleiche anstellten, auch wenn für angeleitete Sprachvergleiche keine Zeit blieb. Es wurde einmal auf der semantischen Ebene zwischen dem Türkischen und BKS verglichen und einmal auf einer grammatikalischen und orthographischen Ebene zwischen dem Deutschen und dem Englischen. Dadurch wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundstufe zwei selbstständige Sprachvergleiche ziehen und so über Sprachen reflektieren können. Abschließend soll noch einmal ein Kind zitiert werden, das die zwei Unterrichtsstunden, den Grundgedanken des Curriculum Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und auch dieser Masterarbeit wunderbar zusammenfasst und beschreibt:

„Mir hat alles gefallen, weil jede Sprache ist toll.“

D Fazit

Wie das Eingangszitat von Wandruszka deutlich macht, ist Mehrsprachigkeit nicht nur ein bestimmender Teil der Lebensrealität, sondern auch Teil der Bildungsaufgabe der Lehrpersonen. Wie das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm in den Deutschunterricht implementiert werden kann und seine Ziele in der Praxis umgesetzt werden können, wurde in dieser Masterarbeit ebenso diskutiert wie die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit.

Um eben diese Forschungsfragen beantworten zu können, wurde im ersten Teil der Arbeit ein theoretischer Rahmen gegeben. Dabei wurde neben einer Begriffsbestimmung und eines Abrisses zur aktuellen Situation an Österreichs Schulen auch die Bedeutung von Mehrsprachigkeit diskutiert. Außerdem wurde das Curriculum Mehrsprachigkeit näher vorgestellt und didaktische und methodische Grundsätze sowie konkrete Praxistipps für eine Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht gegeben. Zusätzlich wurden auch ausgewählte unterrichtliche Konzepte, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, erläutert. Auf Basis der Erkenntnisse des theoretischen Teils wurden anschließend zwei Unterrichtseinheiten für den Deutschunterricht einer dritten Klasse Primarschule geplant. Diese wurden in der Praxis durchgeführt und mittels eigener Unterrichtsbeobachtung Daten erhoben. Die gesammelten Daten wurden mithilfe einer dichten Beschreibung im Zuge eines nachträglichen Gedächtnisprotokolls aufbereitet und im Anschluss ausgewertet. Bei der Analyse der Daten wurde sich an fünf Kategorien orientiert, die im Theorieteil als bedeutsam ausgemacht wurden.

Durch diese empirische Untersuchung wird gezeigt, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit auf vielfältige Weise in den Deutschunterricht eingebaut werden kann. Dabei müssen einige Grundsätze beachtet werden, um ein Oothering zu vermeiden und einen Mehrwert für alle Schülerinnen und Schüler zu erzielen. In den durchgeführten Stunden konnte ein Teil des Lehrstoffes aus dem Curriculum Mehrsprachigkeit umgesetzt und einige Ziele, vor allem aus dem Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ (Reich, Krumm 2013a, 28) ausgemacht werden. Es wird dabei deutlich, dass die im Curriculum Mehrsprachigkeit geforderten Ziele eine längerfristige und kontinuierliche Thematisierung benötigen und nicht durch zwei Stunden erreicht werden können. Die Schülerinnen und Schüler reagierten positiv und erfreut auf das Arbeiten in und mit verschiedenen Sprachen. Festzustellen ist auch, dass sie überrascht darüber waren neben dem Deutschen auch andere Sprachen verwenden zu dürfen. Kinder, die mit Gedichten arbeiteten, die sich überhaupt nicht verstanden, zeigten einen leichten Frust, ihr Interesse an anderen Sprachen wurde dadurch jedoch nicht

geschmälert. Schülerinnen und Schüler, die einen „Muttersprachlichen Unterricht“ besuchen, waren überwiegend stolz ihre Erstsprachen verwenden und präsentieren zu können. Sie haben sich dabei nicht durch fehlende schriftsprachliche Kompetenzen hindern lassen. Die Schülerinnen und Schüler äußerten ein hohes Interesse an neuen Sprachen und am Sprachenlernen. Die Thematisierung von Dialekten wurde von den Schülerinnen und Schülern wenig forciert, auch wenn ein Grundinteresse daran vorhanden zu sein scheint. Ein Grundbaustein der Mehrsprachigkeitsdidaktik, nämlich der Sprachvergleich, wurde im Gegensatz dazu von den Schülerinnen und Schülern selbstständig durchgeführt. Es wurden zwei verschiedene sprachliche Ebenen und vier Sprachen verglichen. Dabei konnte bei den Schülerinnen und Schülern eine bereits vorhandene Sprachbewusstheit festgestellt werden. Somit konnte die zweigeteilte Forschungsfrage:

„Wie kann das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm in den Deutschunterricht einer 3. Schulstufe implementiert werden?“

Wie werden die Ziele des Curriculums erreicht und der Einbezug der Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen und Schülern angenommen?“

beantwortet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur und bestätigen darin zu findende Annahmen und Forderungen.

Die von Lehrpersonen immer wieder vertretene Meinung, andere Sprachen haben im Deutschunterricht nichts verloren oder die Angst, durch das Nicht-Verstehen die Kontrolle über den Verlauf der Unterrichtsstunde oder die Schülerinnen und Schüler zu verlieren, kann im Rahmen dieser Untersuchung entkräftet und geschmälert werden. Nicht nur im Lehrkörper gibt es kritische Meinungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit, auch in der Fachwissenschaft gibt es Vertreterinnen und Vertreter, die sich gegen eine Implementierung von Mehrsprachigkeit aussprechen, wie im theoretischen Teil dargelegt wurde. Die vorliegende Masterarbeit positioniert sich eindeutig gegen diese Meinungen. Denn die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Annahme, dass ein Einbezug von Mehrsprachigkeit, wie er vom Curriculum Mehrsprachigkeit gefordert wird, sowohl positiv von den Schülerinnen und Schülern angenommen wird als auch verschiedene sprachliche und kognitive Fähigkeiten fördert und Kenntnisse vermittelt.

Im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit in der Institution Schule wurde festgestellt, dass es wenig Untersuchungen oder wissenschaftliche Beiträge zum „Muttersprachlichen Unterricht“ im generellen, aber vor allem auch keine Evaluierung dessen gibt. Hier könnte eine weiterführende Forschung ebenso ansetzen wie bei der Problematik der

Zusammenarbeit zwischen verschiedenem pädagogischen Personal für eine effektive sprachliche Bildung in der Schule, welche zum jetzigen Zeitpunkt in der Forschung ebenso unterrepräsentiert ist. Das große Forschungsfeld Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen, in dem diese Masterarbeit verortet werden kann, ist demnach noch lange nicht erschöpft und Bedarf weiterer Untersuchungen und Arbeiten. Denn wie aktuelle Entwicklungen bekanntermaßen zeigen, wird die sprachliche Diversität an Österreichs Schulen weiter steigen.

Wie eingangs erwähnt wurde, soll diese Masterarbeit auch als Motivation und Anregung für Lehrpersonen dienen, sich mit dem Thema Implementierung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht auseinander zu setzen. Somit bleibt zu hoffen, dass sie ihren Beitrag dazu leistet, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Schule deutlich zu machen, ihren Ruf aufzuwerten und die Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ, Bernt: *Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache*. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3., korrigierte Aufl.. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 3-16.
- ALTUN, Tülay; HANDT, Claudia; HINRICHS, Beatrix; HOFFACKER, Anna; NIEDERHAUS, Constanze; WEIS, Ingrid: *Sprachbildung in der Grundschule*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021.
- ARENS, Susanne; MECHERIL, Paul: „*Interkulturell*“ in der Migrationsgesellschaft. In: *Forum Schule Heute*, Jg. 23/2 (2009), S. 7-9.
- BMBWF: *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule- Deutsch, Lesen, Schreiben*. 2003a.
- BMBWF: *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Lehrplan Zusatz – Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*. 2003b.
- BMBWF: *Lehrplan der Volksschule, Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht*. 2003c.
- BMBWF: *Lehrplan der Volksschule, Dritter Teil, Allgemeine didaktische Grundsätze*. 2005.
- BMBWF: *Schulbücher im Schuljahr 2020/2021: Rundschreiben Nr. 23/2019*. Wien, 2019.
- BMBWF: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien, 2021.
- BREDTHAUER, Stefanie: *Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz*. DDS – Die Deutsche Schule 110. Jahrgang, Heft 3, 2018, S. 275-286.
- BÜRKI, Trix; SCHNITZER, Katja: *Mehrsprachige literale Förderung. Ein Handlungsfeld für die Ausbildung von Deutschlehrpersonen*. In: KUTZELMANN, Sabine; MASSLER, Ute (Hrsg.): *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018, S. 115-129.
- BURNS, Anne: *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York; London: Routledge, 2010.
- BUSCH, Brigitta: *Mehrsprachigkeit*. 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl.. Wien: Facultas, 2021.
- DEMIRKAYA, Sevilen: *Analyse qualitativer Daten*. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevilen; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, S. 213-227.
- DERRIDA, Jacques: *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs*. In: HAVERKAMP, Anselm (Hrsg.): *Die Sprachen der Anderen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1997, S. 15-41.

- DIRIM, İnci: *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: LEIPRECHT, Rudolf; STEINBACH, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache-Rassismus-Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 2015, S. 25-48.
- DIRIM, İnci; HEINEMANN, Alisha: *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens*. In: KILIAN, Jörg; BROUËR, Birgit; LÜTTENBERG, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2016, S. 99-121.
- DIRIM, İnci; KHAKPOUR, Natascha: *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. In: DIRIM, İnci; MECHERIL, Paul; HEINEMANN, Alisha: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 2018, S. 201-225.
- DIRIM, İnci; MECHERIL, Paul; HEINEMANN, Alisha: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 2018.
- ESSER, Hartmut: *Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?* In: NEUMANN, Ursula; GOGOLIN, Ingrid (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Springer, 2009, S. 69-88.
- FELD-KNAPP, Ilona: *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2014, S. 15-31.
- FELDMEIER, A: *Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung*. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevilen; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, S. 255-267.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, S. 503-534.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: *Dichte Beschreibung*. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl.. Stuttgart: UTB, 2010, S. 33-35.
- FÜRSTENAU, Sara: *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 2011, S. 25-50.
- FÜRSTENAU, Sara; Gomolla, Mechthild: *Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 2011, S. 13-23.
- GEERTZ, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

- GEIST, Barbara: *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. In: ALTMAYER, Claus; BIEBIGHÄUSER, Katrin; HABERZETTL, Stefanie; HEINE, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 2021, S. 77-87.
- GOGOLIN, Ingrid: *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1988.
- GOGOLIN, Ingrid: *Was bringt die Förderung der Muttersprache? Es bleibt eine Wertentscheidung*. In: *Pro. Erziehung und Wissenschaft*, 2006, S. 7-8.
- GOGOLIN, Ingrid: *Stichwort: Mehrsprachigkeit*. In: *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 2010, S. 529-547.
- GOGOLIN, Ingrid: *Durchgängige Sprachbildung*. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 165-173.
- GOGOLIN, Ingrid; KRÜGER-POTRATZ, Marianne: *Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 6(2), 2012, S. 7-19.
- GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke: *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechtild: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2011, S. 107-127.
- GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula: *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Springer, 2009.
- GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- HAWKINS, Eric W.: *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HUXEL, K : *Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 233-238.
- ISKRA, Katarzyna Anna: *Kurzdarstellungen über die Europäische Union - 2021*. <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de>. – Aktualisierungsdatum: 07.02.2022.
- KIPER, Hanna: *Unterricht planen, durchführen, auswerten. Überlegungen zur lernwirksamen Unterrichtsplanung*. In: BAUER, Karl-Oswald; LOGEMANN, Nils (Hrsg.): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann, 2012, S. 151-181.
- KRIFKA, Manfred; BŁASZCZAK, Joanna (Hrsg.) u.a.: *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin; Heidelberg: Springer VS, 2014.
- KRUMM, Hans-Jürgen: *Mehrsprachigkeit und Identität*. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 131-135.

- LANGE, Imke; GOGOLIN, Ingrid: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2010.
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz, 2015.
- MAYRING, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim; Basel: Beltz, 2016.
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Aufl.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2017, S. 468-475.
- MECHERIL, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 2004.
- MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, Maria do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 2010.
- MESSERSCHMIDT, Anke: *Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst-und Fremdbildern*. In: BREINBAUER, Ines Maria; WEIß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011, S. 81-95.
- o.A.: *Homepage Association for Language Awareness - ALA*.
<http://www.languageawareness.org/>. – Aktualisierungsdatum: 24.03.2022.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht–Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. In: *Deutsch lernen 2*, 2000, S. 143-163.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingrid: *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020a, S. 617-632.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020b, S. 181-188.
- OOMEN-WELKE, Ingelore; Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachenvielfalt - eine Chance für den Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 31 (2004), S. 5-13.
- OPPENRIEDER, Wilhelm ; THURMAIR, Maria: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: JANICH, Nina; THIM-MABREY, Christiane (Hrsg.) : *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr, 2003, S. 39-60.
- Ösz: KIESEL – *Materialien zur Mehrsprachigkeit*.
https://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33. – Aktualisierungsdatum: 14.04.2022.
- Ösz : *Schule mehrsprachig*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/>. – Aktualisierungsdatum: 03.04.2022.
- Ösz ; BMUKK; BMWF: *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Länderprofil*. Graz; Wien, 2009.

- PAPPERLAPAPP-MEDIENVERLAG: *Papperlapapp*. <https://www.papperlapapp.co.at/>. – Aktualisierungsdatum: 15.04.2022.
- PETERSEN, Wilhelm H.: *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 9., aktualisierte u. überarb. Aufl.. München: Oldenbourg, 1998.
- REICH, Hans H.: *Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen*. In: ROSENBERG, Peter; SCHROEDER, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (Vol. 10) Berlin; Boston: De Gruyter, 2016, S. 177-206.
- REICH, Hans H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Das Curriculum Mehrsprachigkeit*. In: REICH, Hans H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2013a, S. 10-77.
- REICH, Hans H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2013b.
- RICART BREDE, Julia: *Beobachtung*. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevilen; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, S. 137-146.
- RIEHL, Claudia Maria: *Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung*. In: GÜNTHER, Hartmut; BREDEL, Ursula; BECKER-MROTZEK, Michael: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, 2006, S. 15-23.
- RIEMER, Claudia: *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevilen; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, S. 15-31.
- ROTH, Hans-Joachim: *Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel*. In: GÜNTHER, Hartmut; BREDEL, Ursula; BECKER-MROTZEK, Michael: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, 2006, S. 11-14.
- RÜCKL, Michaela; EBERLE, Rossana : *Können eTandems Mehrsprachigkeit fördern? Überlegungen und Kommentare zu einem Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II*. In: NEWBY, David; RÜCKL, Michaela; HINGER, Barbara (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, 2010, S. 53-69.
- SAUERBORN, Hanna: *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Kallmeyer, Klett, 2017.

- SCHADER, Basil: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli, 2004.
- SCHMELTER, Lars: *Gütekriterien*. In: SETTINIERI, Julia; DEMIRKAYA, Sevil; FELDMEIER, Alexis; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan; RIEMER, Claudia (Hrsg): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2014, S. 33-45.
- SCHRÖDER, Hartwig: *Lernen - Lehren - Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. 2., durchgesehene Aufl.. München; Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2002.
- TRIO: *Zeitschrift TRIO*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/praxismaterialien/zeitschrift-trio/trio-ausgaben>. – Aktualisierungsdatum: 15.04.2022.
- UNIVERSITÄT-DUISBURG-ESSEN: *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>. – Aktualisierungsdatum: 15.04.2022.
- VERTOVEC, Steven: *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 2007, S. 1024-1054.
- VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia: *Translanguaging*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017.
- VOIGT, Jürgen: *Unterrichtsbeobachtung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, S. 785-794.
- VOXMI: *Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben*. <https://www.voxmi.at/>. – Aktualisierungsdatum: 03.04.2022.
- WANDRUSZKA, Mario: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper, 1979.
- WEHNER, Constanze: *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS, 2019.
- WIESE, Heike; MAYR, Katharina; KRÄMER, Philipp; SEEGER, Patrick; MÜLLER, Hans-Georg; FREYWALD, Ulrike: *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag*. <https://www.deutsch-ist-vielseitig.de> – Aktualisierungsdatum: 03.04.2022.
- WIESE, Heike; TRACY, Rosemarie; SENNEMA, Anke: *Deutschpflicht auf dem Schulhof?: Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Dudenverlag, 2020.
- WILDEMAN, Anja; BIEN-MILLER, Lena; AKBULUT, Muhammed: *Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte*. In: GOGOLIN, Ingrid; HANSEN, Antje; MCMONAGLE, Sarah; RAUCH, Dominique: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 119-123.

- WOLFF, Stephan: *Clifford Geertz*. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Aufl.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2017, S. 84-96.
- WULFF, Nadja: *Individuelle Mehrsprachigkeit*. In: ALTMAYER, Claus; BIEBIGHÄUSER, Katrin; HABERZETTL, Stefanie; HEINE, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 2021, S. 180-191.
- YILDIZ, S : *Multikulturalismus-Interkulturalität-Kosmopolitismus: Die kulturelle Andersmachung von Migrant/-innen in deutschen Diskurspraktiken*. In: Whiting, : *Seminar: a journal of Germanic studies*, 48(3), Toronto, 2012, S. 377-394.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einverständniserklärung Eltern (eigene Abbildung).....	109
Abbildung 2: TRIO-Heft (TRIO (15.4.2022). Zeitschrift TRIO. Von https://www.schule-mehrsprachig.at/praxismaterialien/zeitschrift-trio/trio-ausgaben abgerufen.)	110
Abbildung 3: Dokumentation Gruppenarbeit 1 (eigene Abbildung)	116
Abbildung 4: Dokumentation Gruppenarbeit 2 (eigene Abbildung)	116
Abbildung 5: Dokumentation Gruppenarbeit 3 (eigene Abbildung)	117
Abbildung 6: Dokumentation Gruppenarbeit 4 (eigene Abbildung)	118
Abbildung 7: Dokumentation Gruppenarbeit 5 (eigene Abbildung)	118
Abbildung 8: Dokumentation Gruppenarbeit 6 (eigene Abbildung)	119
Abbildung 9: Dokumentation Gruppenarbeit A (eigene Abbildung).....	121
Abbildung 10: Dokumentation Gruppenarbeit B (eigene Abbildung).....	122
Abbildung 11: Dokumentation Gruppenarbeit C (eigene Abbildung).....	122
Abbildung 12: Dokumentation Gruppenarbeit D (eigene Abbildung).....	122
Abbildung 13: Tafelbild 1 (eigene Abbildung).....	126
Abbildung 14: Tafelbild 2 (eigene Abbildung).....	128
Abbildung 15: Tafelbild 3 (eigene Abbildung).....	129
Abbildung 16: Dokumentation Wörtersammlung 1 (eigene Abbildung).....	136
Abbildung 17: Dokumentation Wörtersammlung 2 (eigene Abbildung).....	136
Abbildung 18: Dokumentation Wörtersammlung 3 (eigene Abbildung).....	136
Abbildung 19: Dokumentation Wörtersammlung 4 (eigene Abbildung).....	137
Abbildung 20: Dokumentation Wörtersammlung 5 (eigene Abbildung).....	137
Abbildung 21: Dokumentation Wörtersammlung 6 (eigene Abbildung).....	137
Abbildung 22: Dokumentation Wörtersammlung 7 (eigene Abbildung).....	137
Abbildungen 23-43: Elfchen (eigene Abbildungen)	138-148

Anhang

1 Einverständniserklärung Eltern

25.4.2022

Liebe Eltern,

im Zuge meines Zweitstudiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ schreibe ich gerade meine Masterarbeit zum Thema Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Dafür habe ich zwei Deutschstunden geplant, in welchen mit verschiedenen Sprachen gearbeitet wird. Für die Masterarbeit werde ich diese Stunden in der 3a durchführen und beobachten wie die Schülerinnen und Schüler arbeiten. Diese Praxiserfahrung bildet die Basis für eine anschließende Analyse in der Masterarbeit. Ich bitte Sie daher um Ihr Einverständnis, dass Ihre Tochter/ Ihr Sohn in diesen zwei Stunden von mir beobachtet werden darf. Die Beobachtung findet nur durch mich statt und es werden weder Ton- noch Bildaufnahmen gemacht! Die gesammelten Daten werden dann vollständig anonymisiert in der Masterarbeit verwendet.

Sollten Sie Fragen haben, melden Sie sich gerne bei mir!

Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe!

Mit lieben Grüßen
Sophie Eidlinger



Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn _____
im Zuge der Masterarbeit von Sophie Eidlinger in zwei Deutschstunden beobachtet wird und
die Daten vollständig anonymisiert in der Arbeit verwendet werden.

Datum: _____

Unterschrift: _____

Abbildung 1: Einverständniserklärung Eltern (eigene Abbildung)

2 Materialien für die erste Unterrichtseinheit

Trio-Heft Nr. 33/März 2022:



Abbildung 2: TRIO-Heft (TRIO (15.4.2022). Zeitschrift TRIO. Von <https://www.schule-mehrsprachig.at/praxismaterialien/zeitschrift-trio/trio-ausgaben> abgerufen.)

Auftragskärtchen:

Lest das Gedicht gemeinsam!

Besprecht diese Fragen:

-Welche Wörter verstehe ich nicht?

-Worum geht es in dem Gedicht?

-Was hat mir an dem Gedicht besonders gut gefallen? Die Geschichte, die Sprache, wie es klingt, einzelne Wörter...?

Tafelbild 1: (steht außen an der Tafel)

Worum geht es in dem Gedicht?

Was hat euch an dem Gedicht gefallen?

Tafelbild 2: (steht innen an der Tafel)

Was haben die Gedichte gemeinsam?

Was sind Unterschiede?

Warum habe ich mich für mein Gedicht entschieden?

Wie gefallen mir die anderen Gedichte?

Würde ich mich jetzt für ein anderes Gedicht entscheiden?

Plakat mit Reflexionssätzen:

- ✓ Heute habe ich gelernt...
- ✓ Mir hat das Gedicht ... besonders gut gefallen, weil...
- ✓ Mir hat ... besonders gut gefallen.
- ✓ Heute war schwierig für mich, dass...
- ✓ Heute bin ich neugierig geworden auf...
- ✓ Ich möchte noch sagen, dass...

3 Materialien für die zweite Unterrichtseinheit

Tafelbild 1: (steht innen an der Tafel)

_____	_____
Bleamal	_____
herrlich duftend	_____
flowers in bloom	_____
ich rieche an ihnen	_____
Blumen	_____

Schreibvorlage:

Plakat mit Reflexionssätzen:

- ✓ Heute habe ich gelernt...
- ✓ Mir hat ... besonders gut gefallen.
- ✓ Heute war schwierig für mich, dass...
- ✓ Heute bin ich neugierig geworden auf...
- ✓ Ich möchte noch sagen, dass...

4 Gedächtnisprotokoll erste Unterrichtseinheit, am 17.5.2022

Die Unterrichtsstunde konnte in den Grundzügen wie geplant durchgeführt werden. Nur der zeitliche Rahmen wurde ausgedehnt. Die Stunde dauert statt den geplanten 50 Minuten ungefähr 75 Minuten.

Während der Stunde waren 25 Kinder in der Klasse, wobei 23 Kinder aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnahmen. Ein Kind durfte aufgrund einer fehlenden Einverständniserklärung nicht mitmachen, und ein anderes Kind, das kein Deutsch spricht und daher im Deutschunterricht andere Aufgaben bekommt und sehr schüchtern ist, konnte leider in dieser Stunde nicht dazu gebracht werden bei den Gruppenarbeiten mitzumachen.

Das Gedächtnisprotokoll beginnt mit der Pause vor der Stunde, da sich in diesen Minuten während der Vorbereitung der Stunde schon interessante Situationen ergaben.

Die sechs Gedichte wurden in der Pause schon im Klassenzimmer verteilt. Die Schülerinnen und Schüler haben das gleich mitbekommen und sich die Gedichte angesehen. Dabei kamen Aussagen wie „Auf Serbisch?!“, „Gibt’s [sic!] auch Türkisch?“, „Ja, da hinten.“, „Das ist Türkisch!“ oder „Ah, das ist Deutsch.“, „Was ist Serbisch?“. Dabei war die Stimmung überwiegend eine positiv überraschte, aufgeregte, erfreute. Die Gedichte wurden zum Teil auch gleich laut gelesen. Es waren dann aber auch nüchterne Aussagen wie „Ich kann nicht Türkisch.“ dabei oder es wurde gefragt „Gibt’s auch Polnisch?“.

Die Kinder hatten in der dritten Stunde nach der Esspause viel Energie. Der Einstieg mit dem Frühlingsbild aktivierte die Schülerinnen und Schüler. Es gab sehr viele Wortmeldungen auf die Frage, was auf dem Bild passiert. Zu Beginn benannten die Kinder Dinge, die sie auf dem Bild sehen konnten wie beispielsweise den Eiswagen oder das Haus und den Teich. Durch gezieltes Nachfragen und Betonen der Frage, was passiert auf dem Bild, antworteten die Kinder dann auch, dass Kinder spielen und sich ein Eis holen, dass die Sonne scheint oder dass Enten im Teich schwimmen. Dreimal wurden auch die Bäume angesprochen, wobei zuerst die Blüten als Blätter bezeichnet wurden und anschließend erst die Begriffe Blüte und blühen verwendet wurden. Auch die Wiesenblumen wurden genannt, allerdings nicht einzeln oder namentlich. Einzeln benannt wurden die Tiere Hase, Enten, Vögel, Schmetterling, Schafe und auch der Stofftierkoala. Der stumme Impuls des Bildes holte die Kinder gut von der Pause in die Stunde und es beteiligten sich alle Schülerinnen und Schüler am Gespräch, auch jene, die in den Stunden zuvor weniger mitgearbeitet hatten. Um den Bogen vom Einstiegsbild zum Thema der Gedichte zu spannen, wurde gefragt, welche Jahreszeit auf dem Bild ist und woran das zu erkennen ist. Dabei wurde sofort der Frühling genannt und begründet mit dem Scheinen der Sonne, den Blumen und den blühenden Bäumen und auch

mit dem Eiswagen. Danach wurde gefragt, wie eine Überschrift zum Bild lauten könnte. Die Kinder nannten verschiedene Möglichkeiten wie zum Beispiel: „Der Frühling. Frühling. Der Frühling ist da. Ein schöner Frühlingstag.“ Die Einstiegsphase musste nach einigen Minuten abgebrochen werden und weitere Wortmeldungen der Kinder abgewiesen werden, da die Stunde sonst zu lange gedauert hätte. Jene Kinder, die dann nicht mehr drangenommen werden konnten und keinen Titel für das Bild mehr sagen durften, beschwerten sich, dass sie noch etwas sagen wollten. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv an der Sache und aktivierten ihr Vorwissen und ihren Wortschatz zum Thema Frühling. Danach wurde den Schülerinnen und Schüler erklärt, dass das Stundenthema Frühling ist und die TRIO-Hefte wurden, anders als es geplant war ausgeteilt, da sie die Kinder zuvor noch nicht bekommen hatten. Dann wurde die Anweisung gegeben die Seite vier aufzuschlagen und leise für sich zu lesen. Die Kinder begannen sofort die Hefte anzusehen und durchzublättern und darüber zu sprechen. Beim Austeilen wurde es daher lauter und erst als alle die Hefte hatten und noch einmal die Anweisung kam die Seite vier zu lesen, begannen die Schülerinnen und Schüler damit. Es fiel auf, dass die meisten Kinder halblaut lasen. Normalerweise lesen die Kinder, wenn sie für sich lesen sollen, leise. Es war deshalb auch etwas lauter in der Klasse. Ein Kind fragte auch sofort, ob er das türkische Gedicht İlbahar vorlesen darf. Wer fertiggelesen hatte, blätterte weiter im Heft. Drei Kinder fragten auch, ob sie das Wörtergitterrätsel auf der Seite fünf machen können. Erst nach der Anweisung durch Verschränken der Arme zu signalisieren, dass sie fertiggelesen haben und wiederholtem Loben jener Kinder, die das schon gemacht haben, bekam die Lehrperson wieder die Aufmerksamkeit der Kinder. Es wurde von der Lehrperson gefragt, welche Art von Texten, also welche Textsorten die drei Texte sind. Die erste Antwort war „ein Lied“, worauf entgegnet wurde: „Das könnte sein, aber nicht ganz, da wären sonst noch Noten, es ist so etwas Ähnliches.“ Daraufhin sagte ein Kind „ein Song“ und das dritte Kind, das drangenommen wurde, löste auf mit: „Das sind Gedichte“. Anders als in der Planung wurden die Kinder erst nach dem Lesen gefragt, um welche Textsorte es sich bei den drei Texten handelt.

Für die Phase der Gruppenfindung war ein „Musikspaziergang“ geplant. Die Erklärung der Lehrperson, mit der motivationalen Benennung „Stopptanz extrem“ musste mehrmals von vorne begonnen werden, weil die Erklärung immer wieder von Zwischenrufen oder Getratsche unterbrochen wurde. Die Kinder waren in dieser Phase der Stunde sehr unruhig und laut. Als das erste Mal erwähnt wurde, das „Stopptanz extrem“ gespielt wird, sprangen einige Kinder gleich auf, die Lehrperson musste sie wieder zum Hinsetzen und kurzem Zuhören auffordern. Während der Erklärung sich anschließend bei Musikstopp zu einem

Gedicht nach Wahl zu stellen, machten sich drei Kinder quer durch den Raum hinweg aus, welches Gedicht sie nehmen wollen: „XXX, komm zu dem Türkischen her.“ Ein Kind ging zur Lehrperson und wünschte sich ein Lied, welches für den „Stopptanz“ abgespielt werden sollte. Als sich die Schülerinnen und Schüler dann zur Musik durch den Raum bewegen konnten, tanzten und sprangen einige wirklich passend zur Musik, die meisten gingen aber einfach durch den Raum. Bei Musikstopp blieben alle Kinder stehen und auch der Countdown von Zehn zu Null funktionierte gut und bei Null waren alle Kinder bei einem Gedicht.

Die Phase des Gruppenkontrollierens war etwas chaotisch, weil bei einem Gedicht nur ein Kind war und bei einem anderen allerdings sechs Kinder. Nach kurzer Bitte wechselte dann aber ein Kind die Gruppe. So waren dann nach der Kontrolle und einem von der Lehrperson angeleiteten Wechsel, der jedoch trotzdem freiwillig war und keinen Gedichtwechsel mit sich brachte, bei jedem Gedicht zwischen zwei und fünf Kinder. Das Erklären der Aufgabenstellung war anstrengend, da die Kinder in den Gruppen tratschten und es schwierig war die Aufmerksamkeit von allen auf sich zu ziehen. Alle Gruppen begannen sich dann aber sofort einen Platz zum Arbeiten zu suchen und der Arbeitsauftrag war allen Gruppen klar. Als schwierig stellte sich das Mitschreiben heraus. Die Kinder notierten nur wenige Sachen, und zwar explizit als Antwort auf die drei gestellten Fragen.

An dieser Stelle wird auf die einzelnen Gruppendiskussionen eingegangen und für eine bessere Übersichtlichkeit von Gruppe eins bis sechs nummeriert und das behandelte Gedicht angegeben.

1. Gruppe: İlkbahar (Türkisch)

In dieser Gruppe waren vier Kinder. Ein Kind hatte Türkisch als Erstsprache. Die anderen Kinder sagten, dass sie kein Wort verstehen. Das Kind mit Türkisch als Erstsprache übersetzte den anderen einzelne Wörter, wollte oder konnte ihnen aber nicht das ganze Gedicht übersetzen. Zwei Kinder in dieser Gruppe arbeiteten nicht ordentlich mit, sondern gaben Spaßantworten, tratschten und lachten über andere Sachen. Diese zwei Kinder sind generell sehr aufgeweckt und arbeiten oft nicht wie von ihnen erwartet wird mit, sondern stören den Unterricht. Das vierte Kind, das ordentlich arbeitet und ehrgeizig ist, wollte die Aufgabe lösen und beschwerte sich über die anderen Kinder, die nicht arbeiteten. Das Kind schrieb dann die Antworten auf und bearbeitet die Aufgabe zum Großteil allein. Es kam zur Lehrperson und sagte: „Nur einer versteht es [Anm. d. Verf.: das Gedicht]. Wir können es nicht gut machen.“ Es schien also etwas frustriert oder verunsichert zu sein, ließ sich aber letztendlich nicht davon unterkriegen. Das Desinteresse an der Aufgabe und „Herumblödeln“ der zwei Kinder kann auch darauf zurückzuführen sein, dass sie nicht damit umgehen konnten, dass sie nichts

verstehen oder dass sie sich dadurch gelangweilt haben. Das Kind, das die Aufgabe bearbeitet hat, sagte dann bei der Reflexion auch: „Heute war schwierig für mich, dass ich nichts verstanden habe.“

Auf die Frage, warum es sich für das Gedicht entschieden hatte, erklärte es: „Wegen die einzelne [sic!] Wörter, die haben mir gut gefallen, weil sie anders waren.“ Ein anderes Kind mit der Erstsprache Serbisch antwortet auf die Frage, warum es sich für das türkische Gedicht entschieden hatte: „Dachte, es ist Serbisch. Und die Wörter haben mir gefallen, weil sie anders sind.“

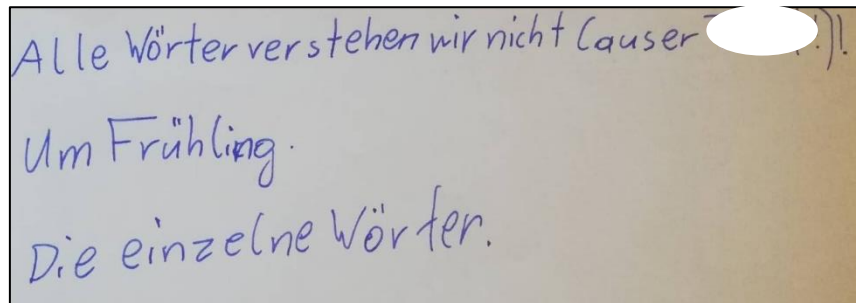


Abbildung 3: Dokumentation Gruppenarbeit 1 (eigene Abbildung)

2. Gruppe: İlkbahar (Türkisch)

Die zweite Gruppe, die sich zu fünft mit dem türkischsprachigen Gedicht beschäftigt hatte, hat das Gedicht sehr interessiert und freudig gemeinsam in einem Gemurmel laut vorgelesen. Diese Gruppe unterhielt sich als einzige Gruppe während der Arbeitsphase auf Türkisch. Der Mimik und Gestik nach zu urteilen wurde nicht durchgehend über das Gedicht gesprochen. Diese Gruppe, in der alle Kinder die Erstsprache Türkisch haben, gab an, dass sie alle Wörter versteht. Sie schrieben auf, dass ihnen das zweite Gedicht gut gefallen hat. Auf eine Rückfrage hin stellte sich heraus, dass sie die zweite Strophe gemeint haben. Sie begründeten, dass ihnen das Gedicht gefällt, damit, dass es ihre Muttersprache ist. Am Ende haben sie auf das Notizblatt „Çok güzel çiçekler.“ geschrieben, was übersetzt „sehr schöne Blumen“ bedeutet. Hier ist interessant, dass die Fragen, die im Zuge des Arbeitsauftrags gestellt wurden, auf Deutsch beantwortet wurden und die Anmerkung, die sich vermutlich auf das Bild im TRIO-Heft bezieht, auf Türkisch geschrieben wurde.

Bei der Endreflexion hat ein Kind aus dieser Gruppe gesagt, dass ihm das Türkische gefallen hat und dass das Gedicht süß war. Außerdem hat ein Kind gesagt, dass ihm das Wort „çayırda“, „auf der Wiese“ gut gefallen hat.

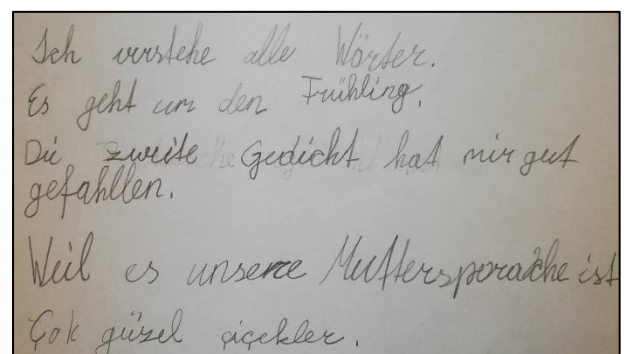


Abbildung 4: Dokumentation Gruppenarbeit 2 (eigene Abbildung)

3. Gruppe: Tri prolećna cveta (BKS)

Die dritte Gruppe, die sich mit dem Gedicht in BKS beschäftigte, wählte einen ganz eigenen Zugang und las das Gedicht nicht einfach, sondern las es melodisch, sie machten ein Lied aus dem Gedichttext oder wie sie es selbst ausgedrückt haben, sie haben das Gedicht „in Musik verwandelt“. Bei der Reflexionsrunde sagten auch wiederholt Kinder aus dieser Gruppe, dass ihnen die „Melodie des serbischen Gedichts“ gut gefallen hat, dass die „serbische Melodie“ „schön“ und „toll“ ist. Sie meinten dabei, wie sich dann im Gespräch herausstellte, wirklich die Sprachmelodie der Wörter und des Textes.

Die fünf Kinder der Gruppe drei gaben an ein paar Wörter nicht zu verstehen, welche Wörter nicht verstanden wurden, sagten sie jedoch nicht. Genau wie bei der Gruppe zwei sind die Notizen dieser Gruppe auch zweisprachig. Auch hier erfolgte die Beantwortung der gestellten Fragen auf Deutsch und in BKS wurde eine Gedichtstrophe zitiert, die der Gruppe besonders gut gefallen hat: „poznaje me svaka baba“, das bedeutet „Jede Großmutter kennt mich“. Bei der Reflexionsrunde sagten einige Kinder aus dieser Gruppe, dass ihnen das Wort „visibaba“, das „Schneeglöckchen“ am besten gefallen hat. Durch Nachfragen stellte sich heraus, dass es ihnen gefallen hat, weil in dem Wort „baba“, auf BKS die „Großmutter“ drinnen steckt.

In dieser Gruppe hatten alle Kinder BKS als Erstsprache, außer ein Kind Türkisch, was zu einer spannenden Entdeckung, zu einem Sprachvergleich der Kinder führte. Ein Kind erklärte nämlich, dass das Wort „visibaba“ auch deshalb toll sei, weil in dem serbischen Wort „baba“ drinsteckt, was im türkischen „Papa“ heißt.

Ein Kind in dieser Gruppe erwähnte bei der Reflexion, dass es toll war, dass es einmal mit seinem Freund Serbisch reden konnte. Der angesprochene Freund war jenes Kind, das als einziges Kind in der Gruppe nicht BKS als Erstsprache hat. Und der Freund meinte: „Es war schön, dass ich Serbisch lernen konnte.“ und er hat sich für das serbische Gedicht entschieden, weil er die Sprache einmal lernen will.

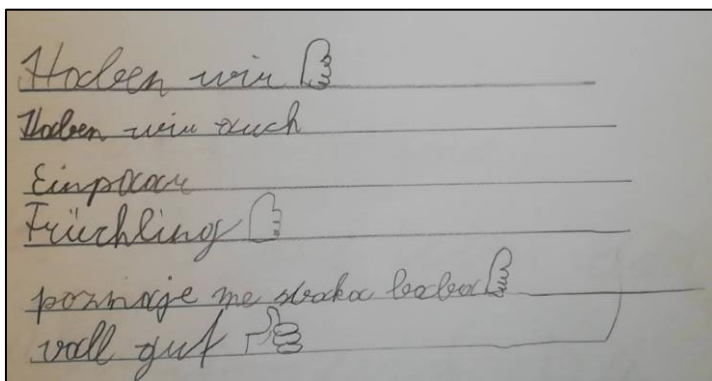


Abbildung 5: Dokumentation Gruppenarbeit 3 (eigene Abbildung)

4. Gruppe: Tri prolećna cveta (BKS)

Diese Gruppe war eine Vierergruppe mit zwei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und zwei Kindern mit BKS als Erstsprache. Das schriftführende Kind schrieb auf, dass es bis auf „Dobar dan!“ nichts verstanden hat. Diese Gruppe spezifizierte das Thema des Gedichts Frühling damit, dass es um Blumen geht. Auch diese Gruppe ging auf die Sprachmelodie ein: „Es klingt Fantastisch. [sic!] Serbisch ist sehr toll.“. Ein Kind, das nicht BKS spricht, hat in der Reflexionsrunde gesagt: „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil es eine schöne Sprache ist und ich sie toll finde und mal lernen möchte.“

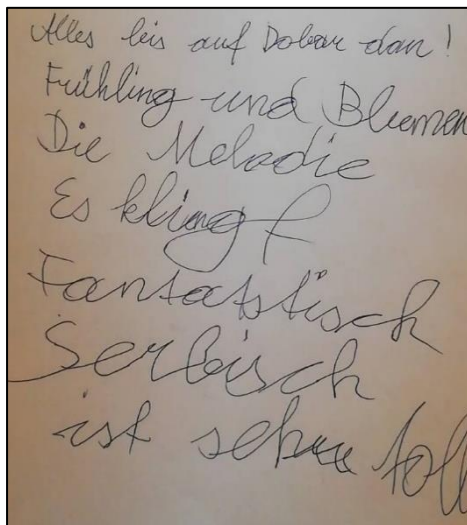


Abbildung 6: Dokumentation Gruppenarbeit 4 (eigene Abbildung)

5. Gruppe: Der Frühling (Deutsch)

Diese Gruppe hatte drei Kinder, alle mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie schrieben auf, dass sie alle Wörter verstehen, sagten zum Inhalt aber auch nur, dass es um den Frühling geht. Im Gespräch erklärten sie noch näher, dass ihnen gefallen hat, dass „der Frühling mit dem Winter Schluss gemacht hat“. Auch sie gingen auf die Sprachmelodie ein und begründeten, dass ihnen das Gedicht gefällt mit: „..., weil es schön klingt“.

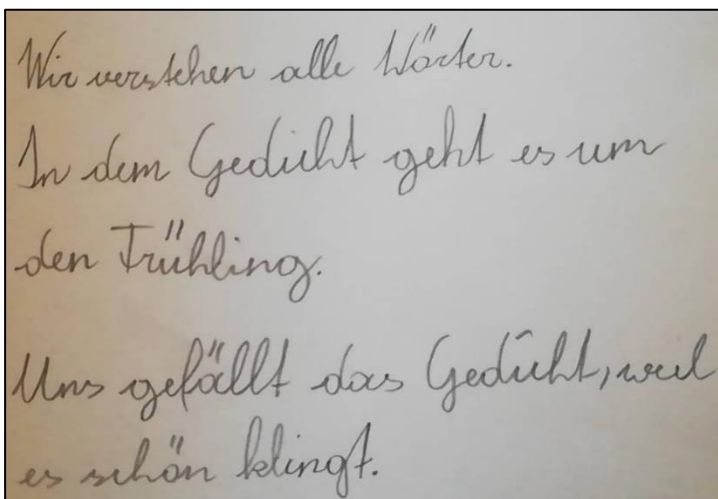


Abbildung 7: Dokumentation Gruppenarbeit 5 (eigene Abbildung)

6. Gruppe: Der Frühling (Deutsch)

Die sechste Gruppe bestand nur aus zwei Kindern mit Türkisch als Erstsprache. Sie waren sehr schnell fertig mit der Aufgabe, was auch daran liegen kann, dass beide Kinder zurückhaltend und ruhig sind. Sie haben aufgeschrieben, dass ihnen das Gedicht richtig gut gefallen hat und das ihnen die deutsche Sprache gefallen hat. Bei der Reflexion sagte eines der beiden Kinder: „Mir hat alles gefallen, weil jede Sprache ist toll.“ Und das andere Kind begründete ihre Gedichtauswahl mit: „Ich mag es Deutsch zu sprechen.“

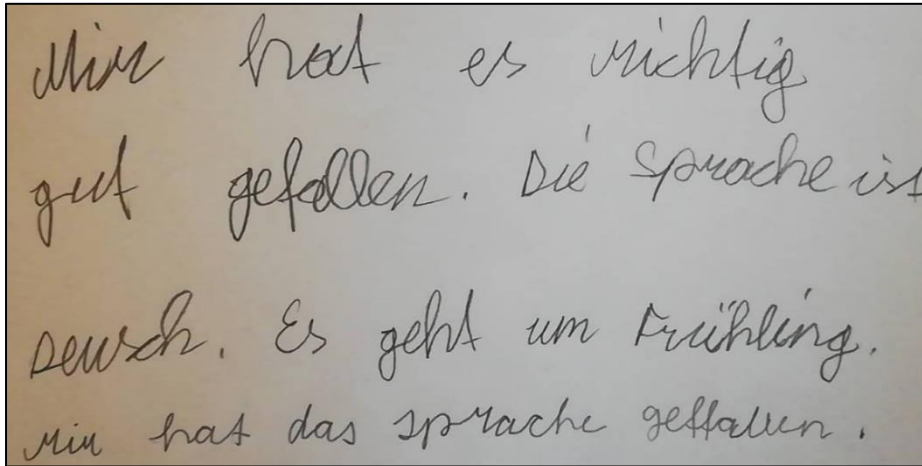


Abbildung 8: Dokumentation Gruppenarbeit 6 (eigene Abbildung)

Allgemein ist zu der ersten Arbeitsphase anzumerken, dass die Gruppenarbeit nicht so lange gedauert hat wie ursprünglich angenommen. Die meisten Gruppen waren sehr schnell fertig oder wussten nicht mehr, was sie noch besprechen sollen und fragten nach, was sie nun machen sollen oder sprachen über andere Dinge, während noch auf eine Gruppe gewartet wurde.

Außerdem wurde sehr wenig bis gar nicht genauer auf den Inhalt der Gedichte eingegangen. Die Frage, worum es in dem Gedicht geht, beantworteten fünf Gruppen nur mit „Frühling“. Die Arbeitssprache in den Gruppen war überwiegend Deutsch, was daran lag, dass nur in einer Gruppe alle Kinder dieselbe Erstsprache hatten. Somit wurde bei den Gruppenarbeiten niemand dadurch ausgegrenzt, dass eine Sprache gesprochen wird, die nicht alle verstehen. Die Gruppennotizen wurden bei drei Gruppen in Stichworten und bei drei Gruppen in ganzen Sätzen verfasst. Es wurde zuvor auch keine Anweisung gegeben, wie die Notizen geschrieben werden sollen. In zwei Gruppennotizen wurde nicht nur auf Deutsch, sondern auch in Türkisch beziehungsweise in BKS geschrieben und einmal wurde konkret ein Wort in BKS genannt, das verstanden wurde. Auch dazu gab es vorab keine Vorgaben.

Zur Gruppenbildung ist allgemein noch zu notieren, dass sie trotz des „Musikspaziergangs“ zum Großteil beeinflusst von Freundschaften stattgefunden hat. Außerdem fällt auf, dass nur

zwei Kinder mit Türkisch als Erstsprache das deutsche Gedicht gewählt hatten und ein Kind das Gedicht in BKS, alle anderen Kinder mit Türkisch als Erstsprache hatten sich für das türkische Gedicht entschieden. Jene Kinder, die BKS als Erstsprache sprechen, haben sich auch für das Gedicht in BKS entschieden, außer ein Kind, welches das deutsche Gedicht und ein Kind, welches das türkische Gedicht genommen hat. Die zwei Kinder in der Klasse mit Deutsch als Erstsprache haben sich für das Gedicht in BKS entschieden. Nicht optimal war die Gruppenaufteilung hinsichtlich Gruppengröße. Homogenere Gruppengrößen mit vier Kindern wären für den Arbeitsprozess besser gewesen. Auch die Zusammenstellung einzelner Gruppen war für ein produktives Arbeiten nicht sinnvoll, da einige weniger motivierte Kinder eine Gruppe bildeten.

Die erste Gruppenarbeitsphase wurde dann durch ein akustisches Signal beendet und alle Materialien von den Gruppen eingesammelt. Danach wollten die Schülerinnen und Schüler gleich auf ihre Plätze gehen, weshalb die Lehrperson intervenieren musste, damit die Gruppen für das Austeilen der Puzzleteile noch ersichtlich bleiben. Beim Austeilen der Puzzleteile wurde darauf geachtet, dass bestimmte Kinder nicht gemeinsam in eine Gruppe kommen, da es in der Pause zuvor einen Konflikt zwischen ihnen gab und daher eine Zusammenarbeit nicht sinnvoll gewesen wäre. Dadurch, dass die Gruppengrößen anders als geplant sehr unterschiedlich waren, musste beim Austeilen auch darauf geachtet werden, dass alle Gedichte in allen vier neuen Gruppen ungefähr gleich stark vertreten sind. Das gelang gut und das Bilden der neuen Gruppen ging schnell. Zu Beginn wollten einige Kinder ihre Puzzleteile mit Kindern aus einer anderen Gruppe tauschen, nach dem mehrmaligen Hinweis, dass das nicht erlaubt ist und nicht möglich ist, da mit neuen Kindern zusammengearbeitet werden soll, funktionierte auch das und die Gruppen waren am Ende gut durchmischt.

Auch die zweite Gruppenarbeitsphase brauchte weniger Zeit als angenommen und es war auch nicht nötig den Wechsel der Gedichte zu moderieren. Es fiel auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch in dieser Phase stark an den vorgegebenen Fragen orientiert haben und diese nicht als Diskussions- und Erzählanlass genutzt haben, sondern sie Punkt für Punkt abgearbeitet haben. Das liegt vermutlich daran, dass sie bislang wenig in diesem Format gearbeitet und eher selten Diskussions- oder Sprechrunden gemacht haben. Die Antwort auf die erste Frage „Worum geht es in dem Gedicht?“ war durchgehend „Frühling“. Ergänzt wurde diese Antwort nur für das Gedicht in BKS um „und Blumen“, für das türkische Gedicht einmal um „Tiere“ und einmal um „Katze“. Die zweite Frage „Was hat euch an dem Gedicht gefallen?“ wurde im Gegensatz dazu vielfältiger beantwortet. Es wurden für das türkische Gedicht allgemein „die Wörter“ genannt und einmal wurde aufgeschrieben „die

zweite Strophe“ und „Weil es unser [sic!] Muttersprache ist.“ Dieser Satz wurde dann jedoch durchgestrichen und daneben geschrieben „weil es um die Katze geht“. Für das Gedicht „Der Frühling“ waren die Antworten „Es hat toll geklungen.“, „schön klingt“ und „Weil ich am [sic!] Frühling Geburtstag habe.“. Für das Gedicht in BKS wurde zweimal wie zuvor das Wort „visibaba“ genannt und einmal wurde die Musik genannt und berichtet, dass Musik gemacht wurde. Eine Gruppe ließ diese Frage ganz aus.

Beim Beobachten dieser Gruppenarbeit fiel zusätzlich auf, dass wenig bis gar keine Fragen gestellt wurden, sondern die Kinder nur aus ihren vorherigen Gruppen erzählten oder die Antworten auf die zwei Fragen dem schreibenden Kind angesagt wurden. Anders als bei der ersten Gruppenarbeit war die Arbeitssprache nun bei allen Gruppen Deutsch und auch die Notizen waren bis auf zwei Wörter, die in BKS zitiert wurden, durchgehend auf Deutsch. Das liegt vermutlich daran, dass die Gruppen sprachlich durchmischter waren als vorher und daran, dass die Gedichte nicht mehr einsprachig waren, sondern dreisprachig. So wurde sich vermutlich unbewusst und ganz natürlich auf die von allen beherrschte gemeinsame Arbeitssprache Deutsch geeinigt. Ein Grund, weshalb die gestellten Fragen in den Notizen nur auf Deutsch beantwortet wurden, könnte sein, dass sie auf Deutsch gestellt wurden. Vielleicht hätten sie manche Kinder in Türkisch oder BKS beantwortet, wenn sie auch in diesen Sprachen gestellt worden wären.

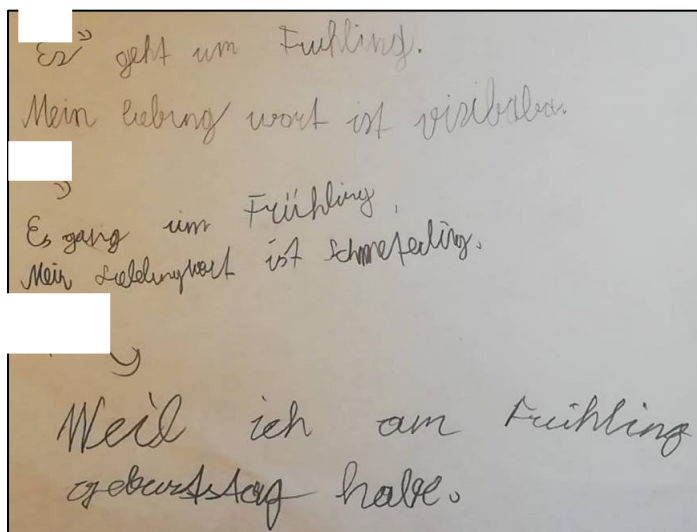


Abbildung 9: Dokumentation Gruppenarbeit A (eigene Abbildung)

Frühling Deutsch (Frühling Serbisch
schön klingt (weil es um die Karte geht)
um Karte
die zweite Sprache ist weil es um die Karte geht

Abbildung 10: Dokumentation Gruppenarbeit B (eigene Abbildung)

Es geht um Frühling
Tiere
Es geht um den Frühling
Serbisch
Es geht um den
Frühling
Deutsch

Abbildung 11: Dokumentation Gruppenarbeit C (eigene Abbildung)

Türkisch Es geht um
die Wälder Frühling
Serbisch Es ging um
und Blumen
Weil es hat
Deutsch Es ging um den
Frühling. Es hat toll
geklingt

Abbildung 12: Dokumentation Gruppenarbeit D (eigene Abbildung)

Anders als ursprünglich geplant standen die Fragen für die Abschlussdiskussion nicht auf der Tafel, da das Aufschreiben vor oder während der Stunde zeitlich nicht mehr möglich war. Dies schien allerdings kein Problem zu sein und die Fragen wurden von der Lehrperson mündlich gestellt und im Gespräch wiederholt. Die Abschlussdiskussion verlief schleppend, was an der Erschöpfung der Schülerinnen und Schüler liegen kann oder daran, dass die Kinder in den vorhergehenden Gruppenarbeitsphasen nicht näher auf den Inhalt eingegangen sind oder eingehen konnten und so ein inhaltlicher Vergleich nicht möglich war. Ein Vergleich auf der Ebene des Aufbaus oder Reimschemas ist für eine dritte Klasse noch zu abstrakt und schwierig. Da die Zeit auch schon sehr fortgeschritten war und die Reflexionsrunde noch auf alle Fälle gemacht werden sollte, wurde auch nicht mehr eingehender nachgefragt oder bei dem Vergleich unterstützt. So wurden als Gemeinsamkeiten nur das Thema Frühling genannt und dass es sich bei allen drei Texten um Gedichte handelt. Als Unterschied wurden dann die Sprachen genannt. Auf die Frage hin, warum sie sich für ihr Gedicht entschieden haben, gab es zwei verschiedene Antworten. Jene Kinder, die ein Gedicht in ihrer Erstsprache behandelt haben, antworteten mit Sätzen wie: „Ich bin zu Serbisch gegangen, weil ich Serbe bin.“, „Weil Türkisch meine Muttersprache ist und ich die Sprache toll finde.“ oder „Ich habe das serbische Gedichte genommen, weil ich es verstehen kann.“. Kinder, die ein Gedicht in einer Sprache besprochen haben, die sie nicht sprechen, haben ihre Wahl damit begründet, dass sie die Sprache schön finden und sie einmal lernen wollen oder weil sie neue Wörter lernen wollten. Die Frage „Wie gefallen mir die anderen Gedichte?“ wurde aus Zeitgründen nur ganz kurz angeschnitten und durchgehend positiv mit „gut“ oder „schön“ beantwortet. Auch der Frage, ob man sich im Nachhinein für ein anderes Gedicht entscheiden würde, konnte nicht mehr viel Platz eingeräumt werden. Ein Kind, das sich mit dem Gedicht „Tri prolećna cveta“ beschäftigt hatte und als Erstsprache Türkisch spricht, meinte es würde jetzt das türkische Gedicht nehmen.

Die Abschlussdiskussion ging dann von sich aus schon schnell in die Abschlussreflexion über und mit dem Plakat mit den Satzanfängen wurde noch eine Runde gemacht, in der jedes Kind etwas Abschließendes sagte. Diese Reflexionsrunde dauerte länger als geplant. Obwohl die Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder schon sehr beansprucht war, wurden noch viele interessante Aussagen gemacht. Nur ein Kind wollte sich nicht mehr äußern. Viele der Meldungen wurden bereits bei den Gruppendiskussionen eingebunden und erläutert. Der Rest folgt nun. Die meisten Kinder haben erzählt, was ihnen am besten gefallen hat und nur ein Kind hat gesagt, dass es schwierig war, dass es nichts verstanden hat. Ein anderes Kind meinte: „Ich habe nix [sic!] verstanden, obwohl es meine Sprache war.“ Hat dann aber

hinzugefügt, dass es gelernt hat, wie man İlkbahar buchstabiert. Wiederholt wurde genannt, dass die Melodie des Türkischen und des Serbischen schön ist. Auf die Frage hin, ob jemand neugierig auf etwas geworden ist, sagten vier Kinder, dass sie neugierig auf die türkische beziehungsweise serbische Sprache geworden sind.

In der Pause oder der nächsten Stunde waren die verschiedenen Sprachen überraschenderweise kein Thema mehr.

5 Gedächtnisprotokoll zweite Unterrichtseinheit, am 24.5.2022

Die zweite Einheit fand am selben Wochentag und zur selben Stunde statt wie die erste Stunde. Davor waren die Esspause und ein angesagter Feueralarm. Die Schülerinnen und Schüler waren anders als vermutet wurde zu Beginn der Stunde aber nicht mehr aufgeregt deswegen. Der Einstieg erfolgte durch eine Wiederholung aus der Vorstunde zu diesem Thema eine Woche zuvor. Die Kinder konnten sich zu Beginn nicht mehr erinnern, was gemacht wurde, was bei einer Woche Pause jedoch auch nicht verwunderlich ist. Um die Schülerinnen und Schüler beim Erinnern zu helfen, wurde das TRIO-Heft hergezeigt. Dann erinnerten sich einige Kinder wieder. Es wurde gesagt, dass Texte in verschiedenen Sprachen gelesen wurden und auch die behandelten Sprachen wurden genannt. Auch das Thema der Texte, der Frühling wurde genannt. Erst durch die Nachfrage bezüglich der Textsorte kamen die Kinder auf die Gedichte. Zuvor wurden allerdings die Textsorten Lied und Märchen genannt. Nach der kurzen Wiederholung und dem erneuten ins Gedächtnisrufen der Textsorte Gedicht wurde das Stundenziel genannt selbst ein Frühlingsgedicht zu schreiben.

Die Tafel wurde geöffnet und der Auftrag gegeben sich das Gedicht durchzulesen. Einige Kinder lasen das Gedicht halblaut vor, die meisten lasen es jedoch leise. Es kamen auch sofort unaufgefordert Reaktionen von den Schülerinnen und Schülern. Die ersten Reaktionen auf das Gedicht waren:

„Das sind blöde Wörter.“, „Das reimt sich nicht.“ oder „Du hast Fehler gemacht.“

Zuerst wurde auf die Aussage eingegangen, warum es blöde Wörter sind. Die Aussage wurde damit begründet, dass sich das Gedicht nicht reimt. Daraufhin wurde kurz besprochen, dass sich ein Gedicht nicht immer reimen muss. Der Großteil der Kinder ging zuvor davon aus, dass sich ein Gedicht immer reimen muss, um ein Gedicht zu sein. Es wurde auch auf die Gedichte aus dem TRIO-Heft verwiesen und die Kinder sagten, dass sie sich alle reimen. Zu Beginn wurde also ein häufiges, aber nicht konstitutives Merkmal der Textsorte Gedicht besprochen, der Reim. Danach wurde die Aussage „Du hast Fehler gemacht.“ aufgegriffen und nachgefragt. Das Kind erklärte, dass Fehler bei der Großschreibung gemacht wurden und dass die Punkte fehlen. Daraufhin wurde besprochen, dass diese Gedichtart so geschrieben werden darf, dass das kein Fehler ist, sondern, dass so ein Gedicht gar keine Satzzeichen braucht. Dann wurde gefragt, was den Schülerinnen und Schülern bei dem Gedicht auffällt. Ein Schüler meldete sich und sagte: „Ich verstehe es nicht.“ und erklärte, dass das Gedicht in zwei Sprachen geschrieben ist. Die Erkenntnis mit den zwei Sprachen wurde gelobt und ein Ausblick gegeben, dass darauf später noch genauer eingegangen wird und später auch die Bedeutung angeschaut wird. Bevor darauf eingegangen wurde, sollte noch der Aufbau eines

Elfchens besprochen werden. Es wurde also nachgefragt, was den Kindern bezüglich der Anzahl der Wörter auffällt. Die Struktur wurde dann gleich erkannt und ein Kind erklärte, dass in der ersten Zeile ein Wort steht und in der zweiten Zeile zwei Wörter und so weiter. Dann wurde von der Anzahl der Wörter übergegangen, um die Bezeichnung dieses Gedichts einzuführen. Es wurde gefragt, wie so ein Gedicht heißt und der Tipp gegeben zu zählen, wie viele Wörter das Gedicht hat. Ein Kind nannte dann gleich den korrekten Namen „Elfchen“ und begründete ihn damit, dass es elf Wörter gibt. Auf die Frage hin, was bei dem Gedicht fehlt, was jeder Text braucht, wurden zuerst wieder die Satzzeichen genannt. Dann, unterstützt durch eine Geste zur leeren Linie über dem Gedicht, kam die gesuchte Antwort „eine Überschrift“. Danach wurden an der Tafel gemeinsam einige zum Gedicht passende Überschriften gesucht (siehe Abbildung 13).



Abbildung 13: Tafelbild 1 (eigene Abbildung)

Die Überschrift „Der Frühling ist endlich da“ wurde zweimal gesagt und deswegen von dem zweiten Kind dann das endlich weggegeben und auch die Überschrift „Frühling“ wurde wiederholt genannt und nur mit der Abänderung des Artikels variiert. Aus Zeitgründen wurden drei Kinder nicht mehr dran genommen, was wie oft einen Unmut auslöste. Die Kinder gingen bei dem Gedichtstitel auf die Textsorte Elfchen ein und auch das übergeordnete Thema Frühling kam vor, allerdings wurde gar nicht auf das eigentliche Thema des Gedichts, nämlich die Blumen, eingegangen. Das fiel leider erst danach auf, weshalb die Kinder nicht in diese Richtung geführt werden konnten. Ein Grund dafür, dass die Kinder nur relativ grobe Überschriften genannt hatten, kann sein, dass zu diesem Zeitpunkt die genaue Bedeutung aller Wörter noch nicht besprochen wurde und das Wort „Bleamal“ und auch das Englische „in bloom“ von keinem Kind verstanden wurde. Im Nachhinein gesehen wäre es also für die Titelfindung besser gewesen, zuvor den Inhalt genauer mit den Kindern zu besprechen und alle unbekannten Wörter zu klären. Dann hätten die Schülerinnen und Schüler vielleicht das Thema des Gedichts „Blumen“ besser erkannt und spezifischere Überschriften gewählt. Denn wenn der Inhalt eines Textes nur grob verstanden wird, ist klar, dass die Überschrift auch nur

grob und nicht passgenau für den Text gewählt werden kann.

Nachdem das Gedicht also zu Beginn hinsichtlich struktureller Merkmale besprochen wurde, wurde dann auf die Sprachen eingegangen. Zuerst wurde danach gefragt, aus welcher Sprache das Wort „Bleamal“ kommt. Als erstes wurde von mehreren Kindern das Englische vermutet. Wahrscheinlich, weil sie das Englische in der dritten Zeile erkannt haben. Danach wurde vermutet es sei Türkisch, Serbisch oder Polnisch. Es wurde einfach geraten und Sprachen genannt, die in der Klasse vorkommen. Spannend war auch, dass Kinder auch ihre Erstsprachen nannten. Es wurde ursprünglich vermutet, dass die Kinder erkennen, dass es nicht aus ihren Erstsprachen sein kann, weil es vom Schriftbild und der Aussprache nicht bekannt ist. Es kann natürlich sein, dass sie durch die Vorstunde davon ausgegangen sind, dass wieder mit denselben Sprachen gearbeitet wird. Auf den Tipp, dass die Sprache alle Kinder der Klasse können, reagierten sie mit großer Überraschung und Erstaunen und riefen: „Was? Deutsch?“ oder „Das soll Deutsch sein?!“. Nur ein Kind, das Deutsch als Erstsprache hat und in einem anderen Kontext einige Wochen zuvor erzählt hatte, es spricht manchmal mit seinen Großeltern anders, also nicht Hochsprache, rief dann erleuchtet: „Ah, das ist Dialekt.“ Daraufhin wurde den Schülerinnen und Schülern erklärt, dass „Bleamal“ ein österreichischer Dialekt ist und „Blumen“ bedeutet und das Wort wurde mit dem Beispielsatz „Schau, des san schene Bleamal do in da Wiesn.“ In einen Kontext gesetzt. Es wurde auch erwähnt, dass manche Menschen in der Region, aus der die Lehrperson kommt, so sprechen. Den Kindern wurde zuvor schon einmal erklärt, dass die Lehrperson nicht in Wien aufgewachsen ist, sondern in Niederösterreich und der Heimatort der Lehrperson wurde im Zuge dessen auf der Landkarte gesucht. Die Kinder waren im ersten Moment ganz überrascht und neugierig auf das Wort, das Interesse hat sich aber schnell wieder gelegt, als für die Kinder die Bedeutung klar war. Es wurde nicht näher nachgefragt, was ein Dialekt ist, welche Dialekte es noch gibt oder ob weitere Aussagen im Dialekt gemacht werden können. Ein Kind mit Deutsch als Erstsprache schloss das Rätsel um das Wort mit der Aussage „Jetzt versteh ich es und weiß, wie man es ausspricht.“ ab. Spannend war, dass beim ersten Lesen des Gedichts die Kinder auch die ihnen unbekannten Wörter, und so eben auch das Wort „Bleamal“ laut vorlasen und auch als die Herkunft und die Bedeutung des Wortes geklärt wurde, sagten es einige Kinder mehrmals laut vor sich her und es entstand der Eindruck, es gefällt ihnen ein neues Wort aus einer „unbekannten Sprache“ auszusprechen und sie konnten es richtig genießen. Die Aussprache war dabei nahe an jener von Dialektsprecherinnen und -sprechern dran und wirkte nur etwas aufgesetzt oder übertrieben.

Nachdem dieses Rätsel gelöst wurde, wurde nur noch kurz der englische Teil des Gedichts übersetzt. Auf eine nähere Analyse oder Befragung der Kinder wurde aus Zeitgründen und auch, weil die Sprache schon zuvor erkannt wurde und auch das Wort „flowers“ den meisten Kindern klar war, verzichtet. So wurde nur noch geklärt, dass „in bloom“ „blühend“ oder „in Blüte“ heißt.

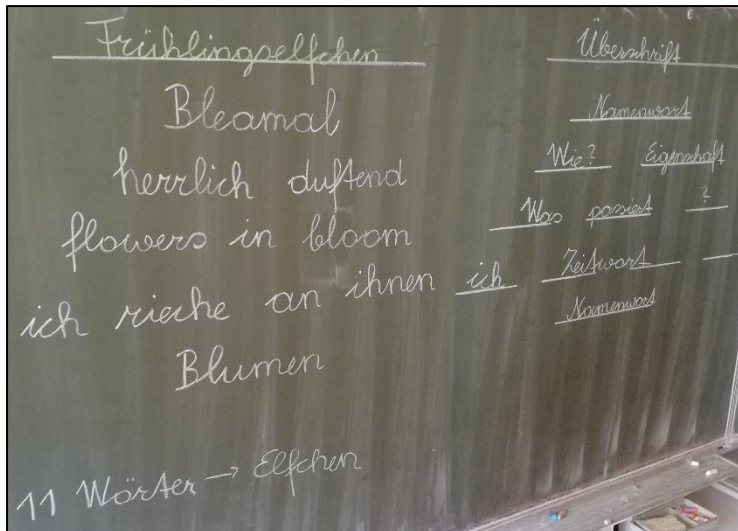


Abbildung 14: Tafelbild 2 (eigene Abbildung)

Danach wurde der rechte Tafelflügel aufgeklappt und noch einmal der Aufbau eines Elfchens besprochen, auf die Wortarten, die in jeder Zeile verwendet werden, eingegangen und ein Art Bauplan notiert. Dazu wurde das Beispielgedicht herangezogen. Bei der Analyse der dritten Zeile wies ein Kind darauf hin, dass es sich bei „flowers“ um ein Namenwort handelt, es aber schwierig zu erkennen ist, weil man im englischen Namenwörter klein schreibt. Hier wurde also explizites Fremdsprachenwissen ausgedrückt und implizit auch ein Sprachenvergleich zwischen dem Englischen und dem Deutschen auf der orthographischen Ebene der Groß- und Kleinschreibung angestellt und dafür der passende Fachbegriff verwendet.

Schon als der Ausblick auf die Aufgabe gegeben wurde selbst ein Elfchen zu schreiben, fragten einige Kinder aufgeregt, ob sie es in anderen Sprachen schreiben dürfen. Als dann die Aufgabe gestellt wurde in ihrem „Kraksiheft“, ihrem Notizheft verschiedene Wörter zum Thema Frühling zu sammeln kam erneut die Frage: „Darf ich in allen Sprachen?“. Es wurde wiederholt erklärt, dass sie in allen Sprachen und auch in Dialekten Wörter sammeln dürfen und es wurden einige Sprachen aufgezählt, auch Sprachen, die kein Kind in der Klasse spricht. Es wurde daran erinnert, dass sie sich vielleicht aus der Vorstunde von den Gedichten Frühlingswörter gemerkt haben. Woraufhin auch die Frage kam, ob sie in ihrem TRIO-Heft nachschauen können, was natürlich bejaht wurde. Das Kind, das dies gefragt hatte, hat dann auch in seinem Gedicht die Passage „sarmaş dolaş“ - „eng umschlungen“ aus dem türkischen

Gedicht übernommen. Die Kinder zeigten, dass sie sich zu helfen wissen und verschiedene Quellen als Nachschlagewerke verwenden können. Während der Sammelphase sprachen einige Kinder miteinander und tauschten sich aus, es war auch dezidiert erlaubt mit der Sitznachbarin, dem Sitznachbarn zusammen zu arbeiten. Drei Kinder haben die Aufgabe falsch verstanden und gleich ein Elfchen in ihre Hefte geschrieben und auch zwei andere Kinder hatten die Aufgabe zuerst nicht verstanden und brauchten eine erneute Erklärung. Einige Kinder kamen während oder nach dem Sammeln zur Lehrperson, um ihr ihre gefundenen Wörter zu sagen oder zu zeigen. Eine Schülerin kam dreimal und fragte bei jedem Wort, ob sie es aufschreiben kann. Erst nach nachdrücklicher Aufforderung, sie solle sie einfach aufschreiben, dass die Wörter sicher passen werden, schrieb sie mehr auf, ohne nachzufragen.

Als Inspirationsquelle wurde spontan das Wimmelbild aus der Einstiegsphase der vorhergehenden Stunde an der Tafel aufgehängt und die Kinder, die sich schwertaten, Frühlingswörter zu finden, dazu ermuntert zu dem Bild zu gehen und sich Ideen zu holen. Ein Kind fragte, nachdem es das Bild angesehen hatte, auch freudig nach, ob es Tiere aufschreiben dürfe. Beim Sammeln der Wörter zeigten sich große Unterschiede. Manche Kinder fanden sehr viele Wörter und hätten noch mehr Zeit benötigt und andere Kinder waren schon nach Kurzem fertig und hatten nur sehr wenige Wörter. Nach einigen Minuten wurde die Sammelphase beendet, auch wenn einige noch mehr aufschreiben wollten.

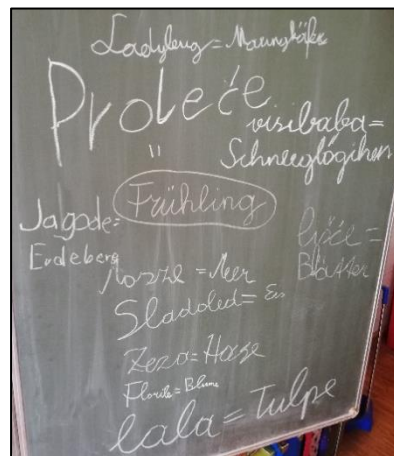


Abbildung 15: Tafelbild 3 (eigene Abbildung)

Für die Wörtersammlung an der Tafel war leider zu wenig Zeit. Diese Phase hätte viel länger sein können und wäre dann sicherlich auch ertragreicher und spannender gewesen. Da die Stunde eigentlich schon fast zu Ende war und die Kinder auch noch die Gedichte schreiben sollten, wurde das Sammeln an der Tafel schon nach einigen Wörtern (10) abgebrochen. Dass die Kinder ihre Wörter selbst an die Tafel schreiben durften, motivierte sie zwar zusätzlich

und war auch einfacher bezüglich der Schreibung, allerdings dauerte es auch lange. Spontan wurde entschieden, dass die Kinder anschließend selbst auswählen dürfen, wer an die Tafel kommt. Auch das dauerte etwas länger, da die Kinder oft nicht sehr entscheidungsfreudig waren. Aufgrund der wenigen gesammelten Wörter war es auch nicht möglich Sprachvergleiche anzustellen, da immer verschiedene Wörter in anderen Sprachen kamen und der Wörterpool sich nicht für einen Vergleich eignete. Es wurde auch explizit erklärt, dass sie auch Wörter, die schon an der Tafel stehen, noch einmal in anderen Sprachen aufschreiben können, aber es wurde nicht gemacht. Es wurde auch Wert daraufgelegt, das schriftliche Wort mit seiner Aussprache zu verbinden und gegebenenfalls wurde nachgefragt, wie das Wort heißt, wenn es nicht von vornherein gesagt wurde. Die deutsche Übersetzung schrieben alle Kinder automatisch dazu. Es wurde keine Hilfestellung beim Anordnen der Wörter benötigt, da eine spezielle Verknüpfung oder ein Clustering bei den wenigen Wörtern nicht nötig oder möglich war. Dialektale Wörter kamen bei der Sammlung an der Tafel gar nicht vor. Es ist sehr schade, dass diese Phase nur so kurz ausgefallen ist, da es sicherlich spannend gewesen wäre hier tiefer einzutauchen und dadurch auch potenzielle Sprachvergleiche anzustellen. Auch die Kinder hatten Freude daran ihre Ergebnisse zu präsentieren und waren sichtlich enttäuscht, dass sie nicht mehr präsentieren durften. Interessant war, dass die Kinder auch Wörter aufschrieben, die ihnen andere Kinder in ihren Erstsprachen gesagt hatten oder die sie sich aus der Vorstunde gemerkt hatten. So schrieb ein Kind, das kein BKS kann, das Wort Schneeglöckchen in BKS „visibaba“ auf, woraufhin ein anderes Kind mit der Erstsprache BKS fragte: „Woher hast du das?“ und seine Sitznachbarinnen, ebenfalls BKS als Erstsprache freudig erklärten: „Von uns hat sie das.“. Ein weiteres Kind ging zur Tafel und fragte dann ein anderes Kind: „Wie heißt das in deiner Sprache?“. Das gefragte Kind nannte ihm das Wort und es wurde unter Anleitung aufgeschrieben. Es wurden nicht nur Wörter in Erstsprachen der Kinder aufgeschrieben, sondern auch ein Wort in der Fremdsprache Englisch. Nach der Erklärung der Aufgabe des Gedichteschreibens kamen erneut sehr oft Fragen zu den Sprachen. Es wurde gefragt, ob die Überschrift auch in einer anderen Sprache geschrieben werden darf. Es wurde gefragt, ob in einer Zeile verschiedene Sprachen vorkommen dürfen. Außerdem wurde gefragt: „Wie viele Sprachen können wir verwenden?“. Es wurde geantwortet, dass das Gedicht in elf verschiedenen Sprachen geschrieben werden kann, da es, wenn man die Überschrift nicht mitbedenkt, aus elf Wörtern besteht. Daraufhin meinte ein Kind, dass es aber auch mehr Sprachen sein können, „wenn es ein Wort in zwei Sprachen gibt.“. Es meinte damit, dass ein und dasselbe Wort in zwei Sprachen unterschiedliche Bedeutungen haben kann. So ein Fall wurde schon in der letzten Stunde bei dem Wort

Schneeglöckchen „Visibaba“ angesprochen in dem „baba“ Papa im Türkischen oder Großmutter in BKS drinnen steckt. Es war sehr schön, dass diese Erkenntnis und Einsicht in Sprache erneut aufkamen. Diese Aussage wurde von einem Kind mit Deutsch als Erstsprache gemacht. In der Hauptarbeitsphase des Gedichteschreibens zeigte sich, dass ein paar Kinder den Aufbau des Elfchens nicht verstanden hatten oder keine Ideen hatten ihn umzusetzen. Im Nachhinein gesehen hätte zuvor noch ein komplettes Elfchen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geschrieben werden sollen, dann wäre der Aufbau vermutlich für alle klarer gewesen. Einige Kinder hatten auch Schwierigkeiten passende Wörter zu finden, wie zum Beispiel Adjektive für die zweite Zeile. Ein Kind wollte sein Gedicht auf Türkisch schreiben, kam dann und fragte was es in der zweiten Zeile schreiben soll. Als dann erklärt wurde, dass in die zweite Zeile Eigenschaftswörter gehören, also etwas das beschreibt, wie etwas ist, kam als Antwort: „Aber im Türkischen gibt es keine Eigenschaftswörter.“ Es wurde nachgefragt, wie man dann im Türkischen sagt, dass die Katze weich ist oder die Hose grün ist und erst dann schien das Kind zu verstehen. Bei seinem Elfchen hat es dann in der zweiten Zeile „sarmaş dolas [sic!]“ geschrieben, also „eng umschlungen“. Zwei Kinder kamen auch und sagten, sie wissen nicht, wie man ein Wort in BKS schreibt. Ein Kind fragte von sich aus, ob es am Computer nachsehen darf und das andere nahm das Angebot, dass gemeinsam am Handy nachgeschaut werden kann, dankbar an. Ein anderes Kind wollte wissen, wie man „viele Kinder spielen“ im Englischen sagt und wollte es vorgeschrieben bekommen. Die Kinder hatten offensichtlich keine Hemmungen oder Scham zuzugeben, dass sie in ihrer Erstsprache etwas nicht wissen und fragten schnell nach. Das liegt vermutlich daran, dass in der Klasse grundsätzlich eine positive Fehlerkultur herrscht und es die Schülerinnen und Schüler gewohnt sind nachzufragen, wenn sie nicht wissen, wie man etwas schreibt, egal in welcher Sprache. Auch die Lehrpersonen des Muttersprachlichen Unterrichts, den die Kinder in Türkisch und BKS besuchen, machen den Eindruck, dass sie ein positives Lernklima erzeugen und Fehler oder Nichtwissen als Lernmöglichkeit ansehen. Auch hier zeigte sich wieder, dass sich die Kinder zu helfen wissen und schon mit Übersetzungsprogrammen umgehen können. Das nächste Mal wäre es hilfreich für solche oder ähnliche Arbeitsphasen von vornherein Lexika oder mehrsprachige Wörterbücher als Nachschlagewerke zur Verfügung zu stellen.

Auch in dieser Stunde war die Zeit wieder sehr knapp. Nicht alle Kinder hatten genug Zeit noch ein Bild zum Gedicht zu malen, wobei es einige auch gar nicht mehr machen wollten. Außerdem musste leider die Reflexionsrunde auf den Nachmittag verschoben werden und fand dann drei Stunden später statt, was nicht optimal für die Erinnerung und spontane

Äußerungen ist. Anders als beim letzten Mal musste nicht jeder etwas sagen, sondern wer wollte, konnte noch etwas sagen. Überraschenderweise meldeten sich fast alle Kinder und das, obwohl sie in der Stunde eigentlich schon eine Freizeitstunde hatten und in den Hof gehen konnten. Auch dieses Mal sagten die meisten Kinder, was ihnen am besten gefallen hatte und die Antworten wiederholten sich sehr oft. Erst auf Nachfragen hin vervollständigten einige Kinder die anderen Satzanfänge des Reflexionsplakats. Sechs Schülerinnen und Schüler haben gesagt, dass es ihnen gefallen hat in anderen Sprachen zu schreiben. Außerdem hat es mehreren Kindern gefallen selbst mit eigenen Ideen ein Gedicht schreiben zu dürfen und auch das Zeichnen dazu kam gut an. Zwei Kinder sagten: „Ich finde es gut, andere Sprachen zu lernen.“ Auf die Frage hin, was in der Stunde gelernt wurde, sagte ein Kind, dass es gelernt hat, was Meer auf Polnisch heißt. Und ein Kind mit der Erstsprache Türkisch erklärte, dass es auf Türkisch neue Wörter gelernt hat. Auch Aussagen wie: „Mir hat gefallen, dass wir in unserer Sprache schreiben durften.“ oder „Mir hat gefallen, dass wir in unserer Muttersprache schreiben konnten.“ zeigen, dass es die Schülerinnen und Schüler positiv sehen und wertschätzen, wenn sie auch im Deutschunterricht ihre Erstsprache produktiv nutzen können und dass sie das gerne tun. Ein Kind gab zu, dass es schwierig war die Wörter richtig zu schreiben, wobei es im Nachsatz noch erklärte: „[...] aber es war nur ein bisschen schwierig, nicht so viel.“. Ein Kind sagte, es sei auf andere Gedichte mit mehr Wörtern neugierig geworden. Durch Nachfragen wurde klar, dass es auf die Textsorte Gedichte im Allgemeinen neugierig geworden ist und neben dem Elfchen auch noch andere Gedichte kennenlernen möchte. Und ein anderes Kind ergänzte noch, es sei auf ein paar Sprachen neugierig geworden wie Türkisch oder Serbisch.

Die Antworten auf die Reflexionsfragen unterschieden sich nicht wesentlich von jenen der Vorwoche.

Das Vorlesen der Gedichte musste sogar auf die nächste Woche verschoben werden und fand am Montag, dem 30.5.2022 statt.

Beim Vorlesen konnte sich jene Kinder, die ihr Gedicht vorlesen wollten, freiwillig melden. Es wollten viele Kinder vorlesen. Dabei fiel auf, dass einige Kinder sehr leise vorlasen oder sehr schnell. Das könnte daran liegen, dass sie es nicht gewöhnt sind, vor der ganzen Klasse in anderen Sprachen vorzulesen. Wobei angemerkt werden muss, dass manche Kinder generell, wenn sie etwas vorlesen sollen, sehr leise oder schnell sprechen. Immer wieder wurde nach der deutschen Übersetzung gefragt. Nachdem ein Gedicht auf Rumänisch vorgelesen wurde, wurde auch gefragt, welche Sprache das war. Auch einzelne Ausdrücke wurden von einigen Kindern nach oder während dem Vorlesen fragend wiederholt wie zum

Beispiel „florile!?“.

Als ein Kind, dessen Eltern aus China kommen, sein Gedicht vorlesen wollte, rief ein Kind freudig „Chinesisch, Chinesisch!“ Dem Kind war das sichtlich unangenehm. Es erklärte: „Ich hab's nicht richtig geschrieben, sonst lacht ihr. Also hab ich es in Buchstaben geschrieben.“

Ein anderes Kind rief nach dem Vorlesen dieses mehrsprachigen Elfchens stolz: „Ich hab dir geholfen bei Englisch.“

Ein Kind mit Deutsch als Erstsprache erklärte „Ich kann nicht Dialekt. Also schon ein bisschen. Ein paar Wörter.“ Diese Aussage ist spannend, da dem Kind anscheinend nicht bewusst ist, dass es einen Dialekt spricht.

Als ein Gedicht auf BKS, das von Hasen handelte, vorgelesen wurde, rief ein Kind, das auch BKS spricht freudig aus: „Oh, volim. Ich liebe auch Zeca!“ Hier wurde also Code-Switching gemacht. Die Kinder sprachen auch zwischen den einzelnen Gedichten in verschiedenen Sprachen miteinander und es gab einige Code-Switches.

Ein Kind, das sein Gedicht selbst in Polnisch geschrieben und vorgelesen hatte, rief immer wieder: „Deutsch! Kannst du bitte auf Deutsch sagen?! Sag auf Deutsch!“. Für dieses Kind war es anscheinend schwer auszuhalten, den Inhalt der Gedichte nicht zu verstehen.

Den Kindern war es wichtig ihre Gedichte vorzulesen, auch noch eine Woche später und auch für die Kinder, die nicht vorlasen, war es augenscheinlich spannend, da einige Nachfragen zu Übersetzungen oder Kommentare zu den Sprachen oder Gedichten kamen.

Interessant war auch, dass in dieser Plenumsphase mehrsprachig mit Code-Switching kommuniziert wurde, was ansonsten in gemeinsamen Arbeitsphasen nie der Fall ist. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Gedichte, über die gesprochen wurde, mehrsprachig waren und so eine sprachenoffene Atmosphäre entstand und die Kinder die Mehrsprachigkeit aufgreifen und spiegeln konnten.

6 Analyse der Frühlings-Elfchen

Bei den Überschriften von den Frühlings-Elfchen der Schülerinnen und Schüler fällt auf, dass die meisten einfach eine Überschrift von den zuvor an der Tafel gesammelten Überschriften abgeschrieben haben. Ein Kind spezifizierte seine Überschrift „Schmetterlingselfchen“ und beschrieb damit das Thema seines Gedichtes näher. Drei Kinder schrieben ihre Überschrift in derselben Sprache wie ihr Gedicht und fanden somit auch selbst eine passende Überschrift. Spannend ist auch, dass nur ein Kind im Dialekt schrieb: „lokt Käfa“. Zuerst war nicht sicher, ob es sich dabei wirklich um eine dialektale Ausdrucksweise handelt oder, ob das Kind die Wörter nicht normgerecht schreiben konnte. Nach einer Rückfrage und dem Vergleichen mit der Wörtersammlung war klar, dass das Kind im Dialekt schreiben wollte und dazu einen Klassenkollegen mit Deutsch als Erstsprache gefragt hat, der dann beim Schreiben im Dialekt geholfen hat. Dieses Kind, das beim dialektalen Schreiben geholfen hatte, war auch jenes Kind, das beim Vorlesen der Gedichte anmerkte, dass es keinen Dialekt spricht: „Ich kann nicht Dialekt. [...]“ Diese Aussage und auch die Tatsache, dass ansonsten kein Dialekt vorkommt, könnte entweder darauf zurückzuführen sein, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich keinen Dialekt sprechen. Dies ist jedoch, wie aus Beobachtungen und Gesprächen mit den Schülerinnen und Schüler deutlich wurde, nicht der Fall. Oder, und dies erscheint daher naheliegender, es ist darauf zurückzuführen, dass kein Bewusstsein für innere Mehrsprachigkeit vorhanden ist oder dass sich die Schülerinnen und Schüler nichts oder nur wenig unter dem Begriff Dialekt vorstellen können.

Von den 21 Elfchen, die analysiert werden, wurden sechs einsprachig in Deutsch verfasst. Diese einsprachig deutschen Gedichte wurden sowohl von Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch von Kindern mit Türkisch oder BKS als Erstsprache geschrieben. Zwei Gedichte wurden einsprachig in Türkisch und Polnisch geschrieben, und zwar von Kindern mit diesen Erstsprachen. Neun Gedichte wurden in Deutsch und einer weiteren Sprache und zwei Elfchen in drei Sprachen inklusive Deutsch und Englisch geschrieben. Ein Gedicht wurde in vier Sprachen und im Dialekt geschrieben und ein Elfchen besteht aus fünf Sprachen.

Ein Kind hat „Kedi=Hund“ geschrieben. „Kedi“ ist Türkisch und bedeutet Katze. Es ist daher nicht eindeutig, ob es das türkische Wort „Kedi“ übersetzen wollte und dabei einen Fehler gemacht hat, oder, ob es die Katze und den Hund nennen wollte. Da die zwei Wörter allerdings mit einem Ist-gleich-Zeichen verbunden sind und an dieser Stelle im Elfchen normalerweise nur ein Nomen steht, liegt die Vermutung nahe, dass ein Übersetzungsfehler passiert ist.

Häufig haben die Kinder nur einzelne Namenwörter zum Beispiel „Ladybug“ (=Marienkäfer), „Lala“ (=Tulpe) oder „Tavsan“ (=Hase) in anderen Sprachen als Deutsch verwendet und den Rest des Gedichtes auf Deutsch geschrieben.

Oft wurden aber auch zwei bis drei Zeilen in einer zweiten Sprache geschrieben.

Manchmal wurden auch innerhalb einer Gedichtzeile die Sprachen gewechselt wie bei „maya zeleno“ (=Wasser grün) vom Arabischen zum Serbischen, bei „ich pflücke die lala“ mit einem Code-Switch zum BKS, bei Englisch und BKS „green lepo“ oder bei „Ja volim zeca viel“ mit einem Code-Switch vom BKS zum Deutschen.

Manchmal wurden Wörter nicht normgerecht geschrieben, sowohl im Deutschen beispielsweise „karote“, als auch in anderen Sprachen wie zum Beispiel beim Ungarischen „Viraggog [sic!]“ (Virágok=Blumen) oder „Zeza [sic!]“ (Zeca=Hase) aus BKS.

Auffällig ist, dass alle Kinder mit Deutsch als Erstsprache ihre Gedichte auch einsprachig in Deutsch schrieben.

Nur zwei Kinder verwendeten in ihren Gedichten auch Wörter aus Sprachen, die sie nicht lernen, und zwar jene Kinder, die bereits in der Stunde zuvor bei einem Frühlingsgedicht gewesen sind, das in einer Sprache geschrieben war, die sie nicht verstanden. Das eine Kind hat dann auch in seinem Elfchen ein Wort in der Sprache des Frühlingsgedicht aus der Vorstunde, nämlich in BKS („zeleno“) eingebaut.

Werden die Frühlings-Elfchen mit den Wörtersammlungen der Schülerinnen und Schüler verglichen, fällt auf, dass fast alle Kinder einige Wörter verwendet haben, die sie auch zuvor in ihrem „Kraksiheft“ gesammelt haben. Nur drei Kinder haben kein einziges Wort aus ihren Wörtersammlungen in den Gedichten verwendet, ihre Wörtersammlungen waren aber auch sehr klein. Manche hatten in ihren Wörtersammlungen noch mehr Wörter als sie verwendet haben, andere hatten nur wenige Wörter in ihrer Sammlung und demnach in ihren Gedichten noch andere Wörter verwendet. Die Kinder, die einsprachige Gedichte auf Deutsch geschrieben haben, haben auch eine rein deutschsprachige Wörtersammlung. Zehn Kinder haben eine mehrsprachige Wörtersammlung, wobei entweder Deutsch oder Englisch immer dabei waren. Zwei Kinder haben die Wörter aus anderen Sprachen gleich übersetzt. Ein Kind schrieb ganze Sätze auf, ansonsten wurden überwiegend Nomen und nur sehr selten Verben oder Adjektive aufgeschrieben. Bei zwei Kindern kamen Begriffe im Dialekt vor, nämlich jener vom Gedicht an der Tafel „Bleamal“ und „Käfa“, der anschließend auch im Gedicht verwendet wurde.

Die Frühlings-Elfchen sind bis auf einige wenige Ausnahmen normgerechte Elfchen, die sich an den Bauplan halten. Die Elfchen konnten auch alle trotz einiger Rechtschreibfehler

verstanden werden.

Die Schülerinnen und Schüler hatten, wie sich auch in der oben beschriebenen Reflexion zeigte, beim Verfassen und Illustrieren der Elfchen Spaß und über zwei Drittel schrieben in anderen Sprachen als Deutsch und reflektierten dies auch positiv.

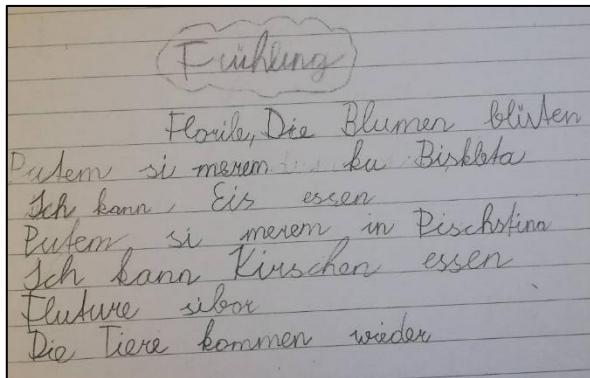


Abbildung 16: Dokumentation Wörtersammlung 1 (eigene Abbildung)

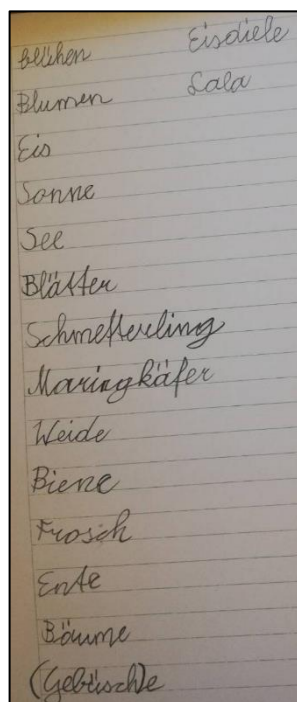


Abbildung 17: Dokumentation Wörtersammlung 2 (eigene Abbildung)

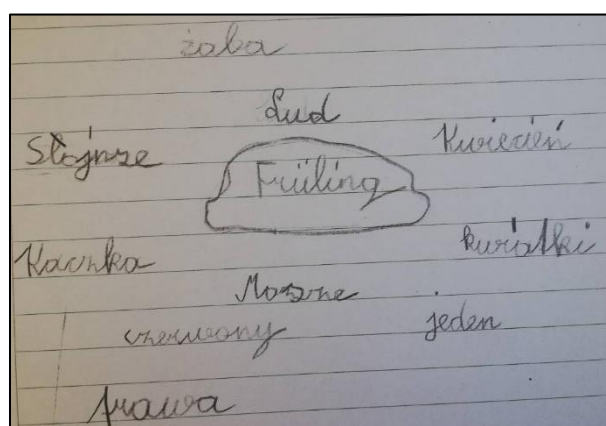


Abbildung 18: Dokumentation Wörtersammlung 3 (eigene Abbildung)

thru, lizel, Green, House, Butterfly,
lovely

Abbildung 19: Dokumentation Wörtersammlung 4 (eigene Abbildung)

Frühling

huā duǒ = Blumen
měi lì = schön
Blumen(duft)
Sonnenstrahlen
Kǎfā = Käfer
Regentropfen
lala = Tulpe
visibaba = Schneeglöckchen
Jagode = Erdbeere

Abbildung 20: Dokumentation Wörtersammlung 5 (eigene Abbildung)

Wiese, Blume, duftend, plüken, Sonne, schön,
herrlich, Natur, Frühling, spazieren, grün, Gras,
Blumenarten, Maikäfer, Schneeglöckchen, Eiscreme
Eis, Eismarillenknödel, Maiglöckchen, Beerlauch

← ↑ ↗

Frühling

Lala, Veilchen, Tulpe, visibaba, Blätter
Erdbeere, Hase, Bismarck

Abbildung 21: Dokumentation Wörtersammlung 6 (eigene Abbildung)

Blumen, Sonne, Eis, Bäume, Tiere,
Schmetterlinge, Radfahren, Picknick,
Sandburg, Vogel, Tulpe, Rose, schwimmen,
Wassermelone, Blätter

Abbildung 22: Dokumentation Wörtersammlung 7 (eigene Abbildung)

Der Frühling

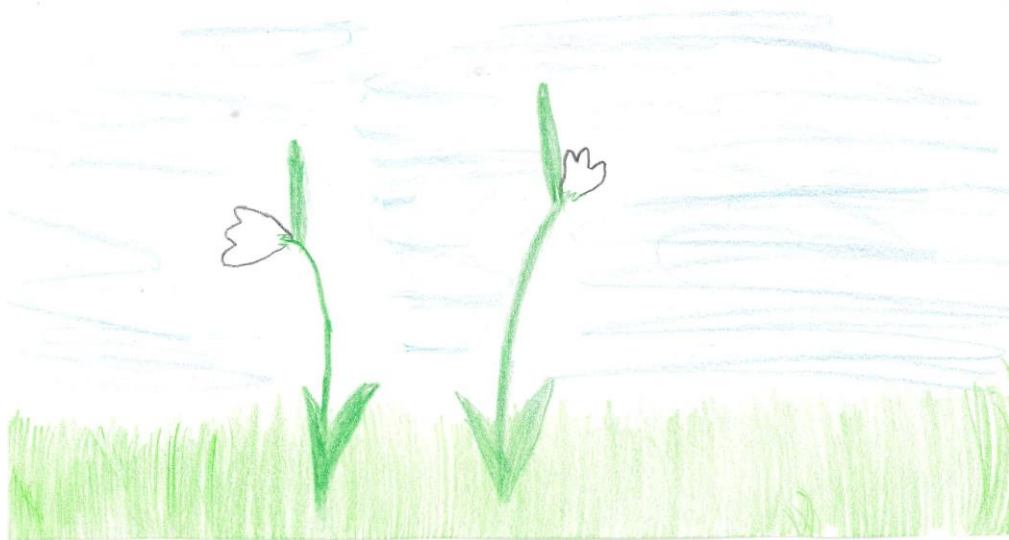
Schneeglöckchen

weiß duftend

Schneeglöckchen wachsen schnell

ich mag sie sehr

Blume



Frühling

Is

Green lepo

Sei jeder Glücksel.

Im am walking for die



Sun



Abbildungen 23-43: Elfchen (eigene Abbildungen)

Frühlingsefchen

Ladybug

schöner Marienkäfer

er bekommt Babys

ich mag sie sehr

Marienkäfer



Frühlingsefchen

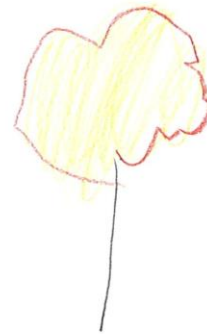
Kedi = Hund

mit und

du Hund schläft

ich spiele mit ihm

Tulpe



İlkbahar çok güzel

Göçler

sarmal dolar

Gökleri Dönme gizli

Hava iki olunca uğurlu göçleri değiştirir

İlkbahar



Das Frühlingsfächer

Wind

erfrischend kühl

die Bäume wackeln

ich greife nach ihnen

Frühling



Frühlingselfchen

Florile

bunt schön

florile cresc repede

ich sehe die Blume

Blume



Frühlingselfchen

lala

rot schwarz

sie blühen groß

ich pflücke die lala

Blumen



~~Trübling~~ Kuri'ien

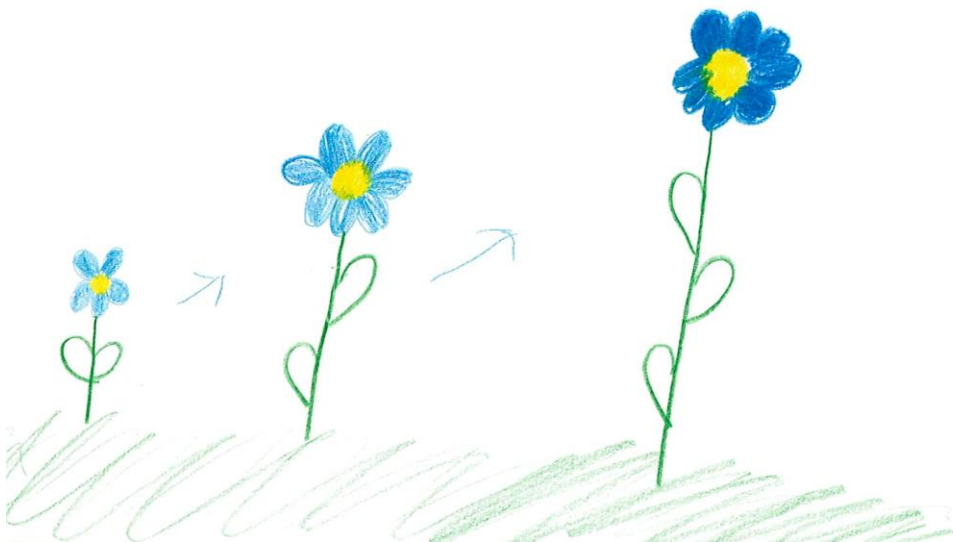
Kuri'atki

som crewone

Kuri'atki be'ndom wije ^{she} ~~ka~~

Ka huawé som Kuri'atki

Kuri'atki



Trüblingselfchen

lala

měi lì kāi huā

lōk kāfa an

I love some flowers

Tulpe



Schmetterlingselfchen

Butterfly

lovely cute

letti ko pfica

ich finde sie süß



Schmetterling

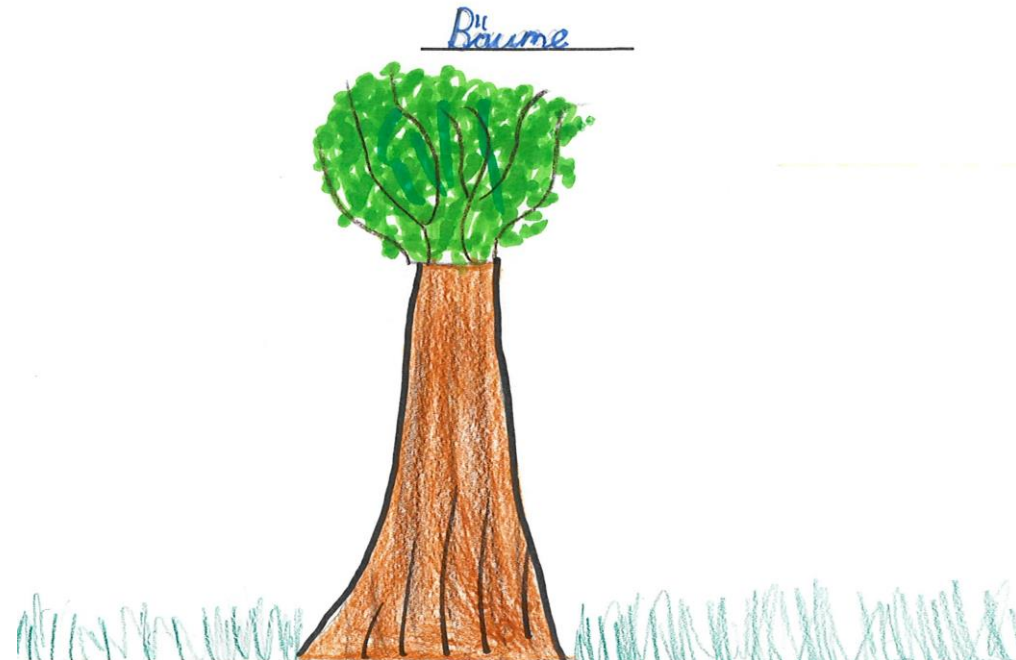
Frühlingselfchen

Bäume

grün braun

wächst Blätter Blumen

Es wachsen schöne Blumen



Bäume

Proleće

Zera

koppelt schnell

O

Ahe

Meerda

Ja

volim

zera

viel

Zera



Frühling

Hase

weiß

weish

er

hüpft

hoch

ich

schreickle einen

Hasen

Hase

Der Frühling ist endlich da.

tapfen

weiß

weich

Er

ist

karot

ich

Liebe

meine

Hase

Hase



Frühlingsspielchen

Kind

verzaubert hell

schöne

quellen

erscheinen

Ich

spüre

großen

Mut

Schmetterling

Der Frühling

viribaka

akak lepa

^{es}
es ~~wird~~ geflückt wird geflückt

ich gese das Schneeglöckchen

visibled

Frühlingseffchen

Kiraggog

Moya zeleno

many Childe plazjinz

Ich laufe auf einen

Kiese



Der Frühling

Eis

herrlich duftend

es eröffnet eis

ich mache das schön



Der Frühling

Äpfel

so gut

Der
Das Baum wächst

Ben birane Äpfel kesiyorum



Der Frühling

kelkekeler

ok güsch

Die Schemeteling wachst

Ich liebe Die Schemeteling

Schemeteling



