



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mehrsprachigkeit von Schüler*innen als wertvolle
Ressource für den Unterricht - Vorstellung von
Unterrichtskonzepten und -materialien, mehrsprachigen
Kinderbüchern sowie Durchführung und Reflexion einer
Aktionsforschung“

verfasst von / submitted by

Caroline Thürridl, BEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

A 066 814

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

Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	0
1 Einleitung.....	1
1.1 Forschungsinteresse.....	2
1.2 Forschungsfrage	3
1.3 Methode.....	4
2 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext	5
2.1 Entwicklung der Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld	5
2.1.1 Ausgangslage in der Schule	7
2.1.2 Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsförderung	8
2.1.3 Die Rolle der Lehrperson	9
2.2 Lehrplanbestimmungen in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsförderung	9
2.3 Wichtigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit	11
3 Unterrichtskonzepte	13
3.1 Language Awareness und Literature Awareness	13
3.2 Konzept der Durchgängigen Sprachbildung nach FörMig.....	14
3.3 Curriculum Mehrsprachigkeit	17
3.3.1 Zielgruppe	19
3.3.2 Aufbau.....	19
3.3.3 Primarstufe	20
3.4 Family Literacy	22
4 Unterrichtsmaterialien	25
4.1 Schule mehrsprachig	25
4.2 Trio-Hefte	26
4.3 Papperlapapp	27
4.4 Amira: Online-Angebot mehrsprachiger Bücher	29
4.5 Kleine Bücher.....	31
5 Mehrsprachige Kinderliteratur im Unterricht	33

5.1	Formen mehrsprachiger Kinderliteratur	33
5.1.1	Parallel mehrsprachige Kinderliteratur	33
5.1.2	Sprachmischungen	34
5.1.3	„Textlose“ Bücher	35
5.1.4	Sprachspiele, Verse und Reime	35
5.2	Funktionen mehrsprachiger Literatur	36
5.3	Chancen im Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht	37
5.4	Herausforderungen im Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht	39
5.5	Kriterien für wertvolle mehrsprachige Kinderliteratur	40
5.5.1	Kriterienkatalog für mehrsprachigen Unterricht	42
5.5.2	Kriterienkatalog für die Auswahl mehrsprachiger Bücher	44
5.5.3	Kriterienkatalog für die Konzipierung von mehrsprachigem Unterricht ..	45
5.6	Vorstellung wertvoller mehrsprachiger Kinderbücher und Verlage	47
6	Aktionsforschung	49
6.1	Allgemeines zur Aktionsforschung	49
6.2	Forschungsdesign	51
6.2.1	Forschungsethik	53
6.2.2	Forschungsfeld	53
7	Unterrichtsdurchführungen	55
7.1	Unterricht 1	55
7.1.1	Didaktische Überlegungen	56
7.1.2	Lernziele	59
7.1.3	Stundenverlaufsplanung	59
7.2	Unterricht 2	60
7.2.1	Didaktische Überlegungen	60
7.2.2	Lernziele	63
7.2.3	Stundenverlaufsplanung	64

7.3	Unterricht 3.....	65
7.3.1	Didaktische Überlegungen.....	66
7.3.2	Lernziele.....	67
7.3.3	Stundenverlaufsplanung.....	67
8	Auswertung.....	69
8.1	Beobachtungsprotokoll Unterricht 1	69
8.2	Reflexion Unterricht 1.....	71
8.3	Auswertung Unterricht 1	73
8.4	Beobachtungsprotokoll Unterricht 2	78
8.5	Reflexion Unterricht 2.....	80
8.6	Auswertung Unterricht 2	82
8.7	Beobachtungsprotokoll Unterricht 3	86
8.8	Reflexion Unterricht 3.....	88
8.9	Auswertung Unterricht 3.....	90
8.10	Auswertung allgemein.....	96
8.11	Fazit	99
9	Conclusio	101
9.1	Zusammenfassende Ergebnisse	101
9.2	Kritische Reflexion.....	104
	Literaturverzeichnis.....	105
	Primärliteratur	105
	Sekundärliteratur	105
	Abbildungsverzeichnis.....	110
	Tabellenverzeichnis.....	111
	Anhang	112
	Einverständniserklärungen	112
	Eidesstattliche Erklärung.....	114
	Abstract	115

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in der Volksschule sinnvoll in den Regelunterricht integriert werden kann. Zentraler Punkt der Arbeit ist der Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht. Die Arbeit soll an Forschungslücken anschließen und gezielt mögliche Maßnahmen für den Unterricht und Umsetzungsmöglichkeiten mehrsprachiger Kinderliteratur herausarbeiten und aufzeigen. Ziel ist es, einen Bogen zwischen Theorie und Praxis zu spannen und Lehrpersonen konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht, insbesondere durch mehrsprachige Kinderliteratur, einbezogen werden kann.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Bereiche, einen, der sich mit Literaturrecherche befasst, gefolgt von einem empirischen Teil, der eine Aktionsforschung mit drei Unterrichtseinheiten in einer Wiener Volksschulkasse umfasst. Das erste Kapitel stellt das Forschungsinteresse sowie die konkrete Forschungsfrage vor. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, insbesondere mit der Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Schulen, den Lehrplanbestimmungen sowie der Wichtigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit. Im dritten Kapitel werden bereits vorhandene Unterrichtskonzepte in Bezug auf Mehrsprachigkeit vorgestellt, während in Kapitel vier auf (mehrsprachige) Unterrichtsmaterialien eingegangen wird. Das fünfte Kapitel befasst sich anschließend eingehend mit mehrsprachiger Kinderliteratur. Formen und Funktionen mehrsprachiger Kinderbücher werden vorgestellt sowie der sinnvolle Umgang damit im Unterricht. Es werden außerdem Kriterienkataloge auf Grundlage der Literaturrecherche konzipiert, die im Anschluss die Aktionsforschung unterstützen, passende Bücher zu finden und den Unterricht in Hinblick auf den sinnvollen Miteinbezug von Mehrsprachigkeit einzuordnen. Das sechste Kapitel stellt die Methode der Aktionsforschung detaillierter dar und das Forschungsfeld vor. Im siebten Kapitel werden drei Unterrichtseinheiten mit mehrsprachiger Kinderliteratur konzipiert und angesichts passender Lernziele dargestellt. Im achten Kapitel erfolgt anhand der in Kapitel fünf erstellten Kriterienkataloge eine Reflexion und Auswertung der Unterrichtseinheiten. Im letzten Kapitel wird mit Blick auf die Forschungsfrage die gesamte Arbeit noch einmal reflektiert und es wird versucht, auf die einzelnen Unterfragen zusammenfassende Antworten zu geben. Ein Ausblick auf eine Weiterarbeit sowie eine kritische Reflexion der Unterrichtseinheiten werden angeführt.

1.1 Forschungsinteresse

Aufgrund der Tatsache, dass die Verfasserin dieser Arbeit selbst als Volksschullehrerin in einer Wiener Volksschule tätig ist, in der der Migrationsanteil der Kinder sehr hoch und die Erstsprachen der Schüler*innen sehr unterschiedlich sind, ist das Forschungsinteresse durchaus auch ein persönliches. In den seltensten Fällen ist in dieser Schule Deutsch die Erstsprache der Kinder. Im Laufe der Schulzeit werden enorme Anforderungen in dieser Sprache an die Schüler*innen gestellt. Sich adäquat ausdrücken, Sätze formulieren, Texte verfassen, Leseverständnis aufbauen – das sind einige der Anforderungen, die die Kinder innerhalb kürzester Zeit im Fach Deutsch erfüllen müssen. Auch in allen anderen Fächern ist Deutsch die Unterrichtssprache, was den Schulalltag für manche Kinder erschwert. Textbeispiele in Mathematik erfordern hohe sprachliche Kompetenzen, Sachunterrichtstexte sind in Deutsch verfasst, Anleitungen für Basteleien werden in Deutsch gegeben und selbst in Turnen werden die Regeln in Deutsch besprochen. Dass die Kinder in den Pausen in perfektem Serbisch, Arabisch oder Türkisch miteinander kommunizieren, spielt im Regelunterricht oft keine Rolle. Auch die Fähigkeit, zwischen zwei Sprachen zu wechseln, wird im Schulalltag oft kaum beachtet. Durch diesen Fokus auf die Sprache Deutsch, bedingt durch das monolingual ausgerichtete Bildungssystem, ist die Gefahr groß, dass Kindern aufgrund geringer Deutschkenntnisse in allen Fächern ein falscher Stempel aufgedrückt wird und sie ihr volles Potenzial nicht ausschöpfen können. Das monolingual ausgelegte Bildungssystem ist mit Blick auf die monolingual ausgelegte Gesellschaft zwar nachvollziehbar, dennoch sollte man in der Schule Wege finden, die Erstsprachen der Kinder entsprechend zu fördern und die verschiedensten Erstsprachen als Potenzial und als Ressource und nicht als Hindernis anzuerkennen. Eine Hinwendung zu Mehrsprachigkeit und eine positive Haltung ihr gegenüber sind unbedingt notwendig.

Der Verfasserin der Arbeit, die als Volksschullehrerin arbeitet und Studentin von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist, ist die Wichtigkeit, Erstsprachen zu fördern, durchaus bewusst, bei der Umsetzung im Unterricht stößt dies allerdings noch auf Herausforderungen. Dies hat mehrere Gründe: Zeitdruck aufgrund des Lehrplans bzw. verschiedener Deutschtestungen verlangt eine Fokussierung auf den Deutschsprachenerwerb. Unwissen über die verschiedenen Erstsprachen und fehlende personelle Ressourcen in den entsprechenden Sprachen sind zwei der Hauptgründe, warum eine Einbeziehung der Erstsprachen der Kinder schwerfällt. Im Kollegium wird die Mehrsprachigkeit der Kinder an sich nicht als negativ angesehen, die damit

einhergehenden Anforderungen an den Unterricht verursachen allerdings oft Unbehagen. Die vielen unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder einer Klasse, die von den Lehrkräften zumeist nicht beherrscht werden, der damit einhergehende befürchtete Kontrollverlust des Unterrichtsgeschehens und die Unsicherheit über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht sind weitere Gründe, warum die Mehrsprachigkeit im Regelunterricht teilweise nur einen untergeordneten Platz einnimmt. Die Lehrkräfte wissen oft nicht, wie sie all den Sprachen gerecht werden sollen und wie sie den Unterricht gestalten können, damit alle Kinder mit anderen Erstsprachen und auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache einen positiven Mehrwert aus dem Unterrichtsgeschehen mitnehmen können (vgl. Wildemann & Vach 2017: 208).

In der Theorie gibt es bereits mehrere Konzepte, wie die Förderung der Erstsprachen aussehen kann. Auch der Lehrplan sieht Maßnahmen in Bezug auf die Erstsprachenförderung vor. Oft sind diese in der Praxis allerdings nicht oder nur schwer umsetzbar. Aufgrund meiner Affinität zu Kinderbüchern und des meines Erachtens großen Potenzials von Kinderbüchern im Unterricht – welches sich unter anderem durch die Stärkung der Empathiefähigkeit die Weiterbildung des Perspektivenwechsels sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung auszeichnet - soll im Zuge der Masterarbeit herausgefunden werden, inwieweit mehrsprachige Kinderbücher den Unterricht positiv unterstützen können, damit die Erstsprachen der Kinder im Unterricht Eingang finden. Es gibt Konzepte und Maßnahmen, um die Mehrsprachigkeit der Kinder (durch mehrsprachige Kinderliteratur) im Unterricht zu fördern. Einige Verlage veröffentlichen mehrsprachige Kinderbücher, weiterer Handlungsbedarf ist aber auszumachen.

1.2 Forschungsfrage

Aus den genannten Erkenntnissen und Herausforderungen stellt sich für die Masterarbeit nun folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie kann mehrsprachige Kinderliteratur im Regelunterricht der Primarstufe so eingesetzt werden, dass die Erstsprachen der Kinder gefördert werden und die mehrsprachige Vielfalt im Klassenraum als positiv erlebt wird?

Konkrete Fragestellungen, mit denen sich die Masterarbeit beschäftigt, sind:

- Welche Unterrichtskonzepte, Projekte und (mehrsprachige) Unterrichtsmaterialien gibt es bereits, um Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen?

- Welchen Beitrag können mehrsprachige Kinderbücher bei der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht leisten? Welche Handlungsmöglichkeiten bringt der Einsatz mehrsprachiger Kinderbücher mit sich?
- Wie muss mehrsprachiger Unterricht aussehen, damit er von Lehrer*innen und Schüler*innen als gewinnbringend eingestuft werden kann?
- Wie kann im Sinne der Handlungsorientierung ein Unterricht geschehen, in dem die Kinder selbst aktiv arbeiten und ihre Erstsprachen anwenden? Ist an dieser Stelle das Projekt der Kleinen Bücher eine gute Möglichkeit?

1.3 Methode

Anhand einer Literaturrecherche im Bereich Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowie bereits bestehender (mehrsprachiger) Unterrichtskonzepte wird der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt. In einem nächsten Schritt wird konkret auf mehrsprachige Kinderliteratur eingegangen. Verschiedene Arten von mehrsprachiger Literatur sowie didaktische Überlegungen werden vorgestellt. Der nachfolgende Forschungsteil stützt sich auf eine Aktionsforschung mit dem Schwerpunkt auf dem Einsatz verschiedener (mehrsprachiger) Kinderbücher in einer vierten Klasse Volksschule. Es werden drei Unterrichtseinheiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert, durchgeführt und in Hinblick auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten reflektiert. Damit der Forschungsprozess aufgrund der Tatsache, dass die Forscherin auch Teilnehmende der Forschung ist, nicht verzerrt dargestellt wird, wird ein zusätzlicher (männlicher) Beobachter mithilfe eines Beobachtungsbogens die Unterrichtseinheiten begleiten.

2 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Einer Statistik von Statistik Austria aus dem Jahr 2021 zufolge weisen österreichweit rund 27 % der Schüler*innen eine nicht-deutsche Umgangssprache auf, in Wien sind es rund 53 %, in Wiener Volksschulen rund 59 % (vgl. Statistik Austria 2021: 1). Da das Bildungssystem und das gesellschaftliche Leben in Österreich monolingual ausgelegt sind, sind gute Deutschkenntnisse für den Bildungserfolg von Schüler*innen essenziell. Genauso wichtig ist es aber, die Erstsprachen der Schüler*innen zu fördern und in den Unterricht zu integrieren. Eine aktive Miteinbeziehung aller Sprachen im Unterricht beeinflusst das gesellschaftliche Denken und hilft, ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Sprachen aufzubrechen und das Prestige der Migrationssprachen aufzuwerten (vgl. Belke 2012: 116). Aber nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene, sondern auch auf persönlicher Ebene der Schüler*innen hat dies positive Auswirkungen. Die Thematisierung der Erstsprachen sowie eine offene Haltung den Sprachen gegenüber können das Selbstbild der Kinder positiv beeinflussen, was dem Prinzip der Unterstützung der „natürliche[n] Entfaltung der menschlichen Sprachfähigkeit“ (Belke 2012: 50) entspricht. Geht man davon aus, dass die Erstsprachen der Schüler*innen ihre Interaktionssprachen im Alltag sind und auch bleiben sollen, sind Miteinbeziehung und Förderung der Sprachen in der Schule unerlässlich (vgl. Belke 2012: 51). Da die Anzahl bilingualer bzw. mehrsprachiger Schüler*innen stetig zunimmt, ist es ein Ziel der Schulen, den Schüler*innen auch einen Kompetenzaufbau in anderen Sprachen zu ermöglichen. Fremdsprachenunterricht, Herkunftssprachenunterricht und bilingualer Unterricht nach unterschiedlichen Modellen werden populärer. Langfristiges Ziel ist es, in allen Fächern mit den Sprachen der Schüler*innen zu arbeiten und diese aktiv in den Unterricht einzubinden (vgl. Sarter 2013: 93). Denn „Sprache bedeutet für die Kinder und Jugendlichen auch Ankunft und Akzeptanz“ (Mikota 2018: 74).

2.1 Entwicklung der Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld

Bereits im 18. Jahrhundert, zur Zeit von Maria Theresia und Joseph II., spielte Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld eine wichtige Rolle. Grundsätzlich wurde die deutsche Sprache im Unterricht vorgeschrieben. Sowohl in der Elementarbildung als auch in Gymnasien, in adelsständischen Schulen und an der Universität Wien wurde die deutsche Sprache immer wichtiger (vgl. Eder 2006: 233), sie durchlebte eine Aufwertung (vgl. Eder 2006: 236). Aber auch die jeweiligen Erstsprachen fanden Eingang in den

Unterricht. Es wurde festgelegt, dass in mehrsprachigen Gebieten die Schulbücher auch mehrsprachig sein mussten (vgl. Eder 2006: 232). Besonders im elementaren Bildungsbereich wurde vermehrt auf die Förderung der Erstsprachen der Schüler*innen geachtet (vgl. Eder 2006: 40). Da viele Kinder die deutsche Sprache nicht beherrschten, musste der Anfangsunterricht auch in der Erstsprache der Kinder erfolgen (vgl. Eder 2006: 42). Allgemeiner Tenor war allerdings, die Erstsprachen zu festigen, damit in weiterer Folge die deutsche Sprache erlernt werden kann (vgl. Eder 2006: 236). Diese Herangehensweise erinnert an die momentane Lage. Im Fokus steht die deutsche Sprache. In den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts kamen durch die Arbeitsmigration viele Kinder mit verschiedenen Erstsprachen in österreichische Schulen. Man ging allerdings davon aus, dass die Kinder nur eine begrenzte Zeit hier in die Schule gehen und später in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden. Demnach gab es zu der Zeit weniger Bestrebungen, die Herkunftssprachen zu fördern. Kritik an diesem Zugang hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass eine Hinwendung zu anderen Sprachen entstand (vgl. Krüger-Potratz 2015: 118). In den letzten Jahren zählen vor allem die Globalisierung allgemein, der Zusammenschluss der EU sowie Migrationsbewegungen und Flüchtlingswellen zu den Gründen, weshalb sich Mehrsprachigkeit immer weiter verbreitet und auch in der Schule präsent bleibt (vgl. Mecheril 2015: 35). Das vorrangige schulische Ziel ist aber, die deutsche Sprache so zu fördern, dass die betroffenen Menschen sich mit der deutschen Sprache in der Gesellschaft zurechtfinden können. Weitere erlernte bzw. erworbene Sprachen spielen in diesem Denken oft eine untergeordnete Rolle (vgl. Sarter 2013: 15). Diese Denkweise spiegelt sich auch in den seit dem Schuljahr 2018/19 eingeführten Deutschförderklassen in Österreich wider. Bei diesem Modell liegt der Fokus eindeutig auf dem Erlernen der deutschen Sprache, während andere Erstsprachen weitgehend in den Hintergrund gestellt werden (vgl. Spiel et al. 2022: 19).

Seit 2002 fordert hingegen der Europäische Rat, dass in der EU jeder Mensch seine Erstsprache sowie mindestens eine weitere Sprache beherrschen soll (vgl. Europäische Kommission 2012: Abs. 4). Um dies zu erreichen, wird angedacht, den Kontakt zur ersten Fremdsprache bereits im Kindergartenalter herzustellen, in der Primarstufe soll diese Fremdsprache gefestigt werden, damit in der Sekundarstufe die zweite Fremdsprache erlernt werden kann (vgl. Sarter 2013: 29). Da Englisch immer mehr zur international gesprochenen Sprache wird und somit oft bereits selbstverständliche Voraussetzung beispielsweise in der Arbeitswelt ist, ist es von Vorteil, noch weitere Sprachen sprechen zu können. Somit erlangen der Erwerb und die Thematisierung verschiedener

Herkunftssprachen in der Schule immer mehr an Bedeutung (vgl. Sarter 2013: 107). Im Sinne einer europäischen Mehrsprachigkeit wurde bereits vor einigen Jahren die Forderung laut, die Herkunftssprachen der Kinder zu fördern. Dies ist mittlerweile in europäischen Ländern unterschiedlich stark vorangeschritten (vgl. Sarter 2013: 39).

2.1.1 Ausgangslage in der Schule

Das österreichische Bildungssystem ist weitgehend monolingual ausgelegt, was in Hinblick auf die ebenso monolingual ausgelegte Gesellschaft sinnvoll ist. Die Dominanz der deutschen Sprache wird auf gesellschaftlicher Ebene besonders sichtbar, da die Beherrschung dieser ein Erfolgsindikator für die „Integration in den Arbeitsmarkt und die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich“ (BMBWF 2019: 3) ist. Auf schulischer Ebene wird die Fokussierung auf die deutsche Sprache besonders durch die Unterrichtssprache Deutsch (vgl. SchUG 1986: § 16 Absatz 1 Satz 1) und die Einführung der Deutschförderklassen zum Ausdruck gebracht (vgl. Ableidinger 2019: 105). In schulischer Hinsicht bestehen allerdings Bestrebungen, Mehrsprachigkeit zu fördern. Ein Blick in die Schulen zeigt allerdings, dass noch Handlungsbedarf besteht, denn

„gerade in schulbezogenen Diskursen wird die Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit, die Schüler bereits in die Schulen bringen, häufig als Begründung für vorhandene sprachliche Unzulänglichkeiten und ausbleibenden Schulerfolg ins Feld geführt.“ (Sarter 2013: 13)

Mehrsprachigkeit der Schüler*innen geht demnach häufig einher mit in der Schule befürchteten Schwierigkeiten. Dass Mehrsprachigkeit aber oft positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen hat, da sich so Ebenen des vernetzten Denkens eröffnen, wird in diesem Zusammenhang nicht bedacht (vgl. Sarter 2013: 14). In bildungspolitischen Kontexten wird zum Teil die Position vertreten, dass Mehrsprachigkeit eine Barriere zur Bildung darstellt. Ziel ist demnach nicht die Weiterentwicklung der Erstsprachen, sondern vielmehr die Fokussierung auf die Zweitsprache (vgl. Roth 2006: 13). Ein Perspektivenwechsel, bei dem die Mehrsprachigkeit als positive Ressource und als Mehrwert wahrgenommen wird, ist notwendig, mit dem Ziel, ein „Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung“ (Roth 2006: 13) zu erlangen.

Die Ausgangslage bezüglich des Sprachstandes in Deutsch und in den Erstsprachen der Schüler*innen ist sehr unterschiedlich. Sie reicht von Seiteneinsteiger*innen, die zum Zeitpunkt des Schuleintritts gar kein Deutsch sprechen, über Schüler*innen, die zum Zeitpunkt des Schuleintritts nur mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache

aufweisen, bis hin zu Schüler*innen, die bereits vor dem Schuleintritt gute Kompetenzen in Deutsch haben. Auch der Stellenwert der jeweiligen Erstsprachen der Kinder variiert stark. So wird Deutsch im Laufe der Schulzeit zu einer immer wichtigeren Sprache, da die Schüler*innen in Deutsch lernen und im schulischen Alltag in Deutsch mit Mitschüler*innen interagieren und kommunizieren, es erfolgt also eine emotionale Verbindung zur Sprache Deutsch (vgl. Sarter 2013: 54).

2.1.2 Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsförderung

Kieninger (2015) sieht als eine der zentralen Herausforderungen des DaZ-Unterrichts die eben beschriebene Heterogenität der Gruppenzusammensetzung. Sprachstand, Erstsprachen und sozioökonomische Hintergründe klaffen oft weit auseinander. Wird der Unterricht aber dementsprechend geplant, so kann die Unterschiedlichkeit eine ungeahnte Ressource darstellen und den Unterricht bereichern (vgl. Kieninger 2015: 221 f.).

Da die Förderung der Erstsprachen eng mit dem Zweitsprachenerwerb verknüpft ist, ist es wichtig, sich auch Methoden für den Zweitsprachenerwerb gezielt zu überlegen. Deutsch als Zweitsprache bildet in der Schule kein eigenes Unterrichtsfach, vielmehr soll es, oft ohne konkretes Curriculum, in den Regelunterricht miteinfließen. Vor allem im Unterrichtsfach Deutsch gilt es, besonders darauf einzugehen (vgl. Wildemann & Vach 2017: 108). Betrachtet man die genannten Umstände der momentanen Mehrsprachigkeit sowie deren Vorteile, sollte nicht nur die Förderung des Zweitsprachenerwerbs, sondern auch eine möglichst frühe und intensive Förderung von Mehrsprachigkeit Ziel der Bildungspolitik sein – für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Anzustreben sind eine intensive Förderung der Mündlichkeit und anschließend der Schriftlichkeit der Erstsprachen, eine systematische Förderung der Zweitsprache sowie ein gezieltes Konzept gemeinsamer Förderung von Erst- und Zweitsprachen (vgl. Riehl 2006: 22).

Auch für einsprachig aufwachsende Kinder ist es sinnvoll, früh in Kontakt mit Umgebungssprachen zu kommen, da die Kenntnis mehrerer Sprachen an Bedeutung gewinnt. Sprachen werden umso leichter erlernt, je früher man damit beginnt und je direkter der Kontakt mit den Sprachen erfolgt (vgl. Riehl 2006: 22 f.).

Ein weiteres Ziel ist die Möglichkeit, Sprachvergleiche anzustellen. An dieser Stelle kann, vor allem bei älteren Lernenden, auf das Wissen der Schüler*innen zurückgegriffen werden. Eine hohe Kompetenz in den Herkunftssprachen der Schüler*innen seitens der Lehrperson ist nicht notwendig, denn Schüler*innen schlüpfen in die Expert*innenrolle, was das Selbstbewusstsein und das Selbstbild der Lernenden stärken kann (vgl. Sarter

2013: 93). Langfristiges Ziel ist es, in allen Fächern mit den Sprachen der Schüler*innen zu arbeiten und diese aktiv in den Unterricht miteinzubinden (vgl. Sarter 2013: 93).

2.1.3 Die Rolle der Lehrperson

Durch die Modernisierung der Welt sowie die sich stetig verändernden Lernvoraussetzungen der Kinder bezüglich Sprachen ändert sich auch die Lehr-Lern-Situation in den Schulen. War die Lehrkraft früher vor allem deshalb wichtig, um den Schüler*innen Wissen zu vermitteln, so ist es heutzutage vielmehr so, dass Schüler*innen heterogene Wissensstände aufweisen und sich sehr leicht selbst Informationen aus dem Internet beschaffen können. Deshalb ist es zu einer wichtigen Aufgabe der Lehrpersonen geworden, den Schüler*innen Techniken beizubringen, wie sie sich selbstständig Wissen aneignen können (vgl. Sarter 2013: 108).

Es wäre eine irrationale Vorstellung, dass Lehrkräfte alle Sprachen der Schüler*innen beherrschen, vor allem wenn davon ausgegangen wird, dass ein beträchtlicher Teil des derzeit beschäftigten Lehrkörpers einsprachig aufgewachsen ist. Demnach ändern sich auch auf dieser Ebene die Vermittlungskompetenzen der Lehrkräfte. Techniken, wie Spracherwerb inhaltlich und methodisch gezielt voranschreiten kann, sollen vermittelt werden. Somit ist es wichtig, dass Lehrkräfte über Modelle des Sprachenlernens Bescheid wissen und geeignete Methoden vermitteln können. Dies soll bereits in der Lehrer*innenausbildung geschehen, in der die Studierenden gezielt auf die Mehrsprachigkeit vorbereitet werden sollen (vgl. Sarter 2013: 108). Allerdings haben Globalisierung, Migration und Fluchtbewegungen dazu beigetragen, dass auch immer mehr Lehrkräfte andere Sprachen sprechen. Diese Tatsache kann Schüler*innen helfen, sich in der Situation zurechtzufinden. Mehrsprachige Lehrkräfte sind Vorbilder und übernehmen eine wichtige Stützfunktion für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen (vgl. Sarter 2013: 55).

2.2 Lehrplanbestimmungen in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsförderung

Grundsätzlich ist im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) Deutsch als Unterrichtssprache festgeschrieben (vgl. SchUG 1986: § 16 Absatz 1 Satz 1). In Privatschulen können Schulleiter*innen unter gewissen Voraussetzungen eine lebende Fremdsprache als Unterrichtssprache anordnen (vgl. SchUG 1986: § 16 Absatz 3 Satz 1).

Dadurch, dass es immer mehr Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in Österreichs Schulen gibt, wurde der „Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt. Dieser ist als fächer- und schulstufenübergreifendes Rahmenkonzept als Grundlage zur Unterrichtsplanung zu verstehen. Die Erstsprache soll beim Zweitsprachenerwerb berücksichtigt werden, es geht aber vorrangig darum, die Kinder beim Zweitsprachenerwerb zu unterstützen (vgl. Lehrplan VS 2022: 282). Der Lehrplan setzt für Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache den Schwerpunkt auf den Aufbau des Selbstwertgefühls, die Wertschätzung der Erstsprachen sowie eine Offenheit der Vielfalt gegenüber. Das Miteinander aller Schüler*innen steht im Mittelpunkt. Eines der Ziele ist die aktive Miteinbeziehung der Erstsprachen der Kinder (vgl. Lehrplan VS 2022: 111). Auch die Förderung der Erstsprachen ist im Lehrplan festgeschrieben (vgl. Eder 2009: 72). In Bezug auf die Herkunftssprachen findet man im Lehrplan für die Volksschule (2022) Folgendes:

„Wo es sich anbietet, soll der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur des Kindes hergestellt werden (Vergleich von Sprachen und Kulturen). Dazu sind Kontakte, Kooperation und Absprachen, vor allem mit dem Lehrer für den muttersprachlichen Zusatzunterricht, aber auch mit den Eltern des Kindes, sehr hilfreich. Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen.“ (Lehrplan VS 2022: 118)

Einen wichtigen Punkt bei der Erstsprachenförderung stellt demnach der muttersprachliche Zusatzunterricht dar.

„Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben. Zur Wahrung der Bildungschancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.“ (Lehrplan VS 2022: 202)

Hauptaugenmerk des muttersprachlichen Zusatzunterrichts liegt demnach laut Lehrplan auf der Entwicklung einer positiven Einstellung zur Erstsprache, dabei sollen diese und die deutsche Sprache als gleichwertig wahrgenommen werden. Im muttersprachlichen Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Kinder sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit ihren jeweiligen Erstsprachen haben. Oft werden verschiedene Dialekte gesprochen, die zum Teil von der Standardsprache, die in der Schule im Muttersprachenunterricht gelernt wird, abweichen. Auf diese Unterschiede ist sensibel einzugehen (vgl. Lehrplan VS 2022: 205).

Das Angebot und die Umsetzung des Muttersprachenunterrichts sind allerdings stark abhängig von vorhandenen Ressourcen sowie Umsetzungsmöglichkeiten in einzelnen Institutionen (vgl. Sarter 2013: 97).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in diesem Kapitel teilweise der in Fachdiskursen nicht mehr gebräuchliche Ausdruck „Muttersprache“ und „Muttersprachenunterricht“ anstelle von den eher gebräuchlichen Begriffen „Erstsprache“ und „Erstsprachenunterricht“ (vgl. Neuhold 2022: 35ff.) verwendet werden, da die Begriffe in dieser Form in den momentan noch gültigen Lehrplänen so verwendet werden. Ab dem Schuljahr 2023/24 treten schrittweise neue Lehrpläne in Kraft, bei denen der Begriff „Muttersprache“ von der aktuelleren Bezeichnung der „Erstsprache“ abgelöst wird (vgl. BMBWF 2022b: 2). Im Lehrplan NEU ist außerdem die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen verankert. Beachtet werden soll in Zukunft das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen. Die Mehrsprachigkeit soll als positiv und gewinnbringend transportiert werden (vgl. Lehrplan VS NEU: 60ff., 118).

2.3 Wichtigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit

Wird Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource im gesellschaftlichen Leben gesehen, so wird deutlich, wie wichtig die Mehrsprachigkeitsförderung in der Schule ist. Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, erleichtert die Kommunikation in einer immer stärker globalisierten Welt enorm (vgl. Roth 2006: 11). „Mehrsprachigkeit ist inzwischen für das Funktionieren wesentlicher Bereiche unserer Gesellschaft, wie Wirtschaft, Technologie, Finanzen, Politik, Kultur und Forschung, unentbehrlich.“ (Sarter 2013: 15) Aber nicht nur in diesen Bereichen, sondern auch im Alltag ist man vermehrt mit Mehrsprachigkeit konfrontiert (vgl. Sarter 2013: 15).

Die Nicht-Einbeziehung der Erstsprachen im Unterricht wäre eine Verschwendung von Ressourcen. Mit Mehrsprachigkeit geht nicht nur eine Horizonterweiterung einher, sondern auch die Erleichterung der Kommunikation mit verschiedenen Menschen. Dies äußert sich positiv in einem vernetzten Sprachenlernen mit der damit verbundenen metasprachlichen Kompetenz bzw. Sprachenbewusstsein (vgl. Roth 2006: 13).

Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder haben die Möglichkeit, ihr implizites Wissen über Sprache auf Grundlage zweier oder mehrerer Sprachen aufzubauen, was die Fähigkeit, ein metasprachliches Bewusstsein aufzubauen, positiv beeinflusst (vgl. Sarter 2013: 70). Auch Roth weist auf die Erleichterung des Sprachenlernens hin, wenn metasprachliches Bewusstsein vorhanden ist, was wiederum durch die Weiterentwicklung aller beherrschten Sprachen erreicht werden kann (vgl. Roth 2006: 13). Sprachlich-kommunikative Erfahrungen, unabhängig von der Sprache, in der diese gemacht werden, wirken sich gewinnbringend auf weitere Sprachlernerfahrungen aus.

Hat ein Kind in seiner Erstsprache diese Erfahrungen gemacht, so kann dies im weiteren Zweitsprachenlernprozess helfen (vgl. Sarter 2013: 85). Damit die entsprechenden kognitiven Vorteile auch weiter ausgebaut werden können, ist es notwendig, diese Sprachen stetig zu fördern (vgl. Riehl 2006: 15).

3 Unterrichtskonzepte

In den letzten Jahren wurde in Hinblick auf die DaZ-Förderung einiges erreicht. Als problematisch an der Ausgangssituation stellte sich heraus, dass der Deutschunterricht in den Schulen weitgehend für Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache ausgelegt war. Die Lehrplanbestimmungen reichten nicht mehr aus, die Maßnahmen des DaZ-Lernens wurden nicht immer berücksichtigt. Es gibt allerdings Bestrebungen, diese Situation zu verbessern. Einerseits werden die Lehrenden besser auf die reale Situation vorbereitet, andererseits existieren Konzepte, die im Unterricht umgesetzt werden können (vgl. Rösch 2015: 205). Ein Beispiel dazu stellt die Didaktik der Sprachenvielfalt dar, bei der die Konzentration auf die einzelnen Sprachen sowie das Wecken der Neugierde auf andere Sprachen bei den Kindern im Vordergrund steht. Auch eine offene Haltung anderen Sprachen gegenüber soll angestrebt werden. Die bewusste Öffnung des Unterrichts für andere Sprachen sowie die Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Wahrnehmen der unterschiedlichen Sprachen in der Klasse stellt in dem Konzept einen wesentlichen Teil des Unterrichts dar (vgl. Wildemann & Vach 2017: 24 ff.).

Das Bewusstsein über die Wichtigkeit der Erstsprachenförderung wird immer weiter geschärft, wodurch sich die Anforderungen an guten Unterricht maßgeblich verändert haben. Die Tendenz geht in die Richtung, dass der Unterricht so konzipiert werden soll, dass er nur mithilfe der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen bewältigt werden kann (vgl. Eder 2009: 46).

3.1 Language Awareness und Literature Awareness

Das Konzept der Language Awareness stammt ursprünglich aus dem englischen Sprachraum und wurde aufgrund der vielen verschiedenen Sprachen im Klassenraum entwickelt (vgl. Gogolin & Lange 2011: 117). Begründet wurde es 1992 von Michael Halliday, dem zufolge „explizites Wissen über Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung und Sensibilisierung beim Sprachlehren, Sprachlernen und Sprachgebrauch“ (Rösch 2017: 35) in den Mittelpunkt gestellt werden.

Zentraler Punkt dieser Bewegung ist das Vergleichen von Sprachen von Schüler*innen, die selbst zwei oder mehrere Sprachen sprechen. Die Vergleiche können auf verschiedenen Ebenen geschehen – sei es basierend auf Sprachklang, Schriftbild, der Verwendung gewisser Redensarten oder Strukturmittel. Die Entwicklung eines bewussten Sprachgefühls ist hierbei das übergeordnete Ziel (vgl. Gogolin & Lange 2011:

117). Dabei stellt die bewusste Öffnung des Unterrichts für andere Sprachen einen wesentlichen Teil des Unterrichts dar. Zudem ist die Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Wahrnehmen der unterschiedlichen Sprachen in der Klasse essenziell (vgl. Wildemann & Vach 2017: 24 ff.). Wichtig sind sowohl die Konzentration auf die einzelnen Sprachen als auch das Wecken der Neugierde auf andere Sprachen bei den Kindern. Eine offene Haltung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber soll angestrebt werden (vgl. Wildemann & Vach 2017: 24). Auch Rösch plädiert dafür, dass die Miteinbeziehung der Mehrsprachigkeit stärker in den Fokus der Unterrichtsgestaltung rückt. Ausschlaggebend für ein erfolgreiches Lernen ist die Sichtweise, dass die sprachliche Vielfalt eine Ressource darstellt, die unbedingt im Unterricht Platz finden muss (vgl. Rösch 2015: 206). Der Vergleich von Sprachen und die damit einhergehende Einsicht in die Struktur von Sprachen sind wesentliche Bestandteile des Konzepts (vgl. Eder 2009: 57). Gerade bei Kindern ist die Aufmerksamkeit gegenüber Sprache besonders hoch, vor allem bei mehrsprachig aufwachsenden. Diese Fähigkeit sollte man im Unterricht bewusst nutzen (vgl. Eder 2009: 56 f.). Ziel ist dabei nicht vorrangig das Erlernen neuer Sprachen, sondern das Sensibilisieren für verschiedene Sprachen, sprachliche Phänomene und die Stellung der Sprache in der Gesellschaft (vgl. Eder 2009: 55) mit dem Fokus auf Sprachenvielfalt. Dabei bildet die Reflexion von Sprachen einen wichtigen Teil (vgl. Dirim et al. 2014: 135).

Während der Ansatz Language Awareness vor allem „die bewusste Wahrnehmung und Reflexion von Sprachen und Mehrsprachigkeit“ (Rösch 2017: 35) in den Fokus stellt, geht Rösch einen Schritt weiter und verbindet dieses Konzept mit Literature Awareness (vgl. Rösch 2017: 35). Bei Literature Awareness „werden die innere und äußere Diversität von Sprachen und Literaturen um die machtvollen Beziehungen innerhalb von und zwischen Sprachen und Literaturen fokussiert“ (Rösch 2017: 35). Besonders parallel mehrsprachige Texte bieten sich an, um Literature Awareness zu fördern (vgl. Eder 2009: 59).

3.2 Konzept der Durchgängigen Sprachbildung nach FörMig

FörMig steht für „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ und ist ein Modellprogramm, das für Durchgängige Sprachbildung steht. Das Konzept soll Lehrkräfte bei der Planung des Unterrichts für sprachlich heterogene Gruppen unterstützen (vgl. Gogolin et al. 2011: 7). Ausgangspunkt für die Entwicklung eines solchen Konzepts war die Tatsache, dass Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als

Deutsch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse schlechtere Ergebnisse im Unterricht erzielten als Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. Die fehlende Deutschkompetenz war vor allem im Bereich der Bildungssprache erkennbar (vgl. Gogolin & Lange 2011: 108). Das Grundprinzip dieses Konzepts besteht darin, die Sprachbildung von Schüler*innen in der Schule sowohl über alle Fächer hinaus zu verknüpfen als auch über alle Schulstufen hinweg weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin & Lange 2011: 107). Ausschlaggebende Punkte für den Erfolg von Durchgängiger Sprachbildung sind die Zusammenarbeit und die Vernetzung über Schulstufen und Fächer hinweg. Nur wenn es als Gesamtkonzept aufgefasst und realisiert wird, das in allen Schulstufen, an allen Schulübergängen und in allen Fächern Anwendung findet, kann das Modell gelingen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 123). Die Durchgängige Sprachbildung setzt also auf „die Dauerhaftigkeit und Kontinuität der Bemühungen um das Register Bildungssprache“ (Gogolin et al. 2011: 18). Kooperationen zwischen Schultypen, Schulstufen und Lehrpersonen innerhalb einer Klasse sind dabei maßgeblich entscheidend (vgl. Gogolin et al. 2011: 18). Besonders an den Übergängen von einer Schulart in die nächste ist die funktionierende Zusammenarbeit in Hinblick auf die Sprachbildung wichtig. Ein Austausch zwischen den Institutionen und eine einheitliche (Richt-)Linie können diese Übergänge positiv beeinflussen. Aber nicht nur zwischen den unterschiedlichen Schultypen sind ein Austausch und ein gemeinsames Ziel notwendig, auch innerhalb einer Schule ist das Führen eines gemeinsamen Konzeptes essenziell, damit die Durchgängige Sprachbildung in Hinblick auf fächerübergreifende und schulstufenübergreifende Maßnahmen erfolgreich sein kann. Verbindungen mit außerschulischen Lernmomenten sind ebenso zu berücksichtigen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 118 f.).

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung weist insgesamt sechs Qualitätsmerkmale auf, die als Grundlage zwei Aspekte haben: zum einen die bereits angesprochene Durchgängigkeit der Sprachbildung in allen Fächern und zum anderen die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit sowie die Bereitschaft, diese zu fördern (vgl. Gogolin et al. 2011: 8). Damit die Durchgängige Sprachbildung gelingen kann, sind einige Punkte zu beachten (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120):

- Explizitheit: Das bildungssprachliche Register wird mit den Schüler*innen direkt als Thema im Unterricht besprochen. Der Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache soll klar hervorgehoben werden. Auch die Thematisierung von Situationen, in denen die jeweiligen Register angemessen sind, ist im Unterricht erforderlich.

- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit: Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass die Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen im Unterricht berücksichtigt werden. Sich auf die Kompetenzen in der Erstsprache berufen und stützen zu können, kann sich positiv auf den Lernprozess auswirken. Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache können davon profitieren, da es ihren Horizont erweitert und sie für Sprachen sensibilisiert werden.
- Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des Elternhauses: Durch eine Zusammenarbeit der Institution Schule mit den Eltern der Schüler*innen kann die Lernmotivation der Kinder gesteigert werden, was sich wiederum positiv auf den Lernerfolg auswirkt.
- Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte: Den Lehrkräften kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Funktion zu. Sie sollen zum einen Vorbilder im Sprachgebrauch sein, Schüler*innen aber gleichzeitig nicht mit zu schwierigem Vokabular demotivieren. Die Lehrkräfte sollen in erster Linie unterstützende Funktionen einnehmen und das aktive Handeln der Schüler*innen zu einem großen Teil ermöglichen. Durch eine angenehme Lernatmosphäre und eine positive Fehlerkultur sollen die Schüler*innen angeregt werden, sich selbst sprachlich weiterzuentwickeln (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120).

Um einen guten Unterricht zu ermöglichen, ist es von enormer Wichtigkeit, dass die Schüler*innen für die Lernprozesse ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen. Als Lehrperson hat man stets zu bedenken, dass an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen im Unterricht große Herausforderungen gestellt werden. Zum einen müssen sie sich den neuen Lernstoff aneignen, zum anderen haben sie die Aufgabe, die entsprechende Sprache zu erlernen. Jedes Fach und jede Thematik haben ein spezifisches Vokabular, das oft noch unbekannt ist. Auch die sprachlichen Register der Bildungssprache werden im Laufe der Bildungslaufbahn erworben. Ist diese Doppelbelastung den Lehrkräften bewusst und schaffen sie es, gute Lernbedingungen, ein gutes Konzept und eine einheitliche Linie sowie Zusammenarbeit zu schaffen, müssen diese erschwerten Anfangsbedingungen keine Benachteiligung darstellen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 123).

Die Qualitätsmerkmale für guten Unterricht werden in folgender Abbildung übersichtlich dargestellt:

Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht

- Q1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
- Q2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- Q3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Q4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- Q5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Q6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin & Lange 2011: 13)

Qualitätsmerkmal Q2 – „Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse“ – und Qualitätsmerkmal Q5 – „Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler*innen in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“ – sind in Hinblick auf die Erstsprachenförderung besonders hervorzuheben, ebenso das oben genannte Kriterium „Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“. Diese Kriterien zeigen, dass die Erstsprachen in diesem Konzept eine wichtige Rolle spielen (vgl. Gogolin & Lange 2011: 120; Gogolin et al. 2011: 13). Schon in der Primarstufe soll dieses Konzept auf heruntergebrochener Ebene Eingang in den Unterricht finden, damit im Sinne der Durchgängigkeit in den weiteren Schulen an dieser Stelle angeknüpft werden kann (vgl. Gogolin & Lange 2011: 118).

3.3 Curriculum Mehrsprachigkeit

Das Curriculum Mehrsprachigkeit bietet ein Rahmenmodell für sprachlichen Unterricht. Es wurde von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich entwickelt und im Jahr 2011

veröffentlicht. Kernstück des Curriculums ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen. Im Mittelpunkt steht die vielsprachige Realität in der Lebenswelt der Schüler*innen und im Klassenzimmer (vgl. Krumm & Reich 2011a: 2). Krumm und Reich sind der Auffassung, dass zahlreiche Faktoren, allen voran die Globalisierung und die Wichtigkeit der Weltsprache Englisch, aber auch Migration, Flucht, zweisprachig aufwachsende Kinder, Auslandsaufenthalte oder Auslandssemester, in den letzten Jahren dazu beigetragen haben, dass Mehrsprachigkeit in der Schule sowohl als Rahmenbedingung als auch als Zielsetzung gesehen werden muss (vgl. Krumm & Reich 2011a: 3).

Ziel des Curriculums ist es, Schüler*innen dabei zu unterstützen, sich selbst in der sprachlichen Vielfalt zurechtzufinden und sich in „mehrsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“ (Krumm & Reich 2011a: 2).

„Dazu vermittelt es die folgenden Kompetenzen: Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist.“ (Krumm & Reich 2011a: 2)

Weitere Schwerpunkte, die das Curriculum Mehrsprachigkeit umfasst, sind:

- „- ein breiteres und differenzierteres Bild der sprachlichen Wirklichkeit,
- eine tiefere Verankerung des sprachlichen Lernens im Persönlichen,
- eine allgemeinere Gültigkeit des Gelernten
- und eine verstärkte Kooperation zwischen den Fächern.“ (Krumm & Reich 2011a:2)

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist als fächerübergeordnetes Curriculum zu verstehen, das als gemeinsames Ziel die Weiterentwicklung des persönlichen Sprachenprofils hat. Eine kompetente Umgangsweise in sprachlich vielfältigen Situationen soll den Schüler*innen ermöglicht werden (vgl. Krumm & Reich 2011a: 3).

„Die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zählt zu den Bildungsanliegen, die die österreichischen Schulen ausdrücklich verfolgen. Frühes und kontinuierliches Sprachenlernen, Unterrichtung des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache, Unterrichtung der Minderheitensprachen, der Herkunftssprachen von Migranten, einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen, aber auch der klassischen Sprachen, Sachfachunterricht im Medium einer anderen Sprache als Deutsch sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte für diese Aufgaben sind seit langem Bestandteile der österreichischen Mehrsprachigkeitspolitik.“ (Krumm & Reich 2011a: 4)

Es zeigt sich also deutlich, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit in Österreich bereits auf mehreren Ebenen gewünscht und verankert ist. Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist als „Konkretisierung allgemeiner Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik“ (Krumm & Reich 2011a: 4) zu verstehen.

3.3.1 Zielgruppe

Insgesamt richtet sich das Curriculum Mehrsprachigkeit an alle Menschen, die in irgendeiner Form mit Bildung zu tun haben. In erster Linie ist es für Lehrkräfte, die mit Mehrsprachigkeit im Unterricht konfrontiert werden, gedacht. Es dient ihnen als Übersicht und Hilfestellung für die Unterrichtsplanung. Weiters soll es aber auch den Schulen helfen, schulstufen- und fächerübergreifende Ziele zu formulieren und das Sprachenlernen der Schüler*innen bestmöglich zu organisieren und zu ermöglichen. In weiterer Folge kann das Curriculum Mehrsprachigkeit auch von Didaktiker*innen bei der Herstellung guten Unterrichtsmaterials herangezogen werden. Damit bereits in der Ausbildung Studierender ein Fokus auf die Mehrsprachigkeitsförderung gelegt werden kann, eignet sich das Curriculum Mehrsprachigkeit auch zur Erstellung von Curricula für Lehramtsstudien (vgl. Krumm & Reich 2011a: 5).

3.3.2 Aufbau

Grundsätzlich ist das Curriculum Mehrsprachigkeit in unterschiedliche Teile gegliedert, die sich jeweils auf zwei Schulstufen beziehen. Für die Primarstufe werden Ziele für die Grundstufe I und die Grundstufe II formuliert (vgl. Krumm & Reich 2011a: 5). Das Curriculum gliedert sich jeweils in folgende Bereiche: „Ziele für beide Grundstufen“, „Didaktische Grundsätze für beide Grundstufen“ und „Ziele und Lehrstoff für die einzelnen Bereiche“. Letzteres umfasst folgende Unterpunkte:

- Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt
- Wissen über Sprachen (Primarstufe) bzw. Vergleichen von Sprachen (ab Sekundarstufe I)
- Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen (ab Sekundarstufe I)
- Aneignung von Sprachlernstrategien (vgl. Krumm & Reich 2011a: 1 ff.)

Die Tatsache, dass nach jedem der Bereiche der Lehrplanbezug zu den jeweils gültigen Lehrplänen aufgelistet ist, macht deutlich, dass die Ziele des Curriculums Mehrsprachigkeit auch bereits in den normalen Lehrplänen verankert sind.

3.3.3 Primarstufe

Das Curriculum Mehrsprachigkeit sieht in der Primarstufe pro Woche ein bis zwei Unterrichtseinheiten zur Thematik vor. Die konkrete Umsetzung bleibt den Schulen bzw. den Lehrkräften überlassen (vgl. Krumm & Reich 2011a: 11).

Wie bereits erläutert, gliedert sich das Curriculum Mehrsprachigkeit in zwei Bereiche: Grundstufe I (1. + 2. Schulstufe) und Grundstufe II (3. + 4. Schulstufe).

3.3.3.1 Grundstufe I

In der Grundstufe I geht es vor allem um das Wecken des Interesses an Sprachen und Dialekten der direkten Sprachumgebung. Das bewusste Wahrnehmen der sprachlichen Unterschiede in der Lebenswelt ist ein vorrangiges Ziel (vgl. Krumm & Reich 2011b: 1). Im Bereich didaktische Grundsätze steht das handelnde Lernen im Vordergrund. Die Kinder sollen dazu angeregt werden, sich mit den Sprachen der Mitschüler*innen zu beschäftigen. Somit nehmen sich die Schüler*innen selbst als sprachenlernende Individuen wahr, was das eigene sprachliche Selbstbewusstsein stärkt (vgl. Krumm & Reich 2011b: 1). Oberstes Ziel der Lehrkräfte muss es sein, Diskriminierungen von Sprachen zu vermeiden. Das Aufeinandertreffen der Sprachen soll im kreativen Umgang spielerisch erfolgen. Je nach Gegebenheiten in der jeweiligen Klasse können einzelne Themen in mehreren Sprachen erarbeitet werden. Bilinguale Alphabetisierung der Schüler*innen kann als zentrales Thema in den Mittelpunkt des Mehrsprachigkeitsunterrichts gestellt werden (vgl. Krumm & Reich 2011b:1).

Im Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ besteht in der Grundstufe I das vorrangige Ziel im Erkennen der Existenz verschiedener Sprachen in der Lebensumwelt. Die eigene Sprache bzw. die Dialekte werden bewusst wahrgenommen. Den Schüler*innen ist bewusst, dass es verschiedene Sprachen gibt und dass diese auch zum Teil durch unterschiedliche Schriftarten realisiert werden. Die besondere Stellung der Unterrichtssprache wird bewusst wahrgenommen, das Hörverständnis und das Sprechen in dieser Sprache werden bewusst verbessert.

Lehrstoff, durch den diese Ziele erreicht werden sollen, sind unter anderem das Wissen über die Benennung der unterschiedlichen Sprachen in der Klasse, die richtige Aussprache der Namen der Kinder und einige wichtig exemplarische Wörter sowie Floskeln in den Sprachen der Klasse. Auch die Kenntnis über die Schriftbilder soll vermittelt werden. Ein nicht zu vernachlässigender Lehrstoff ist die Thematisierung der

Gleichbehandlung der jeweiligen Sprachen. Sollten abwertende Äußerungen über Sprachen fallen, ist dies jedenfalls zu thematisieren, dem ist gegenzusteuern. Als Möglichkeit, wie man diese Ziele in der Klasse thematisieren kann, wird der Einsatz von mehrsprachigen Kinderbüchern angeführt (vgl. Krumm & Reich 2011b: 1 f.).

Im Bereich „Wissen über Sprachen“ sind die Ziele in der Schulstufe 1 und 2 das Wissen über die Begriffe Buchstabe und Laut. Die Kinder lernen elementare grammatische Begriffe wie Satz, Wort, Nomen und Artikel, die es unabhängig von den Sprachen gibt, kennen. Unterrichtsimpulse, um das Wissen über Sprache zu intensivieren, können beispielsweise Sammlungen von Nomen in verschiedenen Sprachen zu einem bestimmten Überthema, die Betrachtung der Schriftbilder verschiedener Sprachen oder Wissen über bestimmte Feste, die in den jeweiligen Familien gefeiert werden, sein (vgl. Krumm & Reich 2011b: 3).

Im Bereich „Aneignung von Sprachlernstrategien“ steht die Entwicklung der Bereitschaft der Schüler*innen, sich auf unbekannte sprachliche Äußerungen einzulassen, im Vordergrund. Sie lernen, sich bei Verständnisproblemen zu melden und nachzufragen. Als Unterrichtsimpulse sind folgende aufgelistet: Übungen zur Aussprache von Wörtern und Sätzen mit unbekannten Lauten und die damit verbundene Hilfe zur Aussprache durch Mitschüler*innen, die die Sprache sprechen, bzw. das Internet. Auch das Formulieren der Bitte um Hilfe gilt als Unterrichtsimpuls. Um sprachlichen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, wird das Anlegen einer Wörterkartei angedacht (vgl. Krumm & Reich 2011b: 3 f.).

3.3.3.2 Grundstufe II

Das Curriculum Mehrsprachigkeit der dritten und vierten Schulstufe der Primarstufe ist in dieselben Bereiche gegliedert wie jenes der ersten und zweiten Schulstufe. Die jeweiligen Ziele und Inhalte der Bereiche ähneln den eben beschriebenen. Allerdings gehen sie jeweils einen Schritt weiter, die Ziele werden konkretisiert und weiterentwickelt.

Das übergeordnete Ziel für beide Schulstufen stellt das Wahrnehmen der Sprachen und Dialekte nicht mehr nur in der unmittelbaren, sondern auch in der entfernten sozialen Umgebung dar. Das Bewusstsein, sich selbst eine Sprache aneignen zu können, nimmt zu. Mit sprachlichen Situationen im schulischen Bereich kann selbstbewusster umgegangen werden (vgl. Krumm & Reich 2011c: 1).

Die didaktischen Grundsätze dieser beiden Schulstufen bauen auf denen der ersten beiden Schulstufen auf.

In der Klasse sollen Situationen geschaffen werden, in denen die Kinder die Sprache selbst erforschen und ausprobieren können. Das selbstständige Erschließen von Texten und sprachlichen Situationen tritt stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

„Wo es die personellen und schulorganisatorischen Bedingungen gestatten, sollte sich der Mehrsprachigkeitsunterricht an fächerübergreifenden Projekten beteiligen und den dabei behandelten Themen zuarbeiten. Wo eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen dem Deutschunterricht und dem Unterricht in den Herkunftssprachen von Migranten in Betracht kommt, sollte sich der Mehrsprachigkeitsunterricht als Zentrale dieses besonderen Lehr-Lern-Prozesses verstehen.“ (Krumm & Reich 2011c: 1)

Im Bereich „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ liegt in der Grundstufe II der Fokus auf dem kommunikativen Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in der Klasse. Die Kinder sollen sich mit fremden Sprachen auseinandersetzen und diese erfahren. Sprache auch außerhalb des unmittelbaren Umfelds kann Gegenstand der Reflexion sein. Schüler*innen können in ihrer Erstsprache kurze Texte vortragen. Auch das Auseinandersetzen mit Kinderbüchern, die Sprachen beinhalten und thematisieren, die nicht in der eigenen Klasse vorkommen, kann als Unterrichtsvorschlag dienen. Als Hilfestellung sollen deutsche Texte und Bildmaterial zur Verfügung gestellt werden (vgl. Krumm & Reich 2011c: 1 f.).

Das „Wissen über Sprachen“ wird in der Grundstufe II erweitert und vertieft, die Reichweite der Sprachen und Dialekte geht über das direkte Umfeld hinaus und reicht bis zu den über die sozialen Netzwerke erreichbaren Sprachen und Dialekten.

Im grammatikalischen Bereich erfolgt die Erweiterung des Wissens über Wortarten und Satzglieder (vgl. Krumm & Reich 2011c: 3).

Bei der „Aneignung von Sprachlernstrategien“ stehen das selbstständige Setzen von Zielen zum Sprachenlernen und die aktive Verfolgung dessen, auch mithilfe anderer, im Vordergrund. Dabei sind die Selbsteinschätzung des Lernstandes, das Nutzen von Selbstlernangeboten sowie die Nutzung von mehrsprachigen (Bild-)Wörterbüchern zentral (vgl. Krumm & Reich 2011c: 3 f.).

3.4 Family Literacy

Der Begriff Family Literacy wurde bereits 1983 in den USA thematisiert und ist heute weltweit ein Konzept, um Kindern den Zugang zu Sprache zu ermöglichen bzw. zu erleichtern (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 3). Hinter Family Literacy

steckt ein vielfältiges Konzept. Es lässt „sich festhalten, dass der Begriff neben den Fähigkeiten des Lesens und Schreibens auch Kompetenzen wie Textverständnis, den bewussten Umgang mit Literatur und Medien sowie Erfahrungen mit der Lese-, Bild- und Erzählkultur umfasst“ (Nauwerck 2015: 55). Den vielen verschiedenen Definitionen von Family Literacy ist gemein, dass die Familie im Kontext des Leseerwerbs eine tragende Rolle spielt. Die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und den jeweiligen Familien der Schüler*innen ist zentral, denn schon die Förderung vor Schuleintritt und der von den Schulen unabhängige Kontakt mit Schrift und Sprache sind wichtig für eine gute sprachliche Entwicklung der Kinder und in weiterer Folge für ihr (berufliches) Leben (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 3).

Seit 2012 wurden in Österreich in Kooperation mit dem Buchklub verschiedene Initiativen gestartet, um die Literatur zu den Kindern nach Hause zu bringen. Die Initiativen haben sich als Ziel gesetzt, Kinder im Schriftspracherwerb zu unterstützen. Das Programm richtet sich grundsätzlich an alle Schüler*innen, soll aber vor allem Kindern mit bildungsbenachteiligtem und schriftfernem sozioökonomischem Hintergrund helfen (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 6). Das Hauptziel liegt vor allem in der Unterstützung der Eltern, damit diese ihren Kindern Erfahrungen mit Sprache ermöglichen können. Dazu zählt nicht nur das Vorlesen, sondern auch das Singen von Liedern, das Erzählen von Geschichten und Ähnliches (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 6). In der Familie soll geschriebene Sprache in all ihren Erscheinungsformen, also Zeitungen, Zeitschriften, Internet, Comics ..., in den Lebensalltag integriert werden. Erfahren die Kinder durch das Projekt, dass sich ihre Eltern mit der geschriebenen Sprache direkt auseinandersetzen, so steigen in den meisten Fällen auch die Motivation und das Interesse der Kinder an Büchern. (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 4, 7, 11). Neben der Arbeit mit den Familien haben sich Projekte im Zuge von Family Literacy auch zum Ziel gesetzt, das Lesen in der Gesellschaft in ein positives Licht zu rücken und wollen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene arbeiten. (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 34 f.).

Insgesamt sind die Rückmeldungen der an den verschiedenen Family-Literacy-Projekten beteiligten Personen durchwegs positiv. Pädagog*innen, Erziehungsberechtigte und auch Kinder berichten, dass sie das Konzept als positiv wahrnehmen. Eine 2008 veröffentlichte Evaluierung des Wiener Projekts „LesepartnerInnen“, bei dem Erwachsene mit Kindern lesen, zeigt auf, dass ein Lernfortschritt erkennbar ist (vgl. Baumgartner 2008: 3 f.). Projektleiter*innen, Pädagog*innen sowie Schüler*innen gaben beim Feedback vor allem eine Verbesserung der Lesemotivation, der Lesebereitschaft sowie der

Lesekompetenz an (vgl. Baumgartner 2008: 4ff.). Als am effektivsten stellten sich allerdings jene Maßnahmen heraus, bei denen sich Eltern direkt mit den Kindern auseinandersetzten und die Eltern den Kindern direkt Leselernstrategien beibrachten. Bereits kurze Workshops mit den Eltern brachten Erfolge. Eltern wurde gezeigt, wie man die Kinder beim Leselernprozess in der Schule am besten unterstützen kann. Das reine Vorlesen durch Erwachsene erzielte wiederum vergleichsweise geringe Lernfortschritte bei den Kindern. Daraus lässt sich schließen, dass stets auf die aktive Miteinbeziehung der Kinder beim Lesen geachtet werden muss (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2012: 32).

4 Unterrichtsmaterialien

Im folgenden Unterkapitel werden verschiedene Unterrichtsmaterialien und online-Angebote vorgestellt, die Lehrkräfte heranziehen können, um einerseits sich selbst in Bezug auf Mehrsprachigkeit weiterzubilden und andererseits den Unterricht gestalten zu können. Einige der vorgestellten Unterrichtsmaterialien haben den Fokus auf mehrsprachigen Kinderbüchern. Diese Materialien wurden in Hinblick auf die praxisnahe Umsetzung überprüft und ausgewählt. Dieses Kapitel stellt eine Auswahl der vorhandenen Angebote dar und stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.1 Schule mehrsprachig

Die Website schule-mehrsprachig.at bietet einen umfassenden Überblick über den Umgang mit Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Erstellt wurde die Seite vom Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrum in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Website richtet sich an Personen, die im pädagogischen Kontext mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind. Ein Schwerpunkt liegt auf dem muttersprachlichen Unterricht, aber auch Allgemeines zum Thema Mehrsprachigkeit ist darauf zu finden. Die Seite bietet unter anderem die Möglichkeit, sich Wissen über Methodik und Didaktik zum muttersprachlichen Unterricht anzueignen, und beinhaltet ausführliche Sprachensteckbriefe zu 29 verschiedenen Sprachen. Unter den vorgestellten Sprachen findet man die häufigsten Migrationssprachen in Österreich ebenso wie Chinesisch, Ukrainisch und Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachen werden detailliert vorgestellt, auch Aussprachehinweise, Hörproben, das Alphabet und typische Sprachmerkmale werden angeführt. Wo vorhanden, werden Parallelen zum Deutschen hergestellt, gravierende Unterschiede in der Sprachstruktur werden aufgelistet, was den Lehrkräften helfen kann, typische Fehler von Kindern zu verstehen (vgl. ÖSZ 2021: Wissen).

Neben den Sprachensteckbriefen bietet die Website zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die auf Mehrsprachigkeit fokussieren. Digitale Lernangebote und Kinderbücher, die sich für den Muttersprachenunterricht und den Mehrsprachigkeitsunterricht eignen, sind außerdem auf der Website zu finden. Weitere Unterrichtsmaterialien, wie die Trio-Hefte oder die Website Amira, werden vorgestellt und verlinkt. Materialien und Angebote des Sprachförderzentrums sowie des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums komplettieren das Angebot auf schule-mehrsprachig.at (vgl. ÖSZ 2021:

Praxismaterialien). Zum Thema muttersprachlicher Unterricht werden Informationen über die Organisation zur Verfügung gestellt. Auch sind wichtige Erlässe und Lehrplanauszüge verlinkt. Lehrpersonen, die muttersprachlichen Unterricht anbieten, können auf der Website wichtige Informationen finden (vgl. ÖSZ 2021: Infos & Service). Die Website bietet außerdem sowohl Literaturtipps als auch Ankündigungen für Vorträge über Mehrsprachigkeit. Insgesamt liefert schule-mehrsprachig.at zahlreiche Informationen rund um den Muttersprachenunterricht. Für Lehrpersonen, die im Unterricht mit mehrsprachigen Kindern arbeiten, bietet die Website die Möglichkeit, sich Informationen und Praxisbeispiele einzuholen (vgl. ÖSZ 2021: Home).

4.2 Trio-Hefte

Auf der Seite schule-mehrsprachig.at werden in einem Unterpunkt die Trio-Hefte vorgestellt. Trio ist eine zweimal jährlich erscheinende Zeitschrift, in der Beiträge in fünf Sprachen veröffentlicht werden: Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Türkisch und Deutsch. Diese Sprachen wurden deshalb gewählt, weil sie die häufigsten Migrationssprachen in Österreich sind (vgl. Eder 2009: 47). Damit man auch anderen Sprachen gerecht wird, wird pro Heft eine Doppelseite in einer weiteren Sprache gestaltet (vgl. Eder 2009: 47). Die Trio-Hefte können kostenlos in Klassenstärke bestellt und im Unterricht verwendet werden, um den Leseunterricht zu unterstützen und zu erweitern. Die darin enthaltenen Texte sind oftmals keine direkten Übersetzungen, vielmehr findet man verschiedene Kurztexpte in den jeweiligen Sprachen, was die Authentizität der Sprache unterstreichen soll. Einige Texte enthalten auch Passagen, in denen mehrere Sprachen vorkommen. Um das Gemeinschaftsgefühl der Klassenmitglieder mit verschiedenen Erstsprachen zu stärken, sind Rätsel vorgesehen, zu deren Lösung alle fünf Sprachen benötigt werden. Dies trägt dazu bei, dass sich Kinder mit anderen Erstsprachen als Expert*innen wahrnehmen und sich als wertvolles Mitglied der Klasse sehen. Durch diesen Ansatz erfolgt eine Aufwertung der jeweiligen Sprachen. Auch monolinguale Kinder können von diesem Unterricht profitieren und in andere Sprachen hineinschnuppern (vgl. ÖSZ 2021: Praxismaterialien Abs. 3).

Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel für ein Rätsel, das nur gelöst werden kann, wenn Kinder mit den verschiedenen Sprachen zusammenarbeiten. Die Anleitung ist dabei in allen vorkommenden Sprachen verfasst (vgl. ÖSZ 2021: Praxismaterialien Abs. 3).

Rätsel • Bulmaca • Ukrštenica

► In diesem Rätsel sind 18 Blumennamen versteckt – sechs in jeder Sprache. Findet sie gemeinsam!

► U ovoj ukrštenici su sakrivena imena od 18 cvetova – po šest na svakom jeziku. Pronađite ih zajedno!

► Her dilden altı adet olmak üzere bulmacada toplam on sekiz çiçek adı saklıdır. Birlikte bulunuz!




V	Č	T	Z	F	E	L	U	B	I	Č	I	C	A	K	P
I	C	V	B	N	N	J	D	E	J	K	Q	W	X	H	Š
S	C	H	N	E	E	G	L	Ö	C	K	C	H	E	N	Ğ
I	E	Y	S	D	R	P	A	S	J	R	K	O	W	A	Ü
B	G	A	J	F	G	O	L	C	K	O	L	Z	R	R	Ä
A	J	Z	L	P	İ	Z	E	V	Ö	K	P	K	T	C	W
B	K	I	Ü	E	S	T	Ö	B	P	U	Ü	A	P	I	Q
A	Ş	N	I	A	T	R	S	N	Ä	S	U	R	Ö	S	R
X	Ü	T	U	L	P	E	İ	A	W	Ş	Z	D	G	W	T
Ç	P	H	T	A	V	A	C	R	E	S	W	E	H	L	S
İ	Ö	E	Z	L	E	M	H	Z	Q	E	D	L	J	D	C
Ğ	M	Ç	Ü	A	Ç	V	E	I	L	C	H	E	N	Ğ	H
D	B	Ç	K	Ç	D	X	M	S	T	K	Q	N	O	S	N
E	V	I	Ä	C	Y	R	O	S	Ö	W	Q	Ş	M	N	B
M	E	N	E	K	Ş	E	T	E	G	H	Z	U	M	B	Ü

Die Auflösung findet ihr auf Seite 19.

5

Abbildung 2: Beispiel aus einem Trio-Heft für ein mehrsprachiges Rätsel (BMBWF 2022a: 5)

Einige Trio-Hefte beinhalten Texte in jeweils einer weiteren Gastsprache. Als Zusatzangebot gibt es die Heftreihe Trio Hallo Österreich bereits in der neunten Ausgabe, die in Ausgabe eins bis sieben in den Sprachen Arabisch, Dari, Deutsch und Englisch als Reaktion auf die Flüchtlingsbewegung 2015/2016 erschienen ist. Ausgabe acht und neun beinhalten in Folge des Ukraine-Krieges die Sprachen Ukrainisch, Russisch, Deutsch und Englisch (vgl. ÖSZ 2023: Praxismaterialien).

Als didaktische Unterstützung für Lehrkräfte existieren für jedes Heft online zahlreiche Impulse und Unterrichtsideen sowie eine deutsche Fassung (vgl. Eder 2009: 47).

4.3 Papperlapapp

Ähnlich wie die Trio-Zeitschrift ist auch Papperlapapp eine Bilderbuchzeitschrift für Kinder im Kindergarten- bzw. Grundschulalter. Die folgende Grafik liefert einen guten Überblick über die Inhalte und Ziele der Zeitschrift.



Abbildung 3: Startseite der Website papperlapapp.co.at (Papperlapapp o.J.: Startseite)

Die Zeitschrift erscheint dreimal jährlich in jeweils neun verschiedenen Sprachkombinationen, wobei jeweils eine Sprache mit der deutschen Sprache kombiniert wird. Folgende Kombinationen gibt es: Deutsch/Albanisch, Deutsch/Arabisch, Deutsch/Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch/Farsi, Deutsch/Französisch, Deutsch/Polnisch, Deutsch/Rumänisch, Deutsch/Tschetschenisch, Deutsch/Türkisch und Deutsch/Ukrainisch (vgl. Papperlapapp o.J.: About). Auch die Kombination Deutsch/Englisch ist vertreten, was vor allem für Kinder mit Deutsch als Erstsprache gedacht ist und für Kinder mit einer Erstsprache, die in den vorhandenen Kombinationen nicht vertreten ist (vgl. Thomas & Friedrich 2017: Abs. 2).

Die Themen der Hefte sind der Lebenswelt der Kinder entnommen, der Aufbau ist meist gleich. Je Heft gibt es sieben verschiedene Beiträge: zwei Hauptgeschichten, ein Comic, ein Wimmelbild, ein philosophisches Gedankenspiel, eine Bastelanleitung und eine Seite zum Zeichnen. Insgesamt umfasst ein Heft 40 Seiten, auf denen alle Texte in den jeweiligen Sprachen verfasst sind (vgl. Thomas & Friedrich 2017: Abs. 1).

Die Hefte können um 5,80 € käuflich erworben und im Unterricht unterschiedlich eingesetzt werden (vgl. Papperlapapp o. J.: Hefte und Shop).

4.4 Amira: Online-Angebot mehrsprachiger Bücher

Die Website amira-lesen.de bietet die Möglichkeit, sich verschiedene Kinderbücher in unterschiedlichen Sprachen anzuhören. Das Angebot richtet sich ursprünglich an Grundschulen in Deutschland, ist aber auch in Österreich ohne Weiteres in Volksschulen einsetzbar (vgl. Simon o.J.: über Amira).

Das Prinzip dahinter ist simpel. Durch eine Auswahl an eigens dafür gemachten Kinderbüchern kann man online schmökern und sich die Bücher dabei in neun verschiedenen Sprachen vorlesen lassen. Insgesamt sind die Sätze sehr einfach und im Präsens formuliert. Dabei kann man zwischen drei verschiedenen Lesestufen wählen, die je nach Schwierigkeitsgrad zwischen 60 und 1500 Wörter umfassen. Die Auswahl der Wörter ist stark an den Grundwortschatz der Primarstufe gekoppelt. Die Geschichten können in folgenden Sprachen (häufigste Migrationssprachen in Deutschland) vorgelesen werden: Türkisch, Russisch, Italienisch, Arabisch, Polnisch, Farsi, Spanisch und Englisch. All die Texte werden in den jeweiligen Sprachen von Muttersprachler*innen vorgelesen. Dies geschieht sehr langsam, damit die Kinder mitlesen können, was das Sprachenlernen begünstigt und es ermöglicht, sich die Texte in verschiedenen Sprachen anzuhören und somit zwischen den Sprachen zu wechseln (vgl. Simon o.J.: über Amira). Zusätzlich zu den Büchern und den Hörproben gibt es verschiedene Online-Spiele, die spielerisch den Inhalt der Geschichten vertiefen und so eine Motivationssteigerung bei den Kindern erzielen sollen. Die Bücher sind online frei zugänglich und ermöglichen somit einen vielseitigen Umgang mit den Büchern, sei es im Einzelförderunterricht, im offenen Regelunterricht, beim Lesen mit Lesepat*innen, zu Hause mit den Eltern oder als Zusatz zum Unterricht (vgl. Kindler 2021: Abs. 1).

Amira wurde von der mittlerweile pensionierten Lehrerin Elisabeth Simon entwickelt. Durch ihr Studium in Germanistik, Kunst und Psychologie sowie die intensive Auseinandersetzung mit Kinderliteratur gelang es ihr, Amira als erfolgreiches Projekt aufzubauen, indem sie vorhandene Texte sammelte, eigene Texte schrieb und dies zu einem einmaligen Gesamtkonzept zusammenfügte. Einen Schwerpunkt ihrer Arbeit legte sie auf die Leseförderung vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Simon o. J.: über Amira).

Um zu veranschaulichen, wie dieses Angebot aussieht, werden im Folgenden einige Abbildungen angeführt. Die erste Abbildung zeigt die Startseite mit einigen Büchern der Lesestufe 2.



Abbildung 4: Übersicht der Website amira-lesen.de (Simon o. J.: Startseite)

Unter der Rubrik „lesen“ kann man zwischen den drei Lesestufen wählen und kommt schließlich zu der Auswahl an Büchern. In der Abbildung sieht man die Bücher der Lesestufe 2 (vgl. Simon o. J.: lesen). Unter der Rubrik „spielen“ kann man zwischen neun verschiedenen Spielen auswählen, die es jeweils zu den verschiedenen Büchern gibt (vgl. Simon o. J.: spielen). Unter der Auswahl „hören“ gibt es verschiedene längere Hörbücher, die professionell in deutscher Sprache eingelesen wurden (vgl. Simon o. J.: über Amira Abs. 12).

Die folgenden beiden Abbildungen zeigen eine Geschichte in zwei verschiedenen Sprachen.



Abbildung 5: Beispielbuch der Website amira-lesen.de für die Lesestufe 1 in Deutsch „Das Rentier“
(Simon o. J.: Lesestufe 1: Das Rentier Deutsch)



Abbildung 6: Beispielbuch der Website amira-lesen.de für die Lesestufe 1 in Türkisch „Das Rentier“
(Simon o. J.: Lesestufe 1: Das Rentier Türkisch)

Wie an diesem Beispiel gut sichtbar wird, bleibt die Illustration auf allen Sprachen gleich. Die Sprache kann man sehr leicht oben links bei der Sprechblase auswählen. Die Schrift wechselt in die jeweilige Sprache und der Text wird langsam in der ausgewählten Sprache vorgelesen. Insgesamt zeichnet sich die vorgestellte Internetseite durch ein vielfältiges Angebot aus, das durch gute Übersichtlichkeit punktet. Die Themen sind didaktisch wertvoll und sowohl die Sprachenauswahl als auch die Möglichkeiten des Umgangs mit den Texten überzeugen.

4.5 Kleine Bücher

Das Projekt Kleine Bücher wurde ursprünglich 2005 in einer Mehrstufenklasse in der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk ins Leben gerufen. Der Lehrer dieser Klasse entwickelte folgende Idee:

„5 Texte, 5 Bilder, 1 Umschlag. Am Ende steht ein fertiges Produkt zur Verfügung, das als ‚Kleines Buch‘ einer Familie anderer ‚Kleiner Bücher‘ angehört. Unabhängig von Muttersprache, Lernjahr und Thema verdeutlicht es die Leistung des/der AutorIn und bietet dabei durch Text und Bilder einen mehrdimensionalen Zugang zum Inhalt.“ (Schreger 2009: 1)

Die Kinder sollen also selbst ein fünfseitiges Kleines Buch erstellen. Die einerseits offene und andererseits überschaubare Aufgabenstellung ermutigt Kinder, sich der Aufgabe zu stellen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten daran zu arbeiten. Für Kinder, die sich sprachlich bereits differenzierter ausdrücken können, ist die Aufgabenstellung auf eine andere Weise ansprechend und fordernd, sie sollen sich auf wenigen Seiten ausdrücken,

was eine gute Überlegung der Wortwahl voraussetzt. Den Kindern steht es frei, ob, wie viel und in welcher Sprache bzw. welchen Sprachen sie schreiben wollen. Mehrsprachigkeit ist bei den Büchern nicht vorgegeben, für Kinder, die sich mehrsprachig ausdrücken wollen, stellt dies allerdings eine gute Gelegenheit dar. Wenn sie Hilfe in der Erstsprache benötigen, sollen an dieser Stelle die Muttersprachenlehrer*innen helfen. Möglich wäre auch, dass Eltern bei den Übersetzungen helfen (vgl. Schreger 2009: 1). In welcher Form die etwaige Mehrsprachigkeit vorkommt, ist den Kindern selbst überlassen. Sie können den Text in zwei Sprachen verfassen oder einzelne Wörter in einer anderen Sprache schreiben.

Jedes Kind erlebt sich beim Verfassen eines Kleinen Buches selbst als Autor*in, was das Selbstbewusstsein stärkt und sich positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Hierbei steht das Endprodukt per se nicht im Vordergrund, sondern der Prozess. Durch das Anfertigen eines Kleinen Buches werden verschiedenste Fähigkeiten der Kinder benötigt. Die intensive Auseinandersetzung mit den Sprachen und die Möglichkeit, Sprachen zu vergleichen, motiviert die Kinder. Doch auch das Endprodukt, das fertige Kleine Buch, findet an verschiedenen Ecken Anklang: bei der*dem Verfasser*in selbst, bei Klassenkolleg*innen, bei Nachbarklassen und Eltern. Für Kinder ist es eine gute Möglichkeit, durch die Bücher mit anderen Kindern ins Gespräch zu kommen. Sieht man, dass ein anderes Kind ein Buch gemacht hat, steigt die eigene Motivation, selbst eines zu gestalten. Auch das Interesse der Klassenkolleg*innen kann dazu beitragen, motiviert zu sein und selbstbewusster zu werden (vgl. Schreger 2009: 1).

Grundlegend für den Erfolg des Projekts der Kleinen Bücher sind die Wertschätzung der Ressourcen der Kinder sowie das Interesse an den einzelnen Ressourcen und die daraus resultierende Motivation am kreativen Entstehungsprozess (vgl. Kerschhofer-Puhalo et al. 2017: 147).

5 Mehrsprachige Kinderliteratur im Unterricht

Die Möglichkeit, durch mehrsprachige Kinderbücher in Kontakt mit anderen Sprachen zu kommen, ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts in sprachlich heterogenen Lernendengruppen (vgl. Eder 2009: 138 f.). Es gibt zahlreiche Bücher, mit denen gearbeitet werden kann, denn im Bereich der Kinderliteratur ist in den letzten Jahren eine positive Entwicklung in Hinblick auf mehrsprachige Bücher zu verzeichnen (vgl. Hodaie 2018: 127).

„Kinder begegnen in ihrem Alltag vielen Sprachen, sei es im Klassenraum, in den Medien oder auf den Straßen. In der (Kinder- und Jugend-)Literatur wird diese Selbstverständlichkeit genutzt, um kindliche Leser(innen) für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren.“ (Mikota 2018: 70)

Auch die Minderheitensprachen werden vermehrt in die Bücher eingebaut (vgl. Eder 2009: 134 ff.). Bestrebungen, in einem Buch möglichst viele Sprachen zu vereinen bzw. ein Buch in möglichst vielen zweisprachigen Versionen anzubieten, sind deutlich erkennbar (vgl. Störiko-Blume 2018: 146 f.).

5.1 Formen mehrsprachiger Kinderliteratur

Zu mehrsprachiger Kinderliteratur

„[...] gehören neben parallel zwei- oder mehrsprachigen Texten auch Beispiele integrierter Mehrsprachigkeit, die Sprachmischungen enthalten. Außerdem gehören sowohl übersetzte Bilderbücher als auch diejenigen, deren Inhalt um den Umgang mit der Mehrsprachigkeit und dessen Reflexion kreist, im erweiterten Sinne zu mehrsprachigen Kinderbüchern.“ (Hodaie 2018: 128)

Von mehrsprachigen Bilderbüchern spricht man, wenn zumindest zwei unterschiedliche Sprachen im Büchern vorkommen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014: 52 f.). Auch Eder (2009) unterscheidet grundlegend zwischen zwei Formen von mehrsprachiger Kinderliteratur, nämlich parallele Mehrsprachigkeit (vgl. Eder 2009: 15) und Sprachmischungen (vgl. Eder 2009: 22), auf die unter anderem im Folgenden näher eingegangen wird.

5.1.1 Parallel mehrsprachige Kinderliteratur

Von parallel oder additiver mehrsprachiger Kinderliteratur wird dann gesprochen, wenn ein Text in zwei oder mehreren Sprachen verfasst ist (vgl. Eder 2009: 15). Der Text ist dabei auf beiden Sprachen vollständig und bildet je eine geschlossene Einheit. Die

meisten parallel mehrsprachigen Bücher wurden zuerst in einer Sprache verfasst und anschließend in eine oder mehrere andere Sprachen übersetzt (vgl. Eder 2009: 17). Haben die Autor*innen den Text selbst in zwei oder mehreren Sprachen geschrieben, spricht man von einer Parallelschöpfung, was den kleineren Teil ausmacht. In den meisten Fällen werden einsprachige Texte erst nachträglich übersetzt (vgl. Eder 2009: 16f.). Bei den parallel mehrsprachigen Büchern ist der Kontakt mit der zweiten Sprache weniger intensiv. Die Leser*innen haben die Möglichkeit, den Text nur in der bekannten Sprache zu lesen. Die zweite bzw. die weiteren Sprachen können vollständig ausgeklammert werden und trotzdem wird die Geschichte gänzlich verstanden. Parallel mehrsprachige Bücher können wiederum dabei helfen, Sprachen miteinander zu vergleichen und von der einen Sprache Rückschlüsse auf die andere zu ziehen. Sprachvergleiche sind dadurch gut möglich. Das Anführen der Übersetzung macht die Mehrsprachigkeit sichtbar, was eine Gleichwertigkeit der Sprachen suggeriert (vgl. Eder 2009: 18f.).

5.1.2 Sprachmischungen

Eine weitere Form der mehrsprachigen Kinderliteratur sind Bücher mit Sprachmischungen, die auch unter den Bezeichnungen Mischsprachigkeit oder interlinguale Literatur im Fachdiskurs geführt werden (vgl. Eder 2009: 22 f.). Eder stellt fest, dass der Text bei Sprachmischungen meist vorrangig in einer Sprache geschrieben ist, während nur einzelne Wörter oder Phrasen in einer weiteren Sprache angeführt werden. Die Leser*innen werden bei dieser Art von mehrsprachigen Texten direkt mit einer zweiten Sprache konfrontiert (vgl. Eder 2009: 24). Auch Kümmerling-Meibauer führt aus, dass man bei den gemischt mehrsprachigen Bilderbüchern meist eine vorherrschende Sprache findet, während in der zweiten Sprache einzelne Wörter, kurze Wortgruppen oder Phrasen zu finden sind. Diese werden oft mit einer Übersetzung in der dominanten Sprache versehen. Es gibt aber auch Bücher, in denen die Wörter bzw. Phrasen in der zweiten Sprache nicht übersetzt werden. Der Sinn dieser Wörter soll sich demnach aus dem Kontext oder den Bildern erschließen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014: 53). Ein weiterer Zugang zu dieser Form wird dadurch realisiert, dass zwei Charaktere im Buch jeweils eine Sprache sprechen und so miteinander kommunizieren. Die Lernenden erfahren somit eine einzigartige Perspektive des Sprachenlernens (vgl. Rösch 2014: 157).

Solche Bücher sind bei Kindern im Grundschulalter deshalb sehr beliebt, weil diese unvoreingenommen mit ihnen unbekannten Wörtern umgehen. Entmutigung durch

Unverständnis gibt es kaum, sie haben Spaß am Entdecken von Wortbedeutungen und versuchen, Sinnzusammenhänge aus der Gesamtsituation zu verstehen und somit die Bedeutung zu erschließen (vgl. Nauwerck 2015: 61).

5.1.3 „Textlose“ Bücher

Als dritte Art werden an dieser Stelle „textlose“ Bücher angeführt. Dazu zählen unter anderem Comics und Graphic Novels. Lange Zeit galten Comics als Trivilliteratur. In den letzten Jahren stieg die Anerkennung dieses Genres immer mehr an, das Potenzial für das Sprachenlernen mit bzw. durch Comics wurde erkannt. Sowohl die Literaturwissenschaft als auch die Literatur- und Fremdsprachendidaktik sind sich mittlerweile der Besonderheit von Graphic Novels bewusst und beachten das didaktische Potenzial dieses Genres als unabdingbar (vgl. Ruck & Weger 2015: 103). Die Bilder und die dadurch erzählte Geschichte können Kinder dazu anregen, über diese zu sprechen und zu schreiben. Die Kinder haben hierbei, angeregt durch die Bilder (vgl. Wieler 2015: 119), die Möglichkeit, sich ihrem eigenen Sprachstand entsprechend auszudrücken. Ruck und Weger weisen darauf hin, dass es hoher visueller Kompetenz bedarf, um Graphic Novels richtig zu verstehen (= visual literacy) (vgl. Ruck & Weger 2015: 108). Durch das Nicht-Vorhandensein von Schrift entstehen zwischen den Bildern Leerräume, die die Leser*innen durch entsprechende Kompetenzen selbst füllen müssen (vgl. Ruck & Weger 2018: 109). Lesestrategien, die für das Lesen von Romanen wichtig sind, können durch Graphic Novels trainiert werden, sie sind demnach multiliteral (vgl. Ruck & Weger 2018: 109).

5.1.4 Sprachspiele, Verse und Reime

Auch Sprachspiele, Verse und Reime haben für Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und Erstsprachenkenntnissen eine gewisse Faszination und eignen sich dadurch besonders für den Sprachunterricht in der Grundschule. Der Klang der Sprache hat etwas Anziehendes für Kinder. Der Sinn der Sprache rückt bei Sprachspielen in den Hintergrund und die Melodie in den Vordergrund. Sprachspiele oder Auszählverse können als verbindendes Element in Gruppen hergenommen werden, in denen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden und auch das Verständnis sehr heterogen ist (vgl. Belke 2015: 13). Kinder haben durch die fixe Form der Sprachspiele und Reime die Möglichkeit, sich sprachlich auszudrücken, auch wenn sie selbst noch keine eigenen

Sätze produzieren können. Sie finden in solchen Versen also einen sicheren Ort, in dem sie sprechen können (vgl. Belke 2015: 19). Durch die Begeisterung der Kinder für Sprachspiele und Verse kann es dazu kommen, dass sie diese auch selbst verändern. Der kreative Umgang mit Texten, Liedern, Gedichten und Ähnlichem kann im Kontext der Mehrsprachigkeit die Sprachförderung enorm positiv beeinflussen. Damit das Potenzial von literarischen und poetischen Texten im mehrsprachigen Unterricht genutzt werden kann, ist es wichtig, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren. Eine Auseinandersetzung mit geeigneten Texten und Liedern ist wichtig (vgl. Belke 2015: 32).

„Gerade die in vielerlei Hinsicht verunsicherten mehrsprachigen Kinder in multinationalen Lerngruppen wollen wissen, was in einer Sprachgemeinschaft als ‚richtig‘ und was als ‚falsch‘ angesehen wird. Vorgegebene Texte, wie Sprachspiele, Kinderreime und vor allem eingängige Lieder entlasten diese Kinder, weil sie die Möglichkeit bieten, sich in ein vorgegebenes Sprach- und Handlungsschema ‚einzuklinken‘ und nicht eigene Lösungen entwickeln zu müssen. Wenn sie dieses Schema beherrschen, werden sie ebenso kreativ mit den vorgegebenen Regeln spielen, wie ihre einsprachigen Spielkameraden und den Spielraum zwischen Regel und Freiheit nutzen.“ (Belke 2015: 32)

Kinder mit anderen Erstsprachen brauchen also einerseits klare Regeln, an die sie sich bei der Sprachproduktion halten können, andererseits auch einen gewissen Freiraum, in dem sie selbst kreativ tätig werden können (vgl. Belke 2015: 30).

5.2 Funktionen mehrsprachiger Literatur

Eder (2015) ordnet mehrsprachiger Literatur drei unterschiedliche Funktionen zu: den (sprachen-)politischen, den formal-ästhetischen und den (sprachen-)didaktischen Diskursbereich. Diese drei Bereiche beeinflussen einander und stehen im Spannungsfeld zueinander (vgl. Eder 2015: 144). Im Folgenden werden die drei Diskursbereiche vorgestellt.

Im (sprachen-)politischen Diskursbereich geht es um sprachliche Machtverhältnisse. Sprachen und deren Verwendung unterliegen immer gewissen Machtstrukturen. Diese spiegeln sich oftmals auch in mehrsprachigen Büchern wider. Schon durch das Vorkommen verschiedener Sprachen wird thematisiert, dass es in der Gesellschaft unterschiedliche Sprachen gibt (vgl. Eder 2015: 144f.). Durch das gleichwertige Nutzen verschiedener Sprachen können Minderheitensprachen eine höhere Bedeutung zugeschrieben werden. Die verwendeten Sprachen mit niedrigem Prestige werden durch das Vorkommen in literarischen Texten aufgewertet (vgl. Eder 2009: 34f.). Positiv zu erwähnen ist die Tatsache, dass verschiedene Sprachen in Büchern vorkommen und durch das Verhältnis der Sprachen in den Büchern vorherrschende Machtstrukturen bewusst unterlaufen werden (vgl. Eder 2015: 144 f.). Andererseits gibt es auch Bücher, in denen

die politischen Machtverhältnisse, die zwischen den gesprochenen Sprachen herrschen, unbewusst weitergetragen werden (vgl. Eder 2009: 35). Der Einsatz mehrsprachiger Literatur hat im (sprachen-)politischen Diskursbereich auf mehreren Ebenen einen positiven Einfluss: das Bewusstsein des Vorhandenseins einer mehrsprachigen Gesellschaft sowie das Prestige der Sprachen werden erhöht – dadurch kommt es zu einem Unterlaufen von sprachlicher Diskriminierung (vgl. Eder 2009: 36).

Im formal-ästhetischen Diskursbereich geht es um die Frage, welche Sprache zu welchem Zweck im Buch verwendet wurde. Mehrsprachige Autor*innen können beim Verfassen eines Buches auf ihr eigenes Sprachenrepertoire zurückgreifen und dadurch stilistisch differenzieren. Als Lehrende*r muss man sich mit der Wahl der Sprachen in Hinblick auf die Wirkung konkret auseinandersetzen, um zu verstehen, warum an welcher Stelle welche Sprache gewählt wurde (vgl. Eder 2015: 145 f.). Ein mögliches Beispiel, warum ein Text in unterschiedlichen Sprachen realisiert wird, ist, um die Charaktere der Personen zu unterstreichen. Oft kann durch die verschiedenen Sprachen auch ein dialogisches Geschehen vermittelt werden (vgl. Eder 2009: 32). Unbekannte und erfundene Sprachen werden als „Mittel poetischer Verfremdung“ (Eder 2009: 32) genutzt. Vorrangig einsprachige Texte vermitteln Leser*innen durch die Verwendung zusätzlicher Sprachen einen „folkloristisch kolorierten Eindruck“ (vgl. Eder 2009: 33). Der Klang und die Vermittlung von Komik kann ebenso ein Grund für die Wahl von mehreren Sprachen sein (vgl. Eder 2009: 33).

Im (sprachen-)didaktischen Diskursbereich geht es vor allem darum, zu untersuchen, „ob und inwiefern sprachendidaktische Funktionen bereits in die Texte selbst eingeschrieben sind“ (Eder 2015: 145). Diese Auseinandersetzung ist dadurch zu begründen, dass bereits bei der Produktion eines mehrsprachigen Buches solche Überlegungen im Vordergrund stehen. Didaktische Fragen stehen somit von Anfang an im Fokus einer Analyse von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eder 2015: 145).

5.3 Chancen im Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht

Im Literaturunterricht geht es im Kontext von Mehrsprachigkeit vor allem darum, Sprache bewusst wahrzunehmen. Mehrsprachige Kinderliteratur bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie man im Unterricht damit umgehen kann. Denn „[e]ine mehrsprachige Erstleseliteratur kann dazu beitragen, auf andere Sprachen zu achten, sich mit ihnen zu

beschäftigen und die Vielfalt der einzelnen Sprachen nicht als Schwierigkeit, sondern als Gewinn zu betrachten“ (Mikota 2014: 196).

Mehrsprachigen Kinderbüchern wird die Fähigkeit zugesprochen, das Verständnis von visuellen Codes, also Bilder die Bedeutung vermitteln, zu erhöhen, da in mehrsprachigen Büchern meist viele davon vorkommen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014: 47). Auch „Förderung des Fremdverstehens“ soll dadurch im Unterricht geschehen (vgl. Mikota 2014: 191). Honnef-Becker sieht hier die besondere Rolle der Kinder- und Jugendliteratur. Durch den Einsatz geeigneter Literatur kann man dieses Fremdverstehen besonders fördern (vgl. Honnef-Becker 2007 in Mikota 2014: 191). Vor allem der Perspektivenwechsel kann durch Kinderliteratur spielerisch erfolgen (vgl. Mikota 2014: 192). Eine besondere Stellung wird dabei den Erstlesebüchern zuteil, da diese den Kindern die Welt in die Literatur eröffnen, somit enormes Potenzial mit sich bringen und einen Weg weisen können, wie Kinder weiter mit Literatur umgehen werden (vgl. Mikota 2014: 193).

Dirim et al. plädieren für einen subjektivierungskritischen Umgang mit Literatur (vgl. Dirim et al. 2014: 123), da in parallel mehrsprachigen Büchern der Eindruck geweckt werden könnte, dass zwei Kulturen gegenübergestellt werden. Das führe dazu, dass Kinder in ihrer Identitätsentwicklung gestört werden und somit mit einer Zerrissenheit aufwachsen (vgl. Hodaie 2018: 130 f.). Dem soll der subjektivierungskritische Umgang mit Literatur entgegenwirken. Es geht vor allem darum, die Lektüre kritisch zu hinterfragen und die darin bzw. dadurch transportierten Machtverhältnisse zu thematisieren und aufzubrechen. Schüler*innen sollen die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Position in diesem Kontext zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Dirim et al. 2014: 137 f.).

Additiv mehrsprachige Bücher eignen sich besonders für Sprachreflexionen. Die Fassung in der Minderheitensprache unterstützt die Sprecher*innen dieser Sprache im Erschließen des deutschen Textes und somit beim Deutschlernprozess (vgl. Rösch 2014: 153). Bei additiv mehrsprachigen Büchern besteht das besondere Potenzial darin, dass DaZ-Kinder in die Expert*innenrolle schlüpfen können (vgl. Rösch 2014: 153). Eder weist darauf hin, dass man dabei darauf achten muss, dass das Kind nicht als Repräsentant*in für die jeweilige Sprache und Kultur wahrgenommen wird (vgl. Eder 2009: 62 f.). Eine Möglichkeit im Umgang mit additiv mehrsprachiger Kinderliteratur sieht Rösch (2014: 153) darin, sich vom deutschen Text zum anderssprachigen Text vorzuarbeiten. Der Auseinandersetzung mit dem deutschen Text folgt ein Kennenlernen des

anderssprachigen. Durch die Kenntnis der deutschen Fassung lassen sich einige Wörter der anderen Sprache erschließen. Es geht vor allem darum, die Erfahrung des Sprachenlernens zu ermöglichen und diese bewusst zu machen (vgl. Rösch 2014: 153). Eine andere Möglichkeit bietet die umgekehrte Reihenfolge. Die Kinder hören zunächst nur den Text in der nicht-deutschen Fassung. In weiterer Folge können die Aufgabenstellungen je nach Sprachkenntnissen der Kinder unterschiedlich sein. Kinder, die die Sprache beherrschen, erzählen den Mitschüler*innen den Inhalt – sie schlüpfen somit wieder in eine Expert*innenrolle, was in diesem Fall die Wertschätzung ihrerseits erhöht. Die Kinder, die die Sprache nicht beherrschen, sollen sich beim Anhören bestimmte Wörter und wiederkehrende Chunks, also fixe Redeformeln, merken. Sie erfahren, wie es ist, eine Sprache (noch) nicht zu beherrschen. Dieser Perspektivenwechsel hat eine wichtige Funktion im Kontext der Sprachbewusstheit (vgl. Rösch 2014: 154). Eine dritte Möglichkeit besteht darin, dass Kinder den Text in der ihnen jeweils vertrauten Sprache lesen und bearbeiten. Im Anschluss erfolgt ein Austausch darüber (vgl. Rösch 2014: 154).

Auch Werke in Minderheitensprachen sollen bewusst in den Unterricht geholt werden. Texte in fernen Sprachen sollen angehört und gelesen werden. Dabei liegt der Fokus darauf, die Sprachenvielfalt bewusst wahrzunehmen (vgl. Rösch 2014: 146). Sprachbarrieren, Sprachvergleiche sowie Missverständnisse durch Sprachbarrieren werden thematisiert (vgl. Rösch 2014: 159).

Es geht vor allem darum,

„anhand der integriert zweisprachigen Werke mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften zu spielen, vorhandene Übersetzungen heranzuholen, Fassungen zu vergleichen, gegebenenfalls (Rück-)Übersetzungen anzufertigen und (Minderheiten-)Mehrsprachigkeit in der Einwanderungsgesellschaft als gesellschaftliches Faktum erfahrbar zu machen“ (Rösch 2014: 164).

5.4 Herausforderungen im Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht

Hodaie stellt fest, dass die Nachfrage und auch der Bestand an mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur stetig wächst (vgl. Hodaie 2018: 127). Es gibt allerdings immer wieder Kritik, da eine Vielzahl an Büchern den Anforderungen nicht gerecht werden. Viele Bücher beschränken sich auf die typischen Fremdsprachenfächer in Österreich wie Englisch und Französisch (vgl. Eder 2009: 39 f., 43). Hodaies Erkenntnissen zufolge sind die meisten mehrsprachigen Bücher parallel mehrsprachig und keine Sprachmischungen (vgl. Hodaie 2018: 129). Sie beklagt, dass mehrsprachige Unterrichtsmaterialien und

Kinderbücher meist an der Binärität von Sprachen festhalten und der kreative Umgang mit Sprache sowie das „kreative und kommunikative Potenzial von Mehrsprachigkeit nicht einbinde[n]“ (Hodaie 2018: 137). Hodaies Auffassung zufolge eignen sich parallel mehrsprachige Bücher nicht, um die sprachliche Vielfalt im Unterricht zu thematisieren und positiv zu konnotieren. Parallel mehrsprachige Bücher suggerieren durch die Fokussierung auf die Parallelität von Sprachen demnach eine Abgrenzbarkeit der einzelnen Sprachen, was nicht der Realität entspricht. Die Folge davon sind Hierarchisierungen und eine (vermutlich ungewollte) Verfestigung der bestehenden Machtstrukturen von Sprachen (vgl. Hodaie 2018: 137). Sie argumentiert folgendermaßen:

„Einem mehrsprachigen Subjekt, das situationsabhängig und flexibel seine Sprachen einsetzt, diese kombiniert, vermischt oder auch wechselt, und das aufgrund seiner sprachlichen Hybridität multiple Zugehörigkeitsdimensionen aufweist, wird hier kein Platz eingeräumt.“ (Hodaie 2018: 137)

Hodaie empfiehlt, sich nicht nur auf Einsatz parallel mehrsprachiger Bücher zu beschränken und weist auf das Potenzial der Bücher mit Sprachmischungen hin, die die sprachliche Lebenswelt der Kinder eher aufgreifen (vgl. Hodaie 2018: 137f.). Mikota zeigt auf, dass es durchaus Autor*innen gibt, die mit der Vielsprachigkeit souverän umgehen, dieses Phänomen wie selbstverständlich in ihre Bücher miteinbeziehen und auf gekonnte Weise mit der Sprache spielen (vgl. Mikota 2018: 67).

5.5 Kriterien für wertvolle mehrsprachige Kinderliteratur

Unter der Voraussetzung, dass sich die Lehrenden intensiv mit dem jeweiligen Text im Vorhinein auseinandersetzen und die spezielle Gestaltung mehrsprachiger Texte hinterfragen und verstehen, haben mehrsprachige Bücher besonderes Potenzial. So kann eine sinnvolle Didaktisierung des Buches und im nächsten Schritt eine erfolgreiche Auseinandersetzung im Unterricht erfolgen, was in weiterer Folge einen Lernzuwachs bei den Lernenden mit sich bringt (vgl. Eder 2015: 144). Auch Anselm stellt die Wichtigkeit der Rolle der Lehrkräfte in den Raum. Durch eine Vorbildfunktion, eine gewisse Werthaltung und die damit einhergehende überlegte Auswahl von Literatur, die im Unterricht eingesetzt wird, können die Lernenden viel von der Haltung der Lehrkraft mitnehmen (vgl. Anselm 2018: 41).

Hodaie weist in dem Zusammenhang auf die Gefahr hin, dass mehrsprachige Bücher oft lediglich rein aufgrund ihrer Erscheinung in mehreren Sprachen als positiv konnotiert und als gutes Buch eingestuft werden (vgl. Hodaie 2018: 132). Um einschätzen zu können,

wann es sich tatsächlich um guten mehrsprachigen Unterricht handelt und welche Werke sich dafür eignen, werden an dieser Stelle einige Kriterien aus der Literatur zusammengefasst und im weiteren Schritt ein Kriterienkatalog angeführt, der Lehrkräften dabei helfen soll, geeignete Werke auszuwählen und einen guten mehrsprachigen Unterricht zu konzipieren. Der Kriterienkatalog findet in weiterer Folge auch Anwendung in der Aktionsforschung im Zuge dieser Masterarbeit.

Als zentrales Ziel von guter mehrsprachiger Kinderliteratur arbeitet Anselm die Werteerziehung heraus (vgl. Anselm 2018: 42). Dabei wird die Intention verfolgt, dass neue Sichtweisen kennengelernt werden, damit in einem nächsten Schritt der eigene Horizont erweitert werden kann (vgl. Anselm 2018: 43). Die Fähigkeit, über das Gelesene zu reflektieren, bezeichnet man als „reflective literacy“, diese soll entsprechend gefördert werden (vgl. Anselm 2018: 43), denn gute Kinderliteratur kann einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung leisten (vgl. Anselm 2018: 47).

Durch gut ausgewählte Kinderliteratur besteht die Möglichkeit, die Unterschiedlichkeit der Kinder im Klassenraum als etwas Positives zu thematisieren. Kinder sollen so die Möglichkeit haben, die Verschiedenheit der Menschen kennenzulernen, dies auf die Klasse zu übertragen, und erkennen, dass die Verschiedenheit nicht mit einem Machtverhältnis bzw. einer Reihung von Nationalitäten zusammenhängt (vgl. Mikota 2018: 65).

„Die heutigen mehrsprachigen Kinder- und Jugendbücher fokussieren sich auf die Sensibilisierung anderer Sprachen, auf die Aufwertung von Minderheitensprachen und damit auch auf den Austausch zwischen den einzelnen Kulturen. Vorurteile werden angesprochen und abgebaut. Damit bieten die integrativ mehrsprachigen Texte ihren Leser(inne)n Möglichkeiten, andere Sichtweisen kennenzulernen, diese zu bewerten und zu kommentieren.“ (Mikota 2018: 69)

Auch laut Eder ist die Aufwertung von Minderheitensprachen ein zentraler Punkt von Kinder- und Jugendliteratur, zudem führt sie die Wichtigkeit der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit sowie die Normalisierung dieser an (vgl. Eder 2009: 51). Aus den bisherigen Erkenntnissen ergeben sich nun einige wichtige Punkte, die bei der Auswahl von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht zu beachten sind. Es sollte/n:

- keine Hierarchisierung der Sprachen erfolgt.
- Sprachmischungen wie selbstverständlich vorkommen.
- die Geschichten, die erzählt werden, an die Lebenswelt der Kinder angepasst sein.
- sich die Vielsprachigkeit im Buch widerspiegeln.
- das Buch dazu anregen, über Sprachen nachzudenken und den eigenen Standpunkt zu reflektieren.

- sprachliche Diversität direkt Gegenstand des Lernens werden, also als Lerninhalt vermittelt werden (vgl. Rösch 2017: 37).

Aus didaktischer Sicht ist zu beachten, dass das Thema der Lebenswelt der Kinder entspricht und altersgemäß aufbereitet wird. Die Sozialformen sind so zu wählen, dass eigenständiges Lernen sowie die Kreativität der Kinder gefördert werden. Vernetztes Denken in Hinblick auf fächerübergreifendes Arbeiten ist anzustreben (vgl. Rösch 1997: 24). Vorurteilen soll bewusst gegengesteuert werden (vgl. Rösch 1997: 24). Auch „produktive Verfahren“ sind anzuwenden (Rösch 1997: 25). Wichtig nach Rösch ist weiters die Rezipient*innenorientierung – also wie die Kinder das Buch und die Thematik wahrnehmen und ob sich ihre Weltsicht dadurch positiv verändern kann (vgl. Rösch 1997: 25). Die Kinder sollen eine positive Einstellung zu ihrer Erstsprache und Neugierde für andere Sprachen entwickeln (vgl. Eder 2009: 52).

5.5.1 Kriterienkatalog für mehrsprachigen Unterricht

An dieser Stelle soll versucht werden, Kriterien aus der Literatur zu einem Kriterienkatalog zusammenzuführen. Insgesamt konnten 15 zentrale Punkte herausgearbeitet werden, die bei der Konzipierung eines mehrsprachigen Unterrichts (mit mehrsprachiger Kinderliteratur) helfen können.

1) Förderung der Sprachbewusstheit:

Die bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache soll aktiv im Unterricht stattfinden. Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit sollen gefördert werden (vgl. Kieninger 2015: 225).

2) Erfahrungen des Sprachenlernens:

Der Unterricht soll Erfahrungen des Sprachenlernens ermöglichen (vgl. Rösch 2014: 153).

3) Reflexion des Sprachenlernens:

Über den Sprachlernprozess und über Sprachen soll bewusst reflektiert werden (vgl. Kieninger 2015: 225). Bücher regen dazu an, über Sprachen nachzudenken und den eigenen Standpunkt zu reflektieren (vgl. Rösch 2017: 37).

4) Anstellen von Sprachvergleichen:

Sprachvergleiche sollen im Unterricht vorkommen (vgl. Kieninger 2015: 225). Somit kann das metasprachliche Bewusstsein gesteigert werden.

5) Mehrsprachigkeit als Ressource vermitteln und wahrnehmen:

Mehrsprachigkeit soll als „normal“ vermittelt werden (vgl. Mikota 2014: 191). Ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit ist anzustreben, ebenso wie Sensibilisierung für die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt (vgl. Mikota 2018: 70).

6) Sprachmischungen:

Sprachmischungen sollen wie selbstverständlich vorkommen (vgl. Rösch 2017: 37).

7) Gleichwertigkeit aller Sprachen:

Im Unterricht werden keine Hierarchisierungen der Sprachen reproduziert (vgl. Rösch 2017: 37).

8) Kritischer Umgang mit den Büchern:

Ein subjektivierungskritischer Umgang mit den Werken ist anzustreben. Die Machtverhältnisse im Buch werden kritisch hinterfragt (vgl. Dirim et al. 2014: 136).

9) Dekonstruktion von Vorurteilen:

Es werden keine Vorurteile widergespiegelt, sie werden vielmehr dekonstruiert (vgl. Rösch 1997: 25). Das Aufbrechen von Machtverhältnissen soll geschehen (vgl. Mikota 2018: 65).

10) Minderheitensprachen:

Minderheitensprachen und Texte aus Ländern bzw. von Autor*innen, die keine typische Schulfremdsprache sprechen, werden im Unterricht verwendet (vgl. Rösch 2014: 146).

11) Kinder als Expert*innen:

Kinder können in die Expert*innenrolle schlüpfen, ohne dass sie dabei als Repräsentant*innen der jeweiligen Sprachen fungieren (vgl. Rösch 2014: 153; Eder 2009: 62 f.).

12) Werteerziehung:

Als zentrales Ziel von guter mehrsprachiger Kinderliteratur nennt Anselm die Werteerziehung (vgl. Anselm 2018: 42).

13) Verschiedenheit positiv wahrnehmen:

Kinder sollen durch gut ausgewählte Kinderliteratur die Möglichkeit haben, die Verschiedenheit der Menschen kennenzulernen (vgl. Mikota 2018: 65).

14) Themen der Lebenswelt der Kinder:

Die Geschichten, die erzählt werden, sind an die Lebenswelt der Kinder angepasst (vgl. Rösch 2017: 37).

15) Sprachliche Diversität und Vielsprachigkeit:

Die Vielsprachigkeit spiegelt sich im Buch wider (vgl. Rösch 2017: 37). Sprachliche Diversität soll direkt Gegenstand des Lernens werden, also als Lerninhalt vermittelt werden (vgl. Rösch 2017: 37).

Auf Grundlage des oben erstellten Kriterienkataloges für guten Unterricht mit mehrsprachiger Kinderliteratur wurde im nächsten Schritt sowohl ein Kriterienkatalog für die Auswahl des Buches als auch für die Beobachtung des Unterrichts erstellt.

Die Kriterien finden sich alle im oben erstellen Kriterienkatalog wieder. Anzumerken ist, dass es sich auch um ein gut geeignetes Buch oder einen guten Unterricht handeln kann, wenn nicht alle Kriterien erfüllt sind. Die Kataloge sind als Entscheidungshilfen und als Basis zu sehen, anhand derer der Unterricht geplant und reflektiert werden kann. Die konkreten Ziele des jeweiligen Unterrichts können dazu führen, dass einzelne Kriterien bewusst nicht erfüllt werden sollen, da sie für die Thematik nicht relevant sind oder in der Einheit kein Platz dafür ist.

5.5.2 Kriterienkatalog für die Auswahl mehrsprachiger Bücher

Tabelle 1: Kriterienkatalog für mehrsprachige Bücher - blanko (eigene Darstellung)

Kriterium Buch	Ja	Nein	Anmerkung
Es kommt mehr als eine Sprache im Buch vor.			

Es kommen Sprachmischungen vor.			
Es kommt eine oder mehrere Minderheitensprachen vor.			
Bei den unterschiedlichen Sprachen wird thematisch keine Hierarchisierung abgebildet.			
Die Bilder sind so gewählt, dass die Vielfalt der Menschen abgebildet wird.			
Es kommen visuelle Codes vor.			
Die Kinder können sich mit dem Buch identifizieren.			
Das Buch spricht generell Aspekte an, durch die ein Kind Wertschätzung erfährt.			

5.5.3 Kriterienkatalog für die Konzipierung von mehrsprachigem Unterricht

Tabelle 2: Kriterienkatalog für Unterrichtsbeobachtungen von mehrsprachigem Unterricht - blanko (eigene Darstellung)

Beobachtung Unterricht	Ja	Nein	Anmerkung
Das Thema des Unterrichts bzw. des Buches orientiert sich an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder.			
Das Thema ist kindgerecht aufbereitet.			
Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen werden von den Kindern erkannt und angesprochen.			
Es werden Sprachvergleiche angestellt.			

Es wird gezielt auf die Minderheitensprachen eingegangen.			
Einzelne Wörter und Phrasen werden in mehreren Sprachen genannt.			
Es gibt Raum für Wortmeldungen der Kinder in anderen Sprachen.			
Mehrsprachigkeit wird bewusst als etwas Positives konnotiert und als Ressource vermittelt.			
Vorurteilen, Zuschreibungen, Machtverhältnissen und Hierarchisierungen wird bewusst gegengesteuert, sie werden dekonstruiert.			
Kinder können in die Rolle von Expert*innen schlüpfen, wenn sie eine andere Sprache als Deutsch sprechen.			
Die Kinder können selbst kreativ werden.			
Die Kinder haben die Möglichkeit, sich über Sprachen zu äußern.			
Die Kinder haben die Möglichkeit, über Sprachen nachzudenken, darüber zu sprechen und zu reflektieren (altersgemäß).			
Die Kinder können ihre Ergebnisse präsentieren.			
Die Kinder sind frei in der Entscheidung, in welcher Sprache sie ihr Produkt gestalten wollen.			

5.6 Vorstellung wertvoller mehrsprachiger Kinderbücher und Verlage

Bei der Auswahl der Bücher, die im Unterricht eingesetzt werden sollen, plädiert Rösch schon 1997 dafür, auch Bücher von Autor*innen zu wählen, die eine sogenannte Minderheitensprache sprechen (vgl. Rösch 1997: 17). In weiterer Folge werden nun Bücher vorgestellt, die aufgrund der bisherigen Erkenntnisse von der Autorin dieser Arbeit als wertvoll erachtet werden.

Das Buch „Alle da! Unser kunterbuntes Leben“ von Anja Tuckermann und Tine Schulz (2015) zeichnet sich besonders dadurch aus, dass es die Vielfalt der Menschen auf eine sehr ansprechende und wertschätzende Art aufzeigt. Dieses Buch wird deshalb auch in der folgenden Aktionsforschung verwendet. Ebenfalls von Anja Tuckermann stammt das beliebte Buch „Ein Buch für Yunus. Eine deutsch-türkische Geschichte“ (2008) in dem mehrere Minderheitensprachen vorkommen.

Das Buch „Alles gut: Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi (2007) schafft es, deutschsprachigen Kindern die Herausforderungen des Umzuges in ein anderes Land aufzuzeigen. In dem Buch zieht ein deutschsprachiges Mädchen in die Türkei und wird dort vor Schwierigkeiten, wie Sprachbarrieren, gestellt, die eine Vielzahl an immigrierten Schüler*innen in Österreich gut nachvollziehen können und selbst erlebt haben.

Das Buch „Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?“ von Manjula Padmanabhan und Aylin Keller (2021) schafft es auf wenigen Seiten 17 verschiedene Sprachen und elf verschiedene Alphabete zu vereinen. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es sich nicht auf die typischen Sprachen beschränkt, sondern sowohl bekannte Migrationssprachen wie Türkisch und Serbisch beinhaltet als auch Sprachen wie Chinesisch und Vietnamesisch. Erwähnenswert ist außerdem das Buch „I like you – und du?“ von Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler (1983) da die große Beliebtheit dieses Buches mehrere Verlage dazu veranlasste, mischsprachige Bücher zu verlegen (vgl. Eder 2009: 25 f.).

An dieser Stelle darf die Bibliothek Baobab in Wien nicht unerwähnt bleiben. Die Mitwirkenden dieser Bibliothek haben sich zum Ziel gesetzt, einen Teil zur wertvollen Bildungsarbeit beizutragen. Mit den Schwerpunkten Globales Lernen, Diversität und Sprachliche Bildung fungieren Sie als Anlaufstelle unter anderem für Pädagog*innen (vgl. Baobab 2023: Leitbild). Zahlreiche aktuelle mehrsprachige Kinderbücher, die die Vielfalt abbilden und somit keine Stereotypen verkörpern hat Baobab zur Auswahl (vgl.

Baobab 2023: unser Angebot). Auch der Verlag bi:libri hat einige mehrsprachige Kinderbücher im Programm (vgl. Edition Bilibri o.J.: Bücher).

Mikota plädiert zudem für einen intensiveren Austausch zwischen Verlagen und Expert*innen im Bereich der Kinderliteratur, damit mehrsprachige Erstleseliteratur den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden kann (vgl. Mikota 2014: 210).

6 Aktionsforschung

Den empirischen Teil der Masterarbeit bildet eine Aktionsforschung in einer vierten Klasse Volksschule, bei der Umsetzungsmöglichkeiten von mehrsprachiger Kinderliteratur im Unterricht erprobt werden. Bevor das Forschungsdesign Schritt für Schritt vorgestellt wird, wird auf die Methode der Aktionsforschung im Allgemeinen eingegangen.

6.1 Allgemeines zur Aktionsforschung

„Aktionsforschung ist genuine Forschung von Praktikern für die Praxis.“ (Riemer 2002: 137) Dieses kurze Zitat fasst in wenigen Worten zusammen, was Aktionsforschung ausmacht. Burns führt aus, dass es viele Arten von Aktionsforschung gibt, die immer individuell an die Ziele angepasst werden können (vgl. Burns 2010: 11). Sie nennt vier wesentliche Schritte in der Aktionsforschung: planing, action, observation and reflection (vgl. Burns 2010: 8). Alle vier Bereiche müssen aufeinander abgestimmt und sorgfältig geplant werden (vgl. Burns 2010: 11). Aktionsforschung stellt anders als qualitative und quantitative Forschung kein eigenes Forschungsparadigma dar und lässt sich weder dem einen noch dem anderen eindeutig zuordnen (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 69). Für die Einordnung der Aktionsforschung existiert kein fester Oberbegriff, da sie methodologische Besonderheiten aufweist (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 70). Die Aktionsforschung hat dennoch ihre Berechtigung, vor allem um Forschungen für die Unterrichtspraxis anzustellen (vgl. Feldmeier 2014: 256). Besonders in der Fremdsprachendidaktik stellt es eine beliebte Forschungsmethode dar (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 70). Eine Stärke der Aktionsforschung stellt die Möglichkeit der unmittelbaren Rückführbarkeit der Ergebnisse in die Praxis dar. Durch die direkte Forschung im Unterricht kann die Qualität des Unterrichts sichergestellt werden (vgl. Feldmeier 2014: 256). Gerade für Bereiche im Deutschunterricht eignet sich nach Feldmeier die Methode sehr gut (vgl. Feldmeier 2014: 265). Grundstein des Erfolgs von Aktionsforschung ist die Annahme, dass Lehrkräfte zu den direkten Verantwortlichen zählen, die das Unterrichtsgeschehen verbessern können und erkennen, wo Forschungsbedarf besteht. Oft sind Lehrkräfte jene Personen, die eine Aktionsforschung durchführen wollen, um das eigene pädagogisches Handeln weiterzuentwickeln (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 74). Besonders auch an der Universität tätige Lehrkräfte betreiben oft Aktionsforschung, was den Vorteil mit sich bringt, dass sie nicht nur den

direkten Zugang zum Feld haben und somit den Forschungsbedarf erkennen, sondern auch durch ihre Tätigkeit an der Universität das notwendige wissenschaftliche Wissen mitbringen (vgl. Feldmeier 2014: 265) und somit beide beruflichen Standbeine miteinander vereint werden können (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 76). Charakteristisch für Aktionsforschung ist, dass Lehrkräfte bei der Forschung nicht zwangsläufig von Wissenschaftler*innen begleitet werden (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 74). Aufgrund der Nähe der Forschenden zum Forschungsfeld wird die Methode allerdings auch kritisch betrachtet. Um den Ansprüchen der Forschung gerecht zu werden, muss sichergestellt sein, dass die Gütekriterien – Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität – beachtet werden (vgl. Schmelter 2014: 42). Als oberstes, grundlegendes Kriterium nennt Schmelter die Transparenz bzw. die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorhabens und des Forschungsprozesses (vgl. Schmelter 2014: 42). Um ein transparentes Vorgehen zu gewährleisten, wird der Forschungsprozess Schritt für Schritt offengelegt (vgl. Schmelter 2014: 36 ff.). Die in der Forschungsliteratur vorgeschlagene Triangulation, also die Kombination mehrerer Methoden, soll sicherstellen, dass das Forschungsfeld aus mehreren Perspektiven betrachtet wird (vgl. Aguado 2014: 51 ff.). Durch die Miteinbeziehung von Beobachter*innen und Befragungen der Teilnehmer*innen soll die Forschung der Komplexität gerecht werden (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 75).

Nach Burns kann eine Aktionsforschung entweder als Einzelforschung oder als Kooperation zwischen Lehrkräften, Studierenden und Schüler*innen stattfinden (vgl. Burns 2010: 2). Oft werden die Forschungen als Gemeinschaft durchgeführt (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 75). Die Aktion profitiert davon, wenn mehrere geeignete Personen in den Forschungsprozess miteinbezogen werden und verschiedene Rollen übernehmen. Beispielsweise kann es sinnvoll sein, Kolleg*innen zu bitten, den Unterricht zusätzlich zu beobachten (vgl. Burns 2010: 44). Wird eine zusätzliche Beobachter*innenrolle herangezogen, muss die Beobachtung genau geplant sein und beispielsweise durch einen Beobachtungsbogen unterstützt werden (vgl. Burns 2010: 62 f.). Die Lehrkraft kann zu ihren Beobachtungen auch reflektierende Anmerkungen machen (vgl. Burns 2010: 68). Die Reflexion des Unterrichts stellt ein Kernstück der Aktionsforschung dar (vgl. Feldmeier 2014: 262).

Die Datensammlung kann unterschiedlich durchgeführt werden und richtet sich einerseits nach der Gruppe, in der geforscht wird, andererseits nach den zu erhebenden Daten (vgl. Burns 2010: 55 ff.). Die Datenauswertung ist aufgrund der großen Datenmenge meist sehr anspruchsvoll. Umso wichtiger ist eine systematische Vorgehensweise bei der

Auswertung (vgl. Burns 2010: 104). Burns führt fünf Schritte der Datenauswertung an: 1) „Assembling your data“, 2) „Coding the data“, 3) „Comparing the data“, 4) „Building meanings and interpretations“ and 5) „Reporting the outcomes“ (Burns 2010: 104 f.). Um die Daten auswerten und analysieren zu können, werden sie in passende und logische Kategorien eingeteilt (vgl. Burns 2010: 106 ff). Oftmals kann es sinnvoll sein, mehrere Forschungszyklen zu durchlaufen. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass es oft schwierig ist, abzuschätzen, wann eine Aktionsforschung tatsächlich abgeschlossen ist und somit kein weiterer Forschungszyklus notwendig ist (vgl. Feldmeier 2014: 258). Auch forschungsethische Überlegungen müssen in die Planung miteinbezogen werden. Eine sorgfältige Planung sowie Überlegungen zur Forschungsethik bereits im Planungsprozess erleichtern die Durchführung enorm (vgl. Burns 2010: 11). Burns weist darauf hin, dass es enorm wichtig ist, die Erlaubnis für die Durchführung der Forschung einzuholen. Bei Grundschüler*innen sieht sie insbesondere die Wichtigkeit der Informationsweitergabe an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (vgl. Burns 2010: 36). Eine grundlegende Bedingung ist die Freiwilligkeit, auf der die Teilnahme an der Forschung basieren muss (vgl. Friedrichs 2014: 81). Dies kann durch eine Offenlegung des Forschungsdesigns und die darauffolgende Frage nach der Teilnahme sichergestellt werden. Eine ausreichende Information über das Forschungsvorhaben, das Forschungsdesign und die Verarbeitung der Daten muss gewährleistet sein, damit die Teilnehmer*innen anhand einer guten Grundlage entscheiden können, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Die potenziellen Teilnehmer*innen müssen über das Forschungsvorhaben, den Zweck und die Dauer der Forschung sowie über ihre Rechte während der Forschung informiert werden. Sollten Teilnehmer*innen während der Forschung diese abbrechen wollen, so ist dies möglich und zieht keine negativen Konsequenzen nach sich (vgl. Friedrichs 2014: 82).

6.2 Forschungsdesign

Die Aktionsforschung in der vorliegenden Masterarbeit geht der Frage nach, wie mehrsprachige Kinderbücher im Unterricht so eingesetzt werden können, dass sie den herausgearbeiteten Kriterien für guten mehrsprachigen Unterricht gerecht werden.

Die Volksschule, an der die Aktionsforschung in einer vierten Klasse durchgeführt wird, befindet sich in einem Wiener Gemeindebezirk mit hohem Migrationsanteil. Alle 24 Kinder, die die Klasse besuchen, haben eine andere Erstsprache als Deutsch.

Die Aktionsforschung setzt sich aus drei Themenblöcken zusammen, für die jeweils zwei Unterrichtseinheiten eingeplant werden. Die drei Themenblöcke sind thematisch ähnlich und bauen zum Teil aufeinander auf. Jeder der drei Blöcke hat einen unterschiedlichen Schwerpunkt.

Im ersten Themenblock kommt das Buch *Alle da!* von Anja Tuckermann als Unterrichtgegenstand zum Einsatz. Der Schwerpunkt liegt auf einer positiven Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit. Die zweite Einheit setzt sich mit dem Buch *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?* auseinander und hat als zentrales Ziel das Kennenlernen verschiedener Sprachen. Der dritte Unterricht basiert auf dem Konzept der Kleinen Bücher (siehe Kapitel 4) und fokussiert auf die eigenständige, kreative Handlungsorientierung.

Grundlage der Unterrichtseinheiten bilden die Erkenntnisse aus der Literatur sowie die erstellten Kriterienkataloge für guten mehrsprachigen Unterricht und für die Wahl des richtigen Buches (siehe Kapitel 5).

Die Aktionsforschung wurde von Ende Mai bis Anfang Juni 2021 an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. Sie wurde von der Studierenden als Lehrperson geplant, durchgeführt und reflektiert. Die Forscherin ist demnach direkt in den Forschungsprozess miteinbezogen, weshalb eine zusätzliche Beobachter*innenrolle in Form eines männlichen Kollegen in den Forschungsprozess eingebunden wird. Der Beobachter bekommt einen für die Forschung erstellen Beobachtungsbogen (siehe Kapitel 5), damit der Unterricht objektiv begleitet werden kann. Im Sinne der „reflective observation“ reflektiert die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen (vgl. Burns 2010: 68). Auch die Kinder nehmen durch eine Befragung am Ende an der Reflexion der Unterrichtseinheiten teil (vgl. Burns 2010: 81). Deren Meinungen werden demnach ebenso in die Auswertung einbezogen. Die Kinder bekommen am Ende jedes Themenblocks ein Reflexionskärtchen, auf dem sie ankreuzen sollen, wie ihnen der Unterricht gefallen hat. Optional können sie weitere Angaben machen, warum ihnen der Unterricht (nicht) gefallen hat.

Zur Auswertung werden der in Kapitel 5 vorgestellte Kriterienkatalog, die konkreteren Kriterienkataloge zur Auswahl guter mehrsprachiger Bücher sowie für guten mehrsprachigen Unterricht, die Reflexionskärtchen der Schüler*innen, die Reflexion der Forscherin sowie der Beobachtungsbogen des Beobachters herangezogen.

Es werden aus dem Kriterienkatalog Kategorien erstellt, zu denen passende Passagen aus dem Unterricht bzw. der Reflexion zusammengeführt werden.

In einem letzten Schritt wird überlegt, inwieweit der Unterricht den Ansprüchen der Literatur tatsächlich gerecht werden konnte. Es wird hinterfragt, ob es eine bessere Herangehensweise geben könnte und wo weiterer Handlungsbedarf besteht.

6.2.1 Forschungsethik

Im Sinne der Forschungsethik muss sichergestellt sein, dass die in Kapitel 6.1 vorgestellten Kriterien erfüllt werden. Da die Teilnehmer*innen der Aktionsforschung minderjährig sind, wird zunächst die Einverständniserklärung der Eltern eingeholt (vgl. Friedrichs 2014: 82). Die Erziehungsberechtigten werden durch einen Brief (siehe Anhang) eingehend über die Forschung, den Zweck und die Dauer informiert. Den Eltern wird versichert, dass eine Nicht-Teilnahme keine negativen Konsequenzen in Bezug auf die Noten der Kinder hat und dass die Ergebnisse der Forschung so anonymisiert werden, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Kinder oder die Klasse gezogen werden können. Den Eltern wird die Möglichkeit gegeben, bei weiteren Fragen Kontakt mit der Forscherin aufzunehmen, um Bedenken auszuräumen.

Die Schüler*innen werden durch die Forscherin eingehend über das Forschungsvorhaben, den Zweck der Forschung und die Dauer der Forschung informiert. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, nicht an der Aktionsforschung teilzunehmen, ohne dass sie schlechte Mitarbeit befürchten müssen. Es wird sichergestellt, dass die Kinder ausreichend Zeit haben, ihre Fragen zu stellen.

6.2.2 Forschungsfeld

Die Aktionsforschung wurde an einer Wiener Volksschule in einer vierten Klasse durchgeführt. Die Schule liegt in einem Bezirk mit hohem Migrationsanteil. Dies spiegelt sich auch in der Klassenkonstellation wider. Insgesamt besuchen 24 Kinder mit folgenden sieben unterschiedlichen Erstsprachen die Klasse: Albanisch (2), Arabisch (1), Bosnisch (1), Rumänisch (2), Serbisch (11), Slowenisch (1), Türkisch (6). 23 Kinder waren beim Schuleintritt als AO (außerordentlich) Kinder eingestuft. Das bedeutet, dass sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht noch nicht ausreichend folgen konnten und somit in Fächern, in denen die Sprache im Vordergrund steht, nicht beurteilt wurden. Da es sich um eine vierte Klasse handelt und man maximal zwei Jahre als AO eingestuft sein kann, sind in dieser Klasse alle Kinder ordentlich. In der mündlichen Kommunikation haben die Kinder in Deutsch mittlerweile gute Kompetenzen erworben.

Beim Schreiben von Texten bzw. beim eigenen Formulieren von Sätzen haben sie zum Teil noch große Schwierigkeiten. Untereinander sprechen die Kinder teilweise in ihren jeweiligen Erstsprachen. Zum Großteil sprechen die Kinder zu Hause ihre Erstsprachen. Diese sind bei den meisten Kindern demnach sehr präsent.

An der Schule gibt es zwei Muttersprachenlehrerinnen, jeweils eine für Türkisch und eine für BKS, die im Schnitt eine Stunde pro Woche in einer Klasse sind. Die Klasse, in der die Aktionsforschung durchgeführt wird, hatte in diesem Jahr keinerlei Ressourcen für muttersprachlichen Unterricht bekommen.

7 Unterrichtsdurchführungen

Die Aktionsforschung setzt sich aus drei Unterrichtseinheiten zusammen, die thematisch zusammenpassen, allerdings separat voneinander geplant wurden. Wenn im Folgenden von Unterrichtseinheiten die Rede ist, ist ein gesamter Themenkomplex gemeint, der sich über zwei bis drei Unterrichtseinheiten erstreckt. Die drei Einheiten werden im Sinne der Übersichtlichkeit mit Unterricht 1, 2 und 3 betitelt. Beim Unterricht 1 steht das Buch *Alle da!* (2015) von Anja Tuckermann im Fokus, beim Unterricht 2 das Buch *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?* (2017) von Manjula Padmanabhan. Der Unterricht 3 wird in Anlehnung an das Projekt der Kleinen Bücher geplant.

Im folgenden Kapitel werden die drei Themenkomplexe jeweils vorgestellt. Didaktische Überlegungen zur Wahl der Bücher sowie zum Unterricht selbst werden angestellt und Lernziele formuliert. Eine grobe Unterrichtsskizze (Verlaufsplanung) wird angefertigt.

In allen Unterrichtseinheiten bilden die folgenden drei Punkte die Planungsgrundlage:

- Es erfolgt ein wertschätzender Umgang mit sprachlicher Vielfalt.
- Es gibt viel Raum für Wortmeldungen in verschiedenen Sprachen.
- Den Kindern wird ermöglicht, die Neugierde und Freude am (Kennen-)Lernen von Sprachen zu entdecken bzw. weiterzuentwickeln.

7.1 Unterricht 1

Die erste Unterrichtseinheit basiert auf dem Buch *Alle da!* von Anja Tuckermann und beansprucht je nach Mitarbeit der Schüler*innen ungefähr zwei Unterrichtseinheiten. Die Auseinandersetzung mit dem Buch *Alle da!* bildet den Auftakt der Unterrichtseinheiten zum Themenkomplex der mehrsprachigen Kinderliteratur.

Um den bereits erarbeiteten Kriterien von mehrsprachigem Unterricht gerecht zu werden, sind folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Es gibt viel Raum für Wortmeldungen der Kinder.
- Es gibt Platz für Gespräche der Kinder in ihren Erstsprachen.
- Es erfolgt eine Wertschätzung jeder einzelnen Sprache.
- Die Mehrsprachigkeit soll als normal und positiv wahrgenommen werden.

7.1.1 Didaktische Überlegungen

7.1.1.1 Wahl des Buches

Obwohl dieses Buch nicht auf Anhieb als mehrsprachiges Buch erkennbar ist und der Lernzuwachs in anderen Sprachen als Deutsch mit diesem Buch nicht so hoch sein wird, fiel nach gründlicher Recherche die Wahl dennoch darauf.

Es zeichnet sich besonders dadurch aus, dass die Bilder die Vielfalt der Gesellschaft aufzeigen und Vorurteile bewusst dekonstruiert werden. Das Buch legt einen Schwerpunkt auf einen wertschätzenden Umgang mit allen Menschen und versprüht durch Bilder und Formulierungen Positivität.

Auf Seite 16 und 17 begrüßen sich Kinder einer Klasse in vielen verschiedenen Sprachen, was die lebensweltliche Umgebung der Kinder aufzeigt. Der wertschätzende Umgang mit der sprachlichen Vielfalt im Buch hat positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Kinder.

Tabelle 3: ausgefüllter Kriterienkatalog zum Buch Alle da! (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)

Kriterium Buch	Ja	Nein	Anmerkung
Es kommt mehr als eine Sprache im Buch vor.	X		
Es kommen Sprachmischungen vor.		X	
Es kommt eine oder mehrere Minderheitensprachen vor.	X		
Bei den unterschiedlichen Sprachen wird thematisch keine Hierarchisierung abgebildet.	X		
Die Bilder sind so gewählt, dass die Vielfalt der Menschen abgebildet wird.	X		
Es kommen visuelle Codes vor.	X		
Die Kinder können sich mit dem Buch identifizieren.	X		

Das Buch spricht generell Aspekte an, durch die ein Kind Wertschätzung erfährt.	X		
---	---	--	--

7.1.1.2 Einstieg

Um auf das Thema einzustimmen und die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer sichtbar zu machen, werden die Kinder nach Sprachen geordnet von der Lehrperson mit folgendem Satz gruppenweise in den Kreis geholt: „Alle Kinder, die Türkisch/Arabisch/Albanisch/Serbisch sprechen können, kommen in den Kreis.“ Als Einstieg in die Stunde wird das Buch *Alle da!* von Anja Tuckermann in die Kreismitte gelegt. Durch Leitfragen sollen die Kinder Assoziationen, die sie zum Deckblatt des Buches haben, äußern. Folgende Leitfragen können das Unterrichtsgespräch unterstützen: „Was siehst du auf dem Bild? Was gefällt dir besonders gut?“ Durch diesen Einstieg sollen die Kinder für das Thema sensibilisiert und darauf aufmerksam gemacht werden, dass in dem Buch alles kunterbunt ist. Mit der Frage „Was glaubst du, um was könnte es in dem Buch gehen?“ soll auf das Thema des Buches und der Stunde übergeleitet werden.

7.1.1.3 Erarbeitung

Das Buch liegt für die Erarbeitung in der Mitte des Kreises. Folgende Seiten werden gemeinsam gelesen und besprochen: 1, 4, 5, 12, 13, 14,15, 16, 17 (18, 19, 20, 21, 22, 23).¹ Die eingeklammerten Buchseiten können je nach Stundenverlauf miteingebaut oder ausgelassen werden. Da das Buch sehr viele wichtige Aspekte behandelt, empfiehlt es sich, das Buch etappenweise in den Unterricht einzubeziehen.

Einige Seiten wurden aus dem Buch ausgewählt, um sie in dieser Unterrichtseinheit gemeinsam zu bearbeiten. Deren Schwerpunkt liegt auf den Themen Sprachen und Vielfalt. Der Fokus dieser Unterrichtseinheit richtet sich auf eine Doppelseite, auf der ein Sitzkreis zu sehen ist, in dem sich Kinder auf unterschiedlichen Sprachen begrüßen. Dieses Bild zeigt die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer sehr gut auf. Jedes Kind am Bild spricht eine andere Sprache. Besonders hervorzuheben ist, dass sowohl Sprachen mit hohem Prestige als auch solche mit minderem Prestige und Sprachen, die uns kaum geläufig sind, aufgezeigt werden. Das Sprachbewusstsein kann durch diese Seite besonders gefördert werden. Auch können Sprachvergleiche angestellt werden.

¹ Da bei dem Buch keine Seitenanzahlen angeführt sind, wurden die Seiten des Buches für diese Unterrichtsbeschreibung durchnummeriert. Mit 1 wurde bei der ersten Seite mit Text gestartet.

Die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen ist insbesondere an dieser Stelle möglich. All diese Aspekte führen dazu, dass die Kinder motiviert sind und ein positives Gefühl für ihre Mehrsprachigkeit vermittelt bekommen.

Ein Schwerpunkt wird auf die verschiedenen Sprachen der Kinder im Buch sowie der Kinder in der Klasse gelegt. Durch das Buch soll die wertschätzende Haltung den unterschiedlichen Sprachen gegenüber unterstützt werden. Die Kinder erfahren dadurch, dass die Mehrsprachigkeit etwas Normales ist. Diese Grundsätze entsprechen den Ansprüchen an den Unterricht im mehrsprachigen Kontext.

Das Buch an sich ist wenig mehrsprachig. Der Text ist hauptsächlich in deutscher Sprache verfasst. Allerdings ist die Herangehensweise an die Vielfalt so beeindruckend, dass es den Ansprüchen an mehrsprachigen Unterricht durchaus gerecht werden kann. Besonders die Illustrationen zeichnen sich durch das Widerspiegeln der Vielfalt aus.

Einen wichtigen Punkt in dieser Unterrichtseinheit stellt der Raum für die eigenen Wortmeldungen der Kinder dar. Dadurch kann der genaue Verlauf der Unterrichtsstunde nicht vorhergesagt werden. Durch gezielte Leitfragen seitens der Lehrperson soll der Fokus vor allem auf Sprachvergleiche, Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit als Normalfall und die Wertschätzung aller Sprachen gelenkt werden.

7.1.1.4 Ergebnissicherung

Am Ende der Stunde sollen die Kinder über ihre eigenen Erfahrungen mit Sprachen reflektieren. Dazu eignet sich die letzte Doppelseite des Buches (26,27). Es handelt sich dabei um einen Steckbrief, bei dem die Kinder die eigene Person in Hinblick auf das davor Besprochene reflektieren können. Die Kinder sollen die Fragen zu ihrer eigenen Biografie bezüglich Sprachen, Herkunft, Familie und Vorlieben beantworten. Wer möchte, hat danach die Möglichkeit, seine Antworten vorzustellen, dies basiert allerdings auf Freiwilligkeit.

Da die Kinder die Fragen nicht präsentieren müssen, wird ihnen freigestellt, in welcher Sprache sie diese beantworten. So soll dem Machtgefälle zwischen Deutsch und den Herkunftssprachen ein Stück entgegengewirkt werden.

7.1.1.5 Reflexion

Um die Stunde entsprechend auswerten zu können, werden den Kindern am Ende der Einheit Reflexionskärtchen ausgeteilt, die sie ausfüllen sollen. Auf die Kärtchen sollen sie die Eindrücke zu der Stunde schreiben.

7.1.2 Lernziele

- Die Kinder setzen sich mit der Vielfalt in der Gesellschaft auseinander.
- Die Kinder nehmen unterschiedliche Sprachen der Kinder im Buch als normal wahr.
- Die Kinder übertragen die Situation des Buches auf ihre eigene Lebenswelt.
- Die Vielfalt der Kinder wird auf einer objektiven und wertschätzenden Ebene im Unterricht besprochen.
- Vergleiche von Sprachen werden als gewinnbringend dargestellt und wahrgenommen.

7.1.3 Stundenverlaufsplanung

Tabelle 4: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zum Buch Alle da! (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)

Phasen und Zeitangabe	Lehr- und Lerntätigkeiten	Unterrichtsmittel und Sozialformen
Einstieg 10 min	Die Kinder werden gruppenweise in den Sitzkreis geholt. Es folgt die Betrachtung des Deckblattes. Folgende Leitfragen können beim Unterrichtsgespräch helfen: - Was siehst du? - Was fällt dir auf? - Um was könnte es in dem Buch gehen?	Sitzkreis, Unterrichtsgespräch, Buch Alle da!
Erarbeitung 30 min	Die ausgewählten Seiten werden gemeinsam gelesen und besprochen. Leitfragen können situationsbedingt folgende sein: - Was fällt dir bei den Kindern auf? - Welche Sprachen kommen vor? - Welche Sprachen kennst du? - Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten kannst du bei den Kindern erkennen?	Sitzkreis, Unterrichtsgespräch im Plenum, Seite 1, 2, 12+13, 14

	- Wie ist das bei dir? - Wie ist das bei uns in der Klasse?	
Ergebnis- sicherung 10 min	Die Kinder füllen den Steckbrief aus. Je nach Situation werden einige Punkte vorgelesen (freiwillig).	Einzelarbeit am Platz
Reflexion 5 min	Fragen an die Kinder mündlich: - Was hat dir an dem Buch gefallen? - Was hat dir an der Stunde gefallen? - Was würdest du gerne noch lernen? Schriftlich werden die Reflexionskärtchen bearbeitet (anonym).	Unterrichtsgespräch, danach Einzelarbeit, Reflexionskärtchen

7.2 Unterricht 2

Die zweite Unterrichtseinheit, die kurz nach der ersten erfolgen soll, damit die Schüler*innen gedanklich im Thema bleiben, baut auf einem parallel mehrsprachigen Buch auf. Je nach Mitarbeit der Schüler*innen wird diese Unterrichtseinheit ungefähr zwei Schulstunden beanspruchen.

In dieser Einheit wird vor allem auf Folgendes fokussiert:

- Die Kinder sollen wertschätzend miteinander umgehen.
- Die Kinder sollen die Möglichkeit und die entsprechende Atmosphäre vorfinden, um verschiedene Sprachen auszuprobieren.
- Die Kinder haben die Möglichkeit, in einem geschützten Umfeld Fragen über Sprachen zu stellen.
- Die Kinder sollen sprachliche Besonderheiten bewusst wahrnehmen.

7.2.1 Didaktische Überlegungen

7.2.1.1 Wahl des Buches

Die Wahl für die zweite Unterrichtseinheit fiel auf das Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? von Manjula Padmanabhan.

Bei dem Buch handelt es sich um ein parallel mehrsprachiges Buch, das 17 verschiedene Sprachen vereint. Der Text und die Thematik sind dabei sehr simpel gehalten. Die Frage „Kannst du mich finden?“ ist auf jeder Seite in einer Sprache zu lesen. Zusätzlich dazu

befindet sich auf jeder Seite eine Zeichnung, bei der sich immer ein Gegenstand von den anderen unterscheidet.

Die Wahl und die Reihenfolge der Sprachen lassen auf keine Hierarchisierung der Sprachen schließen. Das Buch zeichnet sich dadurch aus, dass 17 verschiedene Sprachen und elf verschiedene Alphabete vorkommen. Hinweise zur Aussprache bei unterschiedlichen Alphabeten stellen einen weiteren Bonus dar. Somit kann jede*r die Sprache lesen. Kernaussage des Buches sind die Botschaft und die Realisierung hinter dem Satz „Ich bin einmalig“.

Interessant sind die am Ende des Buches kindgerecht formulierten Informationen über die Sprachen der Welt. Die Kinder lernen durch das Buch verschiedene Sprachen und Schriftzeichen kennen. Durch den Satz „Ich bin einmalig“ können die Kinder sich selbst, ihr eigenes Wesen und ihre Sprachen reflektieren und werden dazu angeregt, darüber nachzudenken, was sie besonders macht. Durch eine didaktisch durchdachte Aufbereitung des Buches kann jedes Kind erfahren, dass es selbst einmalig ist.

Tabelle 5: ausgefüllter Kriterienkatalog zum Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)

Kriterium Buch	Ja	Nein	Anmerkung
Es kommt mehr als eine Sprache im Buch vor.	X		
Es kommen Sprachmischungen vor.		X	
Es kommt eine oder mehrere Minderheitensprachen vor.	X		
Bei den unterschiedlichen Sprachen wird thematisch keine Hierarchisierung abgebildet.	X		
Die Bilder sind so gewählt, dass die Vielfalt der Menschen abgebildet wird.	X		
Es kommen visuelle Codes vor.	X		
Die Kinder können sich mit dem Buch identifizieren.	X		

Das Buch spricht generell Aspekte an, durch die ein Kind Wertschätzung erfährt.	X		
---	---	--	--

7.2.1.2 Einstieg

Um die Kinder neugierig zu machen und zu motivieren, wird am Beginn der Stunde ein Schätzspiel durchgeführt: „Was glaubst du, wie viele Sprachen gibt es auf der Welt?“ Da das Thema Welt, Kontinente und Länder erst kurz davor in der Klasse besprochen wurde und die Kinder sehr interessiert waren, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch bei dieser Thematik interessiert mitarbeiten werden. Anschließend wird in der Klasse überlegt, wie viele Sprachen gemeinsam gesprochen werden können. Je nach Interesse der Kinder kann an dieser Stelle ein ausführlicheres Gespräch über Sprachen folgen.

7.2.1.3 Erarbeitung

Anschließend werden die Kinder in den Sitzkreis geholt. Auch hier kann an die sprachliche Vielfalt angeknüpft werden und die Kinder sollen je eine Sprache nennen, bevor sie sich in den Sitzkreis setzen.

Zuerst wird das Deckblatt des Buchs gemeinsam betrachtet. Fragen wie „Was siehst du? Was fällt dir auf?“ sollen die Kinder unterstützen. Um die Neugierde und das Interesse zu steigern, wird in die Mitte des Kreises die chinesische Seite des Buches gelegt. Chinesisch wurde deshalb gewählt, weil davon ausgegangen wird, dass diese Sprache kein Kind der Klasse spricht und weil es sich dabei um fremde Schriftzeichen handelt.

Da neben den chinesischen Schriftzeichen der Satz in Lautschrift steht, können die Kinder, die möchten, die Buchseite vorlesen. Anschließend wird gemeinsam überlegt, was der Satz bedeuten könnte. Die Kinder sollen Vermutungen anstellen. Durch diese Herangehensweise sollen sie erfahren, wie es ist, eine Sprache nicht zu sprechen und zu verstehen. Gemeinsam wird überlegt, was man machen kann, um das Gelesene zu verstehen.

Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit allen Buchseiten, also mit 17 verschiedenen Sprachen. Es kommen Sprachen vor, die niemand in der Klasse kennt, und es kommen Sprachen vor, die einige Kinder kennen und verstehen. Je nach Situation können zuerst die Kinder, welche die jeweilige Sprache nicht kennen, vorlesen. Anschließend können die Muttersprachler*innen in der Sprache vorlesen und Tipps zu Aussprache und Betonung geben. In diesem Fall schlüpfen die Kinder in die

Expert*innenrolle. Im Unterricht ist besonders darauf zu achten, dass die Kinder miteinander respektvoll umgehen und sich Tipps auf einer wertschätzenden Basis geben. Wichtig ist ein positives Lernklima in der Klasse, damit Kinder bei Aussprache Fehlern nicht ausgelacht werden.

Abgesehen vom Vorlesen wird jeweils nach den Gegenständen auf den Bildern gesucht, die sich von den anderen unterscheiden. Es folgt ein Unterrichtsgespräch über die Bedeutung der Kernaussage des Buches. Gemeinsam wird erarbeitet, was mit dem Satz: „Ich bin einmalig“ gemeint ist.

7.2.1.4 Ergebnissicherung

Anschließend dürfen die Kinder selbst aktiv und kreativ werden. Jedes Kind erhält ein weißes A4-Blatt und die Aufgabe, selbst eine Buchseite in dem Stil des Buches zu gestalten. Dabei kann jede*r über die Sprache, die Motive und die Gestaltung selbst entscheiden. Wollen Kinder in einer Sprache schreiben, die niemand in der Klasse beherrscht, kann gemeinsam im Internet nach der Übersetzung gesucht werden. Die Kinder können sich untereinander austauschen und helfen.

7.2.1.5 Reflexion

Die einzelnen Buchseiten werden am Ende zu einem eigenen Buch zusammengebunden. Wer möchte, kann seine Buchseite vorstellen, diese vorlesen und berichten, wie es für sie*ihn war, die Seite zu gestalten. Das Buch bleibt zur Betrachtung in der Klasse. Am Ende werden kurze Reflexionskärtchen ausgeteilt, die für die Auswertung genutzt werden.

7.2.2 Lernziele

- Die Kinder nehmen bewusst die Sprachenvielfalt auf der Welt wahr.
- Die Kinder nehmen bewusst die Sprachenvielfalt in ihrer direkten Umgebung (Familie und Klasse) wahr.
- Die Kinder lernen verschiedene Sprachen kennen.
- Die Kinder setzen sich bewusst mit ihren Sprachlernerfahrungen auseinander.
- Die Kinder wählen selbstständig eine Sprache aus und gestalten eine eigene Buchseite.
- Die Kinder schlüpfen in die Expert*innenrolle, wenn Sprachen vorkommen, die sie selbst sprechen können.

- Die Kinder erfahren, wie es ist, das erste Mal mit einer Sprache in Kontakt zu treten.

7.2.3 Stundenverlaufsplanung

Tabelle 6: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zum Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)

Phasen und Zeitangabe	Lehr- und Lerntätigkeiten	Unterrichtsmittel und Sozialformen
Einstieg 5 min	Der Einstieg erfolgt durch ein Ratespiel mit folgender Frage: Wie viele verschiedene Sprachen gibt es weltweit? Anschließend folgt ein Unterrichtsgespräch mit folgenden Leitfragen: - Welche Sprachen werden in der Klasse gesprochen? - Welche Sprachen kannst du sprechen? - Welche Sprachen kennst du? - Wo werden diese Sprachen vor allem gesprochen? - Welche Sprachen willst du lernen? - Welche Sprachen magst du gerne?	Plenum, Unterrichtsgespräch, Weltkarte
Erarbeitung 15 min	Anschließend kommen die Kinder in den Sitzkreis. Jedes Kind soll, bevor es in den Sitzkreis kommt, eine Sprache nennen. Es erfolgt die gemeinsame Betrachtung des Deckblattes mit den Leitfragen: - Was siehst du? - Was fällt dir auf? Danach wird die Buchseite mit chinesischen Schriftzeichen aufgeschlagen. Die Kinder, die wollen, können die Seite vorlesen. Gemeinsam wird überlegt, was das Gelesene bedeuten könnte. Als Tipp erfolgt die genaue Betrachtung der Bilder auf dieser Buchseite.	Sitzkreis, Unterrichtsgespräch, Buch: Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?

	Es werden die 17 Buchseiten gemeinsam vorgelesen und erarbeitet, bis den Kindern die Bedeutung des Satzes klar wird.	
Erarbeitung 15 min	Die Kinder gehen in ihre Tischgruppen zurück und bekommen jeweils die Buchseiten zum gemeinsamen Ausprobieren der Sprachen. Wer möchte, kann am Ende der Phase eine Seite vorlesen.	Tischgruppen, kopierte Seiten
Ergebnis- sicherung 20 min	Die Kinder gestalten auf Basis der gesehenen Seiten eine eigene Seite zum Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? Um den Kindern zu helfen, erfolgt zuerst eine gemeinsame Ideensammlung bezüglich der Motive und der Sprachen. Gestaltung und Sprachauswahl sind frei wählbar.	Einzelarbeit am Platz, A4-Blätter, Stifte, Computer
Reflexion 5 min	Wer möchte, kann seine gestaltete Seite präsentieren und erzählen, was ihr*ihm daran gut gefällt. Die Reflexionskärtchen für die Auswertung werden in Einzelarbeit beantwortet.	Unterrichtsgespräch, danach Einzelarbeit, Reflexionskärtchen

7.3 Unterricht 3

Die dritte und letzte Einheit der Unterrichtsfolge für die vorliegende Masterarbeit erfolgt in Anlehnung an das Projekt Kleine Bücher der VS Ortnergasse, 1150 Wien. Eine genaue Beschreibung des Projekts ist in Kapitel 4 zu finden.

Bei den Kleinen Büchern können die Kinder selbst aktiv und kreativ werden und individuell ihre Stärken einsetzen. Sie können das Thema, die Gestaltung, die Sprachen und das Tempo selbst wählen. Die Unterrichtseinheit kann je nach Begeisterung der Kinder ausgedehnt werden.

7.3.1 Didaktische Überlegungen

7.3.1.1 Einstieg

Damit die Kinder im späteren Prozess eine Vorstellung davon haben, wie mehrsprachige Bücher aufgebaut sein können, werden am Beginn der Stunde einige Bücher präsentiert. Folgende Bücher werden den Kindern zur Verfügung gestellt: „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle, „Elmar“ von David McKee, „Das kleine Ich bin Ich“ von Mira Lobe in verschiedenen Sprachkombinationen und das parallel mehrsprachige Buch „Das bin ich. Ich zeig es dir“ von Heinz Janisch und Birgit Antoni. Nach der Vorstellung der Bücher haben die Kinder Zeit, in den Büchern ein wenig zu schmökern.

Anschließend wird ihnen der Arbeitsauftrag erklärt: Jedes Kind wird selbst zur*um Autor*in und darf ein Buch ganz nach den eigenen Vorstellungen gestalten. Das Thema und die Sprachen dürfen sich die Kinder selbst überlegen. Die Vorgabe dafür ist ähnlich wie bei dem Projekt in der VS Ortnergasse: fünf Bilder, fünf Texte und ein Umschlag. Anregungen für Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten werden den Kindern gegeben.

7.3.1.2 Erarbeitung

Anschließend bekommen die Kinder jeweils fünf Blätter. Die Kinder können sich gegenseitig beraten. Sollten Kinder in Partner*innenarbeit ein Buch gestalten wollen, so ist dies auch möglich. Die Lehrperson steht an dieser Stelle als Beraterin zur Stelle, gibt Tipps und ermutigt, sollte es Startschwierigkeiten geben. Die freie Wahl der Sprache wurde bewusst ausgesucht, damit die Kinder frei in ihrer Entscheidung sind und keine Wertung der Sprachen erfolgt.

7.3.1.3 Ergebnissicherung

Auf freiwilliger Basis kann jedes Kind am Ende der Einheit ihr*sein eigenes Buch vorlesen. Den Büchern wird ein besonderer Platz in der Klasse eingeräumt, wo sie auch bleiben, damit sich die Kinder die Werke der Mitschüler*innen und ihre eigenen Werke immer wieder ansehen können.

7.3.1.4 Reflexion

Zum Schluss findet eine gemeinsame Reflexionsrunde statt. Die Kinder sollen dabei über ihre Empfindungen und Erfahrungen bewusst nachdenken. Durch passende Leitfragen werden die Kinder durch die Lehrperson unterstützt. Die Fragen könnten wie folgt lauten:

Was hat dir an der Einheit gut gefallen? Was war schwierig? Wie bist du zur Idee des Buches gekommen? Nach welchen Kriterien hast du deine Sprachen ausgewählt?

7.3.2 Lernziele

- Die Kinder setzen sich mit verschiedenen Sprachen auseinander.
- Die Kinder werden selbst aktiv und kreativ.
- Die Kinder entscheiden selbst, in welchen Sprachen ihr Buch geschrieben wird und in welcher Form es erscheinen soll.
- Die Kinder beraten sich gegenseitig.
- Die Kinder holen sich (Übersetzungs-)Hilfe.
- Die Kinder schlüpfen in die Expert*innenrolle.

7.3.3 Stundenverlaufsplanung

Tabelle 7: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zu den Kleinen Büchern (eigene Darstellung)

Phasen und Zeitangabe	Lehr- und Lerntätigkeiten	Unterrichtsmittel und Sozialformen
Einstieg 10 min	Zu Beginn der Einheit erfolgt eine Vorstellung einiger (mehrsprachiger) Bücher. Die Kinder haben Zeit, in den Büchern zu blättern. Danach folgt die Erklärung des Arbeitsauftrags. Damit sich die Kinder mehr unter dem Auftrag vorstellen können, werden ihnen einige Kleine Bücher gezeigt.	Unterrichtsgespräch, Plenum, verschiedene Kinderbücher
Erarbeitung 50 min	Die Kinder können sich die verschiedenen Bücher in Ruhe ansehen und Ideen für ihr eigenes Buch sammeln. Die Kinder können sich auch untereinander austauschen und gemeinsam Ideen sammeln. Die Kinder erstellen selbst ihre eigenen Bücher.	Sitzkreis, Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit, weißes, zugeschnittenes Papier
Ergebnissicherung 10 min	Nach der Erstellung erfolgt die Buchvorstellung. Wer möchte, kann sein eigenes Werk vorstellen.	Einzelarbeit oder Partner*innen- oder

	Anschließend wird ein Büchermarktplatz in der Klasse aufgebaut. Die Bücher werden in der Klasse aufgelegt und die Kinder können sich die Ergebnisse ansehen.	Gruppenarbeit (steht den Kindern frei)
Reflexion 5 min	Zum Schluss findet eine kurze Reflexionsrunde statt. Folgende Leitfragen können die Kinder zum Reflektieren anregen: - Was hat dir gut gefallen? - Was war gut? - Was war schwierig am Entstehungsprozess? - Woher hattest du die Idee für dein Buch? - Welche Sprachen sind in deinem Buch vorgekommen? Die Reflexionskärtchen für die Auswertung werden in Einzelarbeit bearbeitet.	Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit, Reflexionskärtchen

8 Auswertung

Wie bereits in Kapitel 6 erläutert, wird die durchgeführte Aktionsforschung mittels strukturierter Inhaltsanalyse auf Grundlage des Kriterienkatalogs ausgewertet. Sowohl die Beobachtungen als auch die Reflexion der Lehrperson und der Schüler*innen fließen in die Auswertung mit ein (vgl. Mayring 2016: 114). Es handelt sich um eine kategorienbasierte Auswertung, da im Vorfeld auf Grundlage der Theorie Kriterien erarbeitet wurden, die für die Auswertung der Daten herangezogen werden (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Zuerst werden die jeweiligen Beobachtungsprotokolle und Reflexionen angeführt, bevor auf die allgemeine Auswertung eingegangen werden kann. Es wird der in Kapitel 5 erstellte Kriterienkatalog für guten mehrsprachigen Unterricht herangezogen und reflektiert, inwieweit die einzelnen Kriterien in den jeweiligen Unterrichtseinheiten und insgesamt erfüllt werden konnten. Es erfolgt eine kritische Reflexion der Unterrichtseinheiten.

8.1 Beobachtungsprotokoll Unterricht 1

Tabelle 8: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht mit dem Buch *Alle da!* (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)

Beobachtung Unterricht	Ja	Nein	Anmerkung
Das Thema des Unterrichts bzw. des Buches orientiert sich an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder.	X		Die Kinder sind sehr interessiert, machen motiviert mit, fragen viel und wissen auch schon viel.
Das Thema ist kindgerecht aufbereitet.	X		Das Buch wirkt sehr kindgerecht.
Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen werden von den Kindern erkannt und angesprochen.	X		Die Ähnlichkeit zwischen Romanes und Rumänisch wird angesprochen.
Es werden Sprachvergleiche angestellt.	X		Ja, zum Beispiel durch: „Wie heißt Wasser bei dir?“ Ein Unterrichtsgespräch wird durch die

			Kinder und durch das Buch angeleitet.
Es wird gezielt auf die Minderheitensprachen eingegangen.	X		Auf der Buchseite „Im Sitzkreis“ kommen verschiedenste Sprachen vor, auch Minderheitensprachen.
Einzelne Wörter und Phrasen werden in mehreren Sprachen genannt.	X		Die Phrase „Guten Morgen“ und das Wort „Wasser“ werden in den Sprachen der Klasse gesammelt.
Es gibt Raum für Wortmeldungen der Kinder in anderen Sprachen.	X		Es wird gefragt, wie die Kinder und ihre Familien zu Hause „Guten Morgen“ sagen.
Mehrsprachigkeit wird bewusst als etwas Positives konnotiert und als Ressource vermittelt.	X		Dies wird indirekt als Wert der Lehrperson und direkt durch die positive Darstellung im Buch vermittelt.
Vorurteilen, Zuschreibungen, Machtverhältnissen und Hierarchisierungen wird bewusst gegengesteuert, sie werden dekonstruiert.	X		Das Buch bietet einen sehr guten und kindgerechten Umgang mit diesen Aspekten. Der Beruf der Ärzt*innen wird im Buch von einer weiblichen Figur verkörpert.
Kinder können in die Rolle der Expert*innen schlüpfen, wenn sie eine andere Sprache als Deutsch sprechen.	X		Kinder, die andere Sprachen sprechen, werden gefragt, wie man was sagt und wie die Wörter ausgesprochen werden.
Die Kinder können selbst kreativ werden.		X	
Die Kinder haben die Möglichkeit, sich über Sprachen zu äußern.	X		Im Sitzkreis und in Kleingruppen am Ende der Stunde haben die Kinder die Möglichkeit, sich über Sprachen zu äußern.
Die Kinder haben die Möglichkeit, über Sprachen nachzudenken,	X		Vor allem durch den Steckbrief am Ende der Stunde werden die Kinder dazu angeregt, über die

darüber zu sprechen und zu reflektieren (altersgemäß).			eigene Sprachlernerfahrung nachzudenken.
Die Kinder können ihre Ergebnisse präsentieren.	X		Aufgrund von Zeitmangel erfolgt die Präsentation eher kurz. Diese könnte auch am nächsten Tag erfolgen.
Die Kinder sind frei in der Entscheidung, in welcher Sprache sie ihr Produkt gestalten wollen.	X		Den Kindern wurde freigestellt, in welcher Sprache sie den Fragebogen beantworten wollen. Die Kinder wählten die deutsche Sprache. Vermutlich, weil die Kinder es gewohnt sind, Übungen in der Schule in Deutsch zu schreiben.

8.2 Reflexion Unterricht 1

Gestartet wurde wie geplant gemeinsam im Sitzkreis. Zu Beginn zeigte die Forscherin den Kindern das Deckblatt des Buches *Alle da!* und fragte, worum es in dem Buch gehen könnte. Einige Kinder zeigten auf und nannten folgende Punkte: Gemeinschaft, alle Menschen halten zusammen, die Menschen feiern, die Menschen sehen glücklich aus, die Menschen feiern Fasching, weil sie alle anders aussehen und verkleidet sind. Besonders wichtig für die Einheit war die Wortmeldung, dass man Unterschiedlichkeiten am Bild sieht und dass die Menschen glücklich aussehen. An der Wortmeldung, dass die Menschen Fasching feiern, weil sie verkleidet aussehen, war interessant, dass die Kinder nicht auf Unterschiede aufgrund von Herkunft schlossen, sondern wegen ihrer Verkleidungen. Dies verdeutlicht, wie unvoreingenommen Kinder in Bezug auf Unterschiedlichkeiten sind.

Nachdem alle Wortmeldungen der Kinder aufgegriffen worden waren, wurde gemeinsam die erste Seite des Buches gelesen, bei der es darum geht, dass alle Menschen vom selben Menschen abstammen. Beim anschließenden Rätsel beschrieben einzelne Kinder jeweils einen Menschen von der Buchseite und die anderen Kinder sollten erraten, wer die Person war. Auffallend war, dass die Kinder beispielsweise die unterschiedlichen Hautfarben nicht thematisierten, sondern sich vermehrt auf die Merkmale wie Augen, Nase, Mund und Haare fokussierten. Aus dieser Sequenz kann abgeleitet werden, dass die Kinder

wenig Wert auf äußere Unterschiede legen, die unreflektiert fälschlicherweise auf das Herkunftsland schließen lassen könnten. Daraus kann man schließen, dass bei Kindern ein hohes Potenzial in Bezug auf Toleranz, Wertschätzung bzw. Werteerziehung vorhanden ist.

Die zweite (Doppel-)Seite, die gemeinsam gelesen wurde, beschäftigte sich mit den unterschiedlichen Gründen, warum Menschen ein Land verlassen und in ein anderes ziehen wollen. In einer Sprechblase des Buchs stand: „Salut. Je suis Lena.“ Die Kinder hatten großes Interesse an dieser Phrase und probierten aus, wie man sie ausspricht. An dieser Stelle merkte man die Faszination für andere Sprachen. Ein im Buch angeführter Grund, warum Menschen in ein anderes Land gehen, war, weil dort Hilfe benötigt wird. Die Ärztin im Bild wurde als Beispiel genannt. Da in der Klasse schon öfters darüber gesprochen wurde, dass es in anderen Ländern anders ist als bei uns und es Menschen in Österreich im Großen und Ganzen sehr gut geht, konnte hier eine Verbindung hergestellt werden. Auch das Mädchen am Bild im Buch, das Taschentücher verkauft, wurde von den Kindern bemerkt und ein Kind meinte, dass es wirklich Länder gibt, wo Kinder arbeiten müssen. Im Buch wird außerdem thematisiert, dass manche Menschen ihr Heimatland verlassen müssen, weil sie ihre Sprache nicht sprechen dürfen. Daraufhin meinte ein Kind: „Was, echt? Das würde ich aber auch machen!“ Daraus lässt sich vermuten, dass die Kinder (noch) keine abwertenden Erfahrungen in Bezug auf ihren Sprachgebrauch erfahren mussten und dass sie selbst Sprachen nicht wertend gegenüberstehen.

Insgesamt gab es zu der Buchseite viele konstruktive Wortmeldungen der Kinder. Man hatte das Gefühl, als würde sie das Thema sehr interessieren und beschäftigen.

Den nächsten Kernpunkt der Unterrichtseinheit bildeten die Seiten 12 und 13 im Buch, auf denen Kinder, die sich gegenseitig auf unterschiedlichsten Sprachen begrüßen, in einem Sitzkreis zu sehen sind. An dieser Stelle kam das große Interesse an den verschiedenen Sprachen deutlich zum Vorschein. Die Kinder wollten die verschiedenen Begrüßungsformeln und die dazugehörigen Namen der Kinder vorlesen. Das Interesse an den Sprachen und der richtigen Aussprache war sehr groß. Interessant dabei war, dass die Kinder, die die jeweiligen Sprachen sprechen, in die Expert*innenrolle schlüpfen und Aussprachetipps geben konnten.

Nach einer Pause bekamen die Kinder in ihren Tischgruppen die Kopien der Seiten ausgeteilt. Gemeinsam wurde die Seite 14 gelesen. Auf dieser Seite sind Kinder vorgestellt, die alle mehr als eine Sprache sprechen können. Dies schien für die Kinder

nicht weiter besonders, da sie alle zumindest zwei Sprachen sprechen können und dies zu ihrem täglichen Umfeld gehört.

Interessant fanden die Kinder die Sprechblase „Wie heißt Wasser bei dir?“. Wie von allein entstand an dieser Stelle ein Unterrichtsgespräch, bei dem die Kinder sich untereinander erzählten, wie sie zu „Wasser“ in ihrer Sprache sagen.

Als Letztes gab der Steckbrief am Ende des Buches Anlass, sich mit den Spracherfahrungen der Kinder auseinanderzusetzen. Am Beginn der letzten Stunde fragten die Kinder, ob sie jetzt noch bei dem Buch weitermachen können, woraus geschlossen werden kann, dass sie sehr interessiert waren. Die Kinder bekamen den Steckbrief (siehe Auswertung) ausgeteilt mit dem Arbeitsauftrag, die Fragen, so gut es geht und so genau sie wollen, zu beantworten.

Die Kinder waren bei der Beantwortung sehr motiviert bei der Sache. An den Tischgruppen entstanden in den Kleingruppen angeregte Gespräche über die jeweiligen Fragen. Beim Durchgehen erzählten auch die Kinder der Forscherin einige Dinge. Manches ließen sie frei, was auch im Arbeitsauftrag explizit als Möglichkeit genannt wurde.

Am Ende der Stunde konnte jedes Kind freiwillig einen Punkt vom Steckbrief vorlesen. Einige Kinder wollten etwas vorlesen, für manche reichte der Austausch in der Kleingruppe. An dieser Stelle musste leider abgekürzt werden, da die Unterrichtsstunde vorbei war. Der Fokus lag auf dem persönlichen und individuellen Auseinandersetzen mit den eigenen sprachlichen Ressourcen und Erfahrungen. Möchte man den Fokus auf den gemeinsamen Austausch richten, müsste für diese Phase auf jeden Fall mehr Zeit eingeplant werden.

Ganz zum Schluss bekamen die Kinder die Reflexionskärtchen, die die meisten rasch und ohne lang zu überlegen mit dem lachenden Smiley ausfüllten. 17 der 22 Kinder gaben an, dass ihnen der Unterricht sehr gut gefiel. Die restlichen fünf Kinder wählten den neutralen Smiley. Die Schüler*innen hatten außerdem die Möglichkeit, genauer aufzuschreiben, was ihnen (nicht) gut gefiel. Diese Möglichkeit nutzten insgesamt zehn Kinder. Laut Rückmeldungen gefiel den Kindern besonders die erste Einheit, in der im Sitzkreis ausgewählte Seiten im Buch gelesen wurden.

8.3 Auswertung Unterricht 1

Sowohl die Beobachtungen als auch die Reflexion zeigen, dass der Unterricht mehrheitlich den Anforderungen für guten mehrsprachigen Unterricht entspricht.

Um dies genauer darstellen zu können, wird an dieser Stelle auf jedes Kriterium des Kriterienkatalogs aus Kapitel 5 eingegangen. Es wird untersucht, inwieweit bzw. ob die jeweiligen Kriterien erfüllt werden konnten.

1) Förderung der Sprachbewusstheit:

Die Sprachbewusstheit wurde durch diese Einheit bei den Kindern gefördert, es erfolgte eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachlernerfahrungen. Da die Sprachen explizit in den Fokus gerückt wurden, wurden die Kinder dazu angeregt, diese bewusst wahrzunehmen.

2) Erfahrungen des Sprachenlernens:

Die Schüler*innen konnten in dieser Einheit Erfahrungen des Sprachenlernens machen. Besonders war dies sichtbar in der Sequenz, in der die Kinder versuchten, „Je suis Lena“ richtig auszusprechen. Auch bei der Doppelseite des Buches, bei der sich Kinder in einem Sitzkreis auf vielen verschiedenen Sprachen begrüßten, konnten die Kinder der Klasse Erfahrungen des Sprachenlernens machen. Besonders die Aussprache war in dieser Sequenz im Fokus.

3) Reflexion des Sprachenlernens:

Durch den Steckbrief am Ende der Unterrichtseinheit konnten die Schüler*innen kindgerecht über die eigenen Spracherfahrungen reflektieren. Die Kinder setzten sich durch gezielte Fragen über die eigene Sprache, die Sprache der Familie und der Freund*innen mit den unterschiedlichen Sprachen und ihren eigenen Erfahrungen damit auseinander.

4) Anstellen von Sprachvergleichen:

Sprachvergleiche spielten in der Einheit nur eine untergeordnete Rolle. Am Ende der Einheit kam im Buch das Wort „Wasser“ auf mehreren Sprachen vor. Die Kinder verglichen das Wort in allen Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden. Fokus bei dieser Einheit lag auf der eigenen Sprachlernerfahrung und nicht auf dem Vergleichen von Sprachen. Dies wäre aber ein zu untersuchender Aspekt, auf den in Zukunft expliziter eingegangen werden könnte. Besonders, wenn von den Kindern ein Anlass für Sprachvergleiche gegeben wird, wie an dieser Stelle, wäre es interessant, diesen aufzugreifen und verstärkt zu thematisieren.

5) Mehrsprachigkeit als Ressource vermitteln und wahrnehmen:

Das Buch vermittelt einen sehr wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit und der menschlichen Vielfalt. Auch die Reaktion der Lehrperson auf unterschiedliche anderssprachige Wortmeldungen der Kinder vermittelt, dass Mehrsprachigkeit etwas Positives ist.

6) Sprachmischungen:

Sprachmischungen kommen in dieser Einheit kaum vor.

7) Gleichwertigkeit aller Sprachen:

Dadurch, dass die Unterrichtssprache und auch die Fragen des Steckbriefs Deutsch sind, kann kritisch angemerkt werden, dass allein schon dadurch mehr Wert auf die deutsche Sprache gelegt wird. Da die deutsche Sprache der gemeinsame Nenner aller Unterrichtsteilnehmer*innen ist, war dies aber auch die logische Konsequenz. Den Kindern wurde freigestellt, in welcher Sprache sie den Fragebogen beantworten wollen, wodurch eine Gleichrangigkeit transportiert wird.

Die Buchseite, auf der sich die Kinder auf unterschiedlichen Sprachen begrüßen, suggeriert eine Gleichwertigkeit aller Sprachen. Besonders positiv daran ist, dass dabei sowohl sogenannte Minderheitensprachen als auch höher angesehene Sprachen vorkommen und somit der Hierarchisierung von Sprachen entgegengewirkt wird.

8) Kritischer Umgang mit den Büchern:

Der kritische Umgang mit dem Buch Alle da! erfolgte bereits seitens der Lehrperson bei der Auswahl des Buches. Durch eine genaue Auseinandersetzung mit dem Buch (siehe Kriterienkatalog zur Auswahl des Buches) wurde sein Potenzial eruiert und mögliche Schwächen kritisch hinterfragt. Mit den Kindern fand diese kritische Reflexion aus Zeitgründen nicht statt.

9) Dekonstruktion von Vorurteilen:

Vorurteilen wird im Buch durch gekonnte Zeichnungen gegengesteuert. Beispielsweise wird der Beruf der Ärzt*innen von einer weiblichen Figur verkörpert. Im Unterrichtsgeschehen selbst kommen keine Vorurteile vor. Durch die Wortmeldungen der Kinder wurde klar ersichtlich, dass etwaige Vorurteile, die in der Gesellschaft existieren, eben durch die Gesellschaft gemacht werden. Die Kinder betrachteten die Bilder

unvoreingenommen und beachteten Unterschiede wie die Hautfarbe gar nicht. Daran lässt sich ein enormes Potenzial für die künftige Gesellschaft erkennen.

10) Minderheitensprachen:

Vor allem bei der Buchseite, bei der sich die Kinder auf unterschiedlichen Sprachen begrüßen, wird gezielt auf Minderheitensprachen eingegangen. Es scheint aber, als würden die Kinder keine Wertung oder Reihung der Sprachen vornehmen. Sie unterscheiden lediglich zwischen Sprachen, die sie kennen, und Sprachen, die sie nicht kennen. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Hierarchisierung durch die Gesellschaft erfolgt.

11) Kinder als Expert*innen:

Kinder können bei Begrüßungsformeln der unterschiedlichen Sprachen in die Expert*innenrolle schlüpfen, indem sie Aussprachehilfen geben. Man hat den Eindruck, als wären die Kinder, die um Rat gebeten werden, sehr stolz, dass sie Auskunft geben können.

12) Werteerziehung:

Durch die Thematik im Buch und die kindgerechte Aufbereitung des Themas werden den Kindern Werte wie Wertschätzung und Toleranz mitgegeben. Anhand der Wortmeldungen der Kinder lässt sich erkennen, dass die Kinder von sich aus wertschätzend mit den Sprachen umgehen.

13) Verschiedenheit positiv wahrnehmen:

Das Buch schafft es sehr gut, die Verschiedenheit der Menschen positiv aufzugreifen. Aus den Wortmeldungen der Kinder lässt sich ableiten, dass die Kinder von sich aus die Verschiedenheit der Menschen positiv oder zumindest wertfrei wahrnehmen.

14) Themen der Lebenswelt der Kinder:

Das Buch ist sehr kindgerecht. Die im Buch behandelten Themen sind zwar ernst, aber kindgerecht aufbereitet. Aus der regen Mitarbeit der Schüler*innen lässt sich schließen, dass die Themen passend aufbereitet sind und somit der Lebenswelt der Kinder entsprechen. Vor allem die mehrsprachige Situation im Sitzkreis in der Schule kennen die Kinder aus ihrem eigenen schulischen Alltag. Auch in der Tatsache, dass die Kinder mehrere Sprachen sprechen, finden sich viele Kinder der Klasse wieder.

15) Sprachliche Diversität und Vielsprachigkeit:

Durch die Auseinandersetzung mit dem Steckbrief am Ende der Unterrichtseinheit wird jedem Kind vor Augen geführt, wie die eigene sprachliche Situation aussieht und wie vielsprachig sie sind. Durch die Frage, ob ihre Eltern oder Freund*innen andere Sprachen sprechen, denken die Kinder bewusst auch über die sprachliche Situation in ihrem nahen sozialen Umfeld nach. Die Vielsprachigkeit wird somit in den Vordergrund gehoben.

Um einen besseren Einblick in die durchgeführte Unterrichtseinheit zu bekommen, wird nun gezeigt, wie dieser Steckbrief aussah und wie er von einem Kind ausgefüllt wurde.

UND JETZT DU!

Wo bist du geboren? In Wien

Welche Sprachen kannst du sprechen? Deutsch, Bosnisch, Serbisch, ein bisschen Schweizerdeutsch

Wo sind deine Eltern und Großeltern geboren? Mama - Schweiz, Papa - Bosnien, Oma - Schweiz, Opa - Schweiz

Hast du Verwandte in einem anderen Land? Ja

Hast du schon mal in einem anderen Land gelebt? Nein

Wen kennst du, der aus einem anderen Land kommt? Alle meine Verwandten

Wen kennst du, der eine andere Religion hat? [redacted]

In welchem Land warst du schon? Bosnien, Schweiz, Serbien, Montenegro

Welches Land möchtest du gerne mal kennen lernen? Frankreich

Welches Essen aus einem anderen Land magst du am liebsten? Bosnisches und Serbisches Essen

Welches Fest feierst du am liebsten? Weihnachten, Ostern

Wann kommt bei euch die ganze Familie zusammen? Bei Feiern

Was macht man bei euch in der Familie anders als in anderen Familien? [redacted]

Kennst du ein Lied in einer anderen Sprache? Wie heißt es? Beli si

Wie sagst du „tschüs“? Cao

Abbildung 7: Beispiel für einen von Schüler*innen ausgefüllten Steckbrief „Und jetzt du!“ aus dem Buch Alle da! (eigene Abbildung)

8.4 Beobachtungsprotokoll Unterricht 2

Tabelle 9: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht mit dem Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)

Beobachtung Unterricht	Ja	Nein	Anmerkung
Das Thema des Unterrichts bzw. des Buches orientiert sich an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder.	X		Man kann davon ausgehen, dass der Unterricht an die Kinder angepasst ist, da das Interesse der Kinder sehr groß ist. Das Buch ist kindgerecht.
Das Thema ist kindgerecht aufbereitet.	X		Ja, da das Buch sehr ansprechend und kindgerecht ist.
Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen werden von den Kindern erkannt und angesprochen.		X	Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen scheinen in dieser Sequenz bei den Kindern kein Thema zu sein. Die vorkommenden Sprachen sind allerdings auch sehr unterschiedlich.
Es werden Sprachvergleiche angestellt.	X		Die unterschiedlichen Alphabete werden thematisiert.
Es wird gezielt auf die Minderheitensprachen eingegangen.	X		Ja, durch die Sprachauswahl im Buch.
Einzelne Wörter und Phrasen werden in mehreren Sprachen genannt.	X		Ja, die Frage „Kannst du mich finden?“ wird in 17 verschiedenen Sprachen genannt. Außerdem wird die Frage in weiteren Sprachen im Unterricht besprochen (Albanisch, Rumänisch = weitere Sprachen der Kinder).
Es gibt Raum für Wortmeldungen der Kinder in anderen Sprachen.	X		Die Kinder können den Satz in ihrer Erstsprache sagen.

			Nach der Ausprobierphase können sie den Satz in einer von ihnen gewählten Sprache vorlesen.
Mehrsprachigkeit wird bewusst als etwas Positives konnotiert und als Ressource vermittelt.	X		Die Mehrsprachigkeit als etwas Positives wird indirekt durch die Haltung der Lehrperson, insbesondere durch die positive Reaktion auf mehrsprachige Beiträge, vermittelt.
Vorurteilen, Zuschreibungen, Machtverhältnissen und Hierarchisierungen wird bewusst gegengesteuert, sie werden dekonstruiert.		X	Vorurteile sind in dieser Stunde kaum ein Thema. Ein Kind meinte, dass man keine Sprache auslachen soll. Dies geschah allerdings ohne Anlassfall.
Kinder können in die Rolle der Expert*innen schlüpfen, wenn sie eine andere Sprache als Deutsch sprechen.	X		Ein Kind, das gut Arabisch spricht, las das Arabische vor und gab den anderen Kindern Aussprachehilfe. Auch Türkisch sprechende Kinder wurden um Hilfe gebeten. Die Kinder gestalteten die Blätter teilweise mit Flaggen, dabei fragten sie sich untereinander, wie die entsprechenden Flaggen aussehen.
Die Kinder können selbst kreativ werden.	X		Ja, durch die eigene Gestaltung der Sprachenblätter am Ende der Unterrichtseinheit.
Die Kinder haben die Möglichkeit, sich über Sprachen zu äußern.	X		Es findet ein Austausch über die Sprachen in den Kleingruppen statt.
Die Kinder haben die Möglichkeit über Sprachen nachzudenken, darüber zu sprechen und zu reflektieren (altersgemäß).		X	Sie haben Zeit, die verschiedenen Sprachen auszuprobieren und gemeinsam zu üben. Eine Reflexion ist eher nebensächlich.

Die Kinder können ihre Ergebnisse präsentieren.	X		Die Kinder können (freiwillig) der Klasse eine der gewählten Sprachen vorlesen. Die Kinder zeigen sich gegenseitig ihre gestalteten Produkte. Die Bilder werden anschließend von der Lehrperson zu einem Buch zusammengefügt, dieses wird in der Klasse zum Betrachten bleiben.
Die Kinder sind frei in der Entscheidung, in welcher Sprache sie ihr Produkt gestalten wollen.	X		Die Kinder können frei wählen, in welcher Sprache sie schreiben wollen.

8.5 Reflexion Unterricht 2

Das zweite Unterrichtsprojekt fand gleich am nächsten Tag statt. Die Kinder wurden am Unterrichtsbeginn über den ungefähren Ablauf informiert. Gestartet wurde gemeinsam im Sitzkreis. Um die Kinder auf das Thema einzustimmen, sollte jedes Kind eine Sprache nennen, bevor es in den Sitzkreis kommt. Alle Kinder hatten Ideen dazu, kaum eine Sprache wurde doppelt genannt.

Am Vortag lernte die Klasse durch das Buch *Alle da!*, dass es auf der Welt über 6500 Sprachen gibt. Diese Tatsache sprach die Lehrperson an diesem Tag noch einmal an. Die Kinder waren verwundert über die große Anzahl an Sprachen mit einer vergleichsweise geringen Anzahl an Ländern.

Im Sitzkreis wurde zunächst gemeinsam das Deckblatt des Buches betrachtet. Die Frage „Was siehst du auf dem Bild?“ sollte die Kinder dabei unterstützen. Eine Wortmeldung zu der Frage „Was bedeutet denn einmalig?“ lautete: „Mich gibt es nur einmal auf der Welt.“ Dies stellte einen sehr guten Anknüpfungspunkt dar, um auf die Wertschätzung jedes Menschen einzugehen.

Als Nächstes wurde die chinesische Buchseite in die Mitte gelegt. Drei Kinder wurden ausgewählt, die in der Mitte die chinesische Frage vorlesen durften. Anschließend wurde gemeinsam das Motiv gesucht, das sich von den restlichen durch eine Besonderheit unterschied. Die Kinder waren sehr motiviert dabei und wollten gerne ausprobieren. Auf der Nebenseite war die Frage auf Arabisch geschrieben. Der Bub, der sehr gut Arabisch

spricht, wurde gebeten, die Frage vorzulesen. Die Kinder waren alle begeistert und wollten mitmachen. Schnell stellten sie fest, dass die Leserichtung anders ist als im Deutschen. Hier fand ein Sprachvergleich statt und die Kinder erfuhren Unterschiede der Sprachen. Der Arabisch sprechende Junge gab den anderen Kindern Tipps, wie sie die Worte besser aussprechen können. Anschließend wurde auch hier nach dem sich unterscheidenden Motiv gesucht, das sich durch eine Besonderheit hervorhob. Wichtig dabei war, darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um einen Fehler handelt, sondern um ein einzigartiges Motiv.

Die restlichen Seiten des Buches bearbeiteten die Kinder in den jeweiligen Tischgruppen. Jede Tischgruppe bekam Kopien. Die Kinder hatten Zeit, sich alle Sprachen in Ruhe anzuschauen und auszuprobieren. Am Ende dieser Phase hatten die Kinder die Möglichkeit, eine Sprache auszuwählen und laut vorzulesen. Die meisten wollten das gerne machen, woraus geschlossen werden kann, dass es ihnen Spaß machte. Im Zuge des Vorlesens der verschiedenen Sprachen meldete sich ein Kind zu Wort und meinte, dass man keine Sprache auslachen sollte, obwohl nicht der Eindruck entstanden war, als würde ein Kind zum Lachen verleitet gewesen sein. Die Aussage wurde wohl eher deshalb gemacht, weil es dem Kind ein Bedürfnis war, auszudrücken, dass alle Sprachen gleich viel wert sind.

Danach folgte eine Pause, in der sich einige Kinder über verschiedene Sprachen unterhielten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Kinder sehr für das Thema interessierten. Nach der Pause begann der kreative Teil. Jedes Kind hatte die Möglichkeit, eine Sprache und eine Art von Motiven auszuwählen, mit denen sie selbst eine Buchseite gestalten konnten. Es wurde den Kindern freigestellt, ob sie eine Sprache nehmen wollen, die in dem Buch vorkommt, oder ob sie eine andere nehmen wollen. Die Möglichkeit, im Internet nach der Übersetzung zu suchen, bestand. Die große Mehrheit der Kinder entschied sich für eine Sprache aus dem Buch. Interessant dabei war, dass nur ein Kind die eigene Erstsprache wählte, die im Buch nicht vorkam. Daraus kann geschlossen werden, dass die Sprachen im Buch so ansprechend, spannend und neu waren, dass sie nicht die bereits bekannte Sprache wählen wollten. Das veranschaulicht, dass die Kinder in der Klasse nicht das Gefühl haben, sich durch ihre Sprache zu identifizieren oder diese repräsentieren zu müssen.

Die Kinder hatten die Wahl, ob sie das Blatt allein oder mit einem zweiten Kind gestalten wollten. Die meisten entschieden sich für die Einzelarbeit. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Aufgabenstellung altersadäquat und passend war.

Ein paar Kinder arbeiteten im Team und behandelten gleich zwei verschiedene Sprachen. Einige Kinder wollten gleich mehrere Sprachen auf ein Blatt bringen, woraus man das große Interesse an Sprachen ableiten kann.

Die Kinder arbeiteten sehr motiviert und interessiert an ihrem Produkt. Sie hatten auch große Freude daran, sich Motive zu überlegen, die sich von den anderen unterscheiden. Am Ende der Einheit wurden alle Seiten der Kinder gesammelt und zu einem Buch zusammengefügt. Das Buch wird in der Klasse aufgehoben, damit sich die Kinder ihr selbst gestaltetes Buch ansehen können.

Am Ende der Unterrichtseinheit sollten die Kinder wieder die Reflexionskärtchen ausfüllen. 22 Kinder kreuzten den lachenden Smiley an, zwei Kinder den neutralen. Acht Kinder schrieben nichts dazu. Die restlichen 16 Kinder gaben an, dass ihnen eine bestimmte Sprache sehr gut gefiel, dass sie es gut fanden, dass sie so viele Sprachen kennenlernen konnten, oder dass sie es toll fanden, die „Fehler“ in den Bildern zu finden. Einige fanden es gut, selbst ein Blatt zu gestalten. Insgesamt waren die Rückmeldungen also sehr positiv.

Um vertiefend mit dem Buch zu arbeiten, könnte man die Sprachen des Buches aufgreifen, etappenweise damit arbeiten, die einzelnen Sprachen intensiver üben und mehr Sprachvergleiche durchführen.

8.6 Auswertung Unterricht 2

1) Förderung der Sprachbewusstheit:

Die Förderung der Sprachbewusstheit war in dieser Stunde möglich, da die Kinder über ihr eigenes Sprachkönnen nachdachten und sich bewusst mit anderen Sprachen auseinandersetzten. Sie nahmen andere Sprachen aktiv und bewusst wahr.

2) Erfahrungen des Sprachenlernens:

Die Kinder hatten in dieser Unterrichtseinheit vielfach die Möglichkeit, Erfahrungen des Sprachenlernens zu sammeln. Durch die vielen verschiedenen Sprachen im Buch konnte die Erfahrung mit einer neuen Sprache öfters gemacht werden.

3) Reflexion des Sprachenlernens:

Die Reflexion des Sprachenlernens erfolgt durch das Unterrichtsgespräch während der Bucherarbeitung. Ein intensiver Austausch darüber, wie es für die Kinder war, in einer anderen Sprache zu schreiben und zu sprechen, wäre an dieser Stelle geeignet. Leider

konnte dies aufgrund der zeitlichen Gegebenheiten nur kurz stattfinden. Daran könnte man also anknüpfen.

4) Anstellen von Sprachvergleichen:

Das Anstellen von Sprachvergleichen kam in dieser Einheit kaum vor. Bei der Planung könnte man von vornherein Zeit dafür reservieren, um mit den Kindern gemeinsam zu untersuchen, ob bzw. welche Sprachen sich ähnlich anhören oder welche Schriften ähnlich aussehen. Indirekt war es allerdings durchaus Thema, da die einzelnen Sprachen nacheinander erarbeitet wurden und auf die unterschiedlichen Alphabete, Aussprachen und Schreibrichtungen eingegangen wurde.

5) Mehrsprachigkeit als Ressource vermitteln und wahrnehmen:

Die Kinder konnten wahrnehmen, dass es eine Ressource ist, mehrere Sprachen zu sprechen, da sich die Kinder bei den unterschiedlichen Sprachen helfen und somit ihre sprachlichen Ressourcen sinnvoll anwenden konnten. Kinder, die eine Sprache im Buch kannten, konnten wieder als Expert*innen auftreten, wodurch Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource suggeriert wurde.

6) Sprachmischungen:

Sprachmischungen kamen in dieser Einheit nicht vor. Manche Kinder behandelten zwar auf einer Buchseite zwei Sprachen, dies war allerdings nur eine parallele Mehrsprachigkeit und keine Sprachmischung im eigentlichen Sinn. Jede Sprache wurde für sich als eigene Einheit geschlossen betrachtet.

7) Gleichwertigkeit aller Sprachen:

Die Frage „Kannst du mich finden?“ wurde in 17 verschiedenen Sprachen gestellt. Durch die Reihenfolge der Sprachen konnte keine bewusste Hierarchisierung erkannt werden. Die Gleichwertigkeit war somit gegeben. Auch die Aussage eines Kindes, dass man keine Sprache auslachen sollte, lässt darauf schließen, dass die Kinder alle Sprachen als gleichwertig wahrnehmen.

8) Kritischer Umgang mit den Büchern:

Der kritische Umgang mit dem Buch erfolgte auch hier wieder vorrangig durch die Lehrperson bereits bei der Auswahl des Buches. Den Kindern wurde die Frage gestellt, was sie von dem Buch und der Botschaft dahinter halten. Die Kinder waren dem Buch

gegenüber sehr positiv gestimmt, weshalb der kritische Umgang damit nicht im Vordergrund stand.

9) Dekonstruktion von Vorurteilen:

Als ein Kind eine Sprache vorlas und sich schwertat, die Wörter auf Anhieb richtig auszusprechen, meinte ein Kind, dass niemand eine Sprache auslachen sollte. Diese Aussage kann dazu beitragen, Vorurteile anderen Sprachen gegenüber abzubauen. Ansonsten kamen von den Kindern keine Aussagen, die auf Vorurteile schließen lassen, weshalb auch nicht explizit darauf eingegangen wurde.

10) Minderheitensprachen:

Im Buch kamen insgesamt 17 verschiedene Sprachen vor. Darunter waren auch einige Sprachen, die in Österreich kaum gesprochen werden, wie Georgisch oder Griechisch. Zwei Sprachen – Tamil und Malayalam - die im Buch vorkamen, kannte keines der Kinder. Sie waren verwundert über die Sprachen, aber auch sehr neugierig und positiv ihnen gegenüber gestimmt.

11) Kinder als Expert*innen:

Einzelne Kinder schlüpfen in dieser Einheit in die Expert*innenrolle, da sie den anderen Kindern helfen konnten. Ein Kind wurde als Experte der arabischen Sprache gebraucht, da es allen Kindern das Arabische vorlas und Aussprachetipps gab. Beim Gestalten der eigenen Buchseite halfen sich die Kinder gegenseitig. Vor allem jene Kinder, die Türkisch sprechen können, wurden immer wieder befragt, da einige Kinder ihre Buchseite in Türkisch gestalteten.

12) Werteerziehung:

Den Kindern wurde der wertschätzende Umgang mit jeder Sprache vermittelt. Es wurde den Kindern erklärt, dass jede Sprache und jedes Kind einmalig und durch die Einmaligkeit etwas ganz Besonderes sind. Man hatte allerdings den Eindruck, dass die Kinder diesen Wert ohnehin schon verinnerlicht hatten.

13) Verschiedenheit positiv wahrnehmen:

Die Kinder zeigten großes Interesse an den unterschiedlichen Sprachen, den verschiedenen Alphabeten und den Besonderheiten der einzelnen Sprachen. Sie arbeiteten begeistert mit und erstellten mit viel Motivation ein eigenes Blatt mit anderen Sprachen. Somit wurde die Verschiedenheit der Sprachen als positiv wahrgenommen.

14) Themen der Lebenswelt der Kinder:

Durch die rege Mitarbeit der Kinder zeigte sich, dass die Kinder sehr an unterschiedlichen Sprachen interessiert sind, die Themen kindgerecht aufbereitet sind und somit der Lebenswelt der Kinder entsprechen.

15) Sprachliche Diversität und Vielsprachigkeit:

Dadurch, dass in der Unterrichtseinheit allein schon durch das Buch 17 verschiedene Sprachen kennengelernt wurden, kam der Vielsprachigkeit eine wesentliche Rolle im Unterricht zu.

Um einen Einblick in die Arbeiten der Kinder zu geben, werden im Folgenden zwei Beispiele abgebildet, wie die die Buchseiten gestaltet wurden:

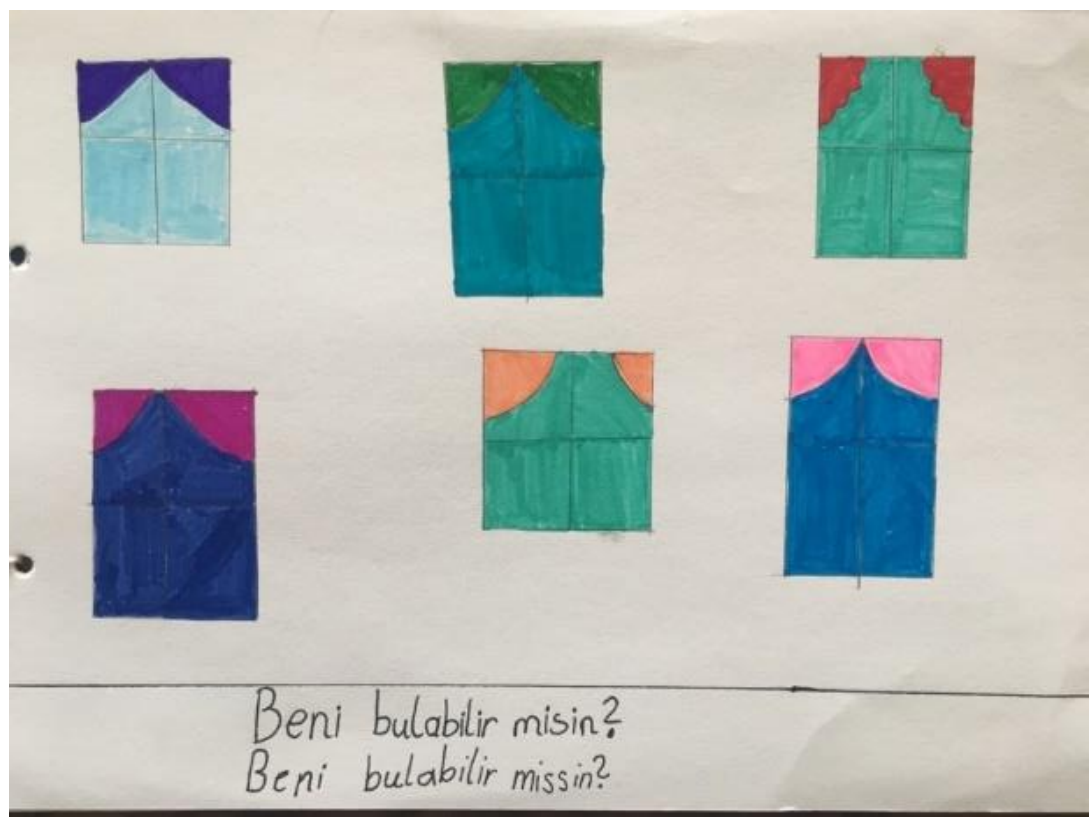


Abbildung 8: ein Beispiel für von Schüler*innen gestaltete Buchseiten in Anlehnung an das Buch Ich bin einmalig (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Abbildung)



Abbildung 9: ein Beispiel für von Schüler*innen gestaltete Buchseiten in Anlehnung an das Buch Ich bin einmalig (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Abbildung)

8.7 Beobachtungsprotokoll Unterricht 3

Tabelle 10: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht zu den Kleinen Büchern (eigene Darstellung)

Beobachtung Unterricht	Ja	Nein	Anmerkung
Das Thema des Unterrichts bzw. des Buches orientiert sich an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder.	X		Die Kinder waren sofort begeistert dabei und konnten die Aufgabe sehr gut und relativ selbstständig lösen.
Das Thema ist kindgerecht aufbereitet.	X		Ja, die Kinder verstehen sehr gut, was zu tun ist, und sind von Anfang an motiviert bei der Sache, was darauf hindeutet, dass die Aufgabenstellung dem Alter entspricht.

Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen werden von den Kindern erkannt und angesprochen.		X	
Es werden Sprachvergleiche angestellt.		X	Sprachvergleich in dem Sinn findet nicht statt, es werden aber von vielen Kindern zwei Sprachen angeführt.
Es wird gezielt auf die Minderheitensprachen eingegangen.		X	Es wird nicht gezielt auf Minderheitensprachen eingegangen, die Kinder haben aber freie Wahl bei der Entscheidung, in welchen Sprachen sie ihr Buch gestalten wollen.
Einzelne Wörter und Phrasen werden in mehreren Sprachen genannt.	X		Einige Kinder machen das, manche nicht.
Es gibt Raum für Wortmeldungen der Kinder in anderen Sprachen.	X		Ja, die Kinder können das Buch auf mehreren Sprachen gestalten.
Mehrsprachigkeit wird bewusst als etwas Positives konnotiert und als Ressource vermittelt.	X		Ja, durch die Aufgabenstellung und die Produkte der Kinder.
Vorurteilen, Zuschreibungen, Machtverhältnissen und Hierarchisierungen wird bewusst gegengesteuert, sie werden dekonstruiert.		X	
Kinder können in die Rolle der Expert*innen schlüpfen, wenn sie eine andere Sprache als Deutsch sprechen.	X		Ja, die Kinder helfen sich beim Übersetzen gegenseitig. Sie lesen das Buch vor. Es fördert den Selbstwert der Kinder, wenn die Lehrerin die Zuhörer*in ist, die die Sprachen nicht kennt.

Die Kinder können selbst kreativ werden.	X		Bei dieser Einheit steht die Kreativität der Kinder klar im Vordergrund. Hilfestellungen für Kinder, die diese benötigen, werden gegeben.
Die Kinder haben die Möglichkeit, sich über Sprachen zu äußern.	X		
Die Kinder haben die Möglichkeit, über Sprachen nachzudenken, darüber zu sprechen und zu reflektieren (altersgemäß).		X	Das Nachdenken über Sprachen erfolgt eher nur indirekt durch die Aufgabenstellung.
Die Kinder können ihre Ergebnisse präsentieren.	X		Die Bücher bleiben in der Klasse, die Kinder lesen sich die Bücher gegenseitig vor. Die Kinder blättern in den Büchern der anderen.
Die Kinder sind frei in der Entscheidung, in welcher Sprache sie ihr Produkt gestalten wollen.	X		

8.8 Reflexion Unterricht 3

Die Einheit zu den Kleinen Büchern wurde gleich am darauffolgenden Tag durchgeführt. Am Beginn der Stunde wurden den Kindern ein selbst gestaltetes Buch sowie ein Kleines Buch vorgelesen und gezeigt. Das Kleine Buch war auf unterschiedliche Arten zweisprachig gestaltet. Außerdem wurden den Kindern die Bücher „Die kleine Raupe Nimmersatt“, „Elmar“, „Das kleine Ich bin Ich“ und „Das bin ich. Ich zeig es dir“ gezeigt. Die Reaktionen auf die mehrsprachigen Bücher waren anfangs sehr unterschiedlich. Einige Kinder meinten, dass es ungewohnt oder komisch klingt. Einige fanden es interessant und besonders. Ein Kind sagte, dass das „einmalig“ ist, woraus man schließen kann, dass die Grundaussage der Einheit am Vortag bei den Kindern hängen blieb. Ein Bub meinte, dass es schwierig für ein Kind sein kann, wenn es das Buch lesen will, aber nicht beide Sprachen sprechen kann.

Eines der Kinder fragte, ob sie selbst auch ein Buch machen können, woraus man ableiten kann, dass die Aufgabenstellung sehr passend war. Es folgte ein Unterrichtsgespräch mit den Kindern über die Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Bücher.

Zunächst wurden gemeinsam die Grundbedingungen für das eigene Projekt besprochen. Die Kinder sollten sich überlegen, wer in dem Buch vorkommen soll und was passieren wird. Sie bekamen zusätzlich zu den kleinen Buchseiten eine größere Seite, auf der sie ihr Buch planen sollten, bevor sie die einzelnen Seiten gestalteten. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie das Buch mehrsprachig sein kann, wurden besprochen und die Lehrperson wies sie darauf hin, dass sie selbst wählen können, wie und ob sie mehrere Sprachen einbauen wollen. Sie gab ihnen den Hinweis, dass man die Sprachen durch unterschiedliche Farben kennzeichnen konnte.

Die Kinder arbeiteten selbstständig und eifrig an ihren eigenen Büchern. Die meisten arbeiteten in Zweier- oder Dreierteams. Drei Kinder gestalteten ein Buch allein. Als Anhaltspunkt für ein Thema wurde das Themengebiet Lieblingsort und Lieblingstier gegeben. Dies war allerdings nur als Anregung und nicht als fixe Vorgabe zu verstehen. Erstaunlich war, dass alle Kinder sofort zu arbeiten begannen und niemand Probleme bei der Themenfindung hatte. Auch bei der Wahl der Sprachen hatten die Kinder keine Startschwierigkeiten. Einige brauchten Hilfe bei der Formulierung der Sätze für das Buch. In den Teams arbeiteten die Kinder sehr harmonisch miteinander.

Überrascht hat, dass einige Kinder, die ihr Buch auch auf den jeweiligen Erstsprachen schrieben, Übersetzungshilfen brauchten. Daraus könnte man schließen, dass die muttersprachlichen Kompetenzen sich vor allem auf das Mündliche konzentrieren. Ideal für dieses Projekt wäre die Anwesenheit von Muttersprachenlehrer*innen, um bessere Übersetzungen zu geben. Ohne Sprachkenntnisse muss man sich an das Internet halten und auf die richtige Übersetzung vertrauen. Mehrsprachige Wörterbücher könnten den Kindern ebenso helfen. Bei Unsicherheiten könnten die Kinder auch zu Hause in den Familien nachfragen und um Übersetzungshilfe bitten.

Eine Zweiergruppe schrieb ihr Buch ganz auf Englisch. Diese beiden Kinder sprechen zu Hause sehr viel Deutsch. Womöglich sind für sie die Erstsprachen nicht so präsent und wichtig, weshalb sie sich für eine andere Sprache entschieden haben.

Interessant war auch, dass ein Team, das aus einem türkischsprachigen und einem slowenischsprachigen Kind bestand, das Buch in Türkisch und Deutsch schrieb, Slowenisch kam gar nicht vor. Das kann mehrere Gründe haben. Das Slowenisch sprechende Kind ist ein sehr schüchternes, womöglich wollte es nicht die „Hauptrolle“

im Prozess spielen und übernahm lieber den künstlerischen Part. Dies stellt allerdings nur eine Vermutung dar.

Ein Bub, der erst seit drei Jahren in Österreich lebt, schrieb sein Buch in Deutsch und Englisch. Er spricht zu Hause mit seinen Eltern sehr viel Albanisch. Überraschend dabei war, dass er diese Sprache gar nicht verwendete. Zwei Kinder gestalteten ihr Buch in Deutsch. Bei einem Buben war dies nicht überraschend, da er und auch seine Familie sehr gut Deutsch sprechen. Der andere Bub hat immer wieder Schwierigkeiten beim Formulieren deutscher Sätze und spricht gerne Türkisch.

Insgesamt arbeiteten die Kinder sehr selbstständig an ihren Projekten und holten sich auch untereinander Hilfe bei Übersetzungen.

18 der 20 Kinder bewerteten den Unterricht mit einem lachenden Smiley, zwei Kinder mit einem neutralen, was womöglich darauf zurückzuführen ist, dass die beiden nicht gemeinsam arbeiten konnten, da sie sich nicht an die vereinbarten Regeln halten konnten. Insgesamt zeigte sich, dass die Kinder begeistert von der Idee waren.

Die Kinder präsentierten sich die Bücher sehr stolz gegenseitig, fragten, wann sie sie mit nach Hause nehmen können, und zeigten sie auch der Nachmittagsbetreuerin, als sie in die Klasse kam. Auch daran merkt man die Begeisterung für das Thema.

Für ein nächstes Mal wäre es interessant, gar keine thematischen Anhaltspunkte zu geben und keine Bücher davor zu besprechen, wodurch das Projekt stärker den Vorstellungen der Kleinen Bücher der VS Ortnergasse entsprechen würde. Als Hilfestellungen sollten mehrsprachige Wörterbücher in der Klasse zur Verfügung stehen.

Aufschlussreich wäre auch ein Gespräch mit den Kindern über die Wahl der Sprachen. Es wäre interessant zu wissen, inwieweit die mehrsprachigen Bücher, die davor in der Klasse vorgestellt wurden, Einfluss auf die Wahl der Sprachen hatten. Leider konnte nicht mehr herausgefunden werden, inwieweit die Kinder vor der Unterrichtseinheit Kontakt mit mehrsprachigen Kinderbüchern hatten.

8.9 Auswertung Unterricht 3

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit die einzelnen Kriterien im Unterricht der Kleinen Bücher umgesetzt werden konnten.

1) Förderung der Sprachbewusstheit:

Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Buch und die Freistellung der Wahl der Sprachen für das eigene Buch wurden die Kinder dazu angeregt, bewusst über die Sprache nachzudenken. Die Sprache war Gegenstand des Unterrichts in diesen Einheiten.

2) Erfahrungen des Sprachenlernens:

Da manche Kinder in Teams arbeiteten, die unterschiedliche Sprachen sprechen, hatten die Kinder je nach Team- und Sprachauswahl unterschiedliche Erfahrungen des Sprachenlernens. Manche lernten voneinander eine Sprache, manche blieben bei der Sprache, die sie bereits kannten. Durch das Aufschreiben der Texte hatten alle die Erfahrung des Schreibens in unterschiedlichen Sprachen.

3) Reflexion des Sprachenlernens:

Die Reflexion des Sprachenlernens war in dieser Einheit ein nebensächlicher Aspekt. Eine Reflexion hätte im Anschluss an das Schreiben stattfinden können mit Fragen wie: Wie war das für dich? Wieso hast du dich für diese Sprachen entschieden? Wer hat dir dabei geholfen?

4) Anstellen von Sprachvergleichen:

Sprachvergleiche fanden im allgemeinen Teil des Unterrichts nicht statt. Inwieweit die Teams beim Verfassen ihrer mehrsprachigen Bücher die Sprachen miteinander verglichen, kann nicht genau eruiert werden. Da in dieser Einheit der Fokus auf dem kreativen Gestalten lag, wurde kein expliziter Wert auf das Vergleichen von Sprachen gelegt. Dies wäre allerdings am Ende mit den fertigen Produkten der Kinder interessant gewesen. An diese Stelle könnte in jedem Fall angeknüpft werden.

5) Mehrsprachigkeit als Ressource vermitteln und wahrnehmen:

Dadurch, dass die Kinder durch ihr vielfältiges Sprachenwissen die Möglichkeit hatten, mehrsprachige Bücher zu gestalten, konnten die Kinder wahrnehmen, dass es etwas Großartiges ist, verschiedene Sprachen zu beherrschen.

6) Sprachmischungen:

Bei einigen Teams entstanden verschiedene parallel mehrsprachige Bücher. Ein Team machte ein gemischtsprachiges Buch.

7) Gleichwertigkeit aller Sprachen:

Die Freistellung der Wahl der Sprachen vermittelte den Kindern eine Gleichwertigkeit aller Sprachen. Die Kinder selbst entschieden, welche Sprachen sie verwenden wollten, dabei waren sie frei von einer Wertung. Als Außenstehende hatte man nicht den Eindruck, dass die Kinder eine Sprache deshalb wählten, weil sie angesehener sei.

8) Kritischer Umgang mit den Büchern:

Da nur am Beginn der Einheit einige Bücher vorgestellt wurden und anschließend das Hauptaugenmerk auf dem Gestalten der eigenen Bücher lag, wurden die Bücher am Beginn nicht kritisch reflektiert. Die Bücher dienten den Kindern als Ideenhilfe. An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, mit den Kindern die vorgestellten Bücher in Hinblick auf gute mehrsprachige Bücher zu reflektieren. Da der Schwerpunkt dieser Einheit allerdings woanders lag, könnte man sich diesen Aspekt für eine weitere Unterrichtseinheit aufheben.

9) Dekonstruktion von Vorurteilen:

Thematisch lag in dieser Einheit kein Fokus auf der Dekonstruktion von Vorurteilen. Es konnten allerdings keine Vorurteile beim Gestalten der Bücher erkannt werden.

10) Minderheitensprachen:

Da die Kinder freie Sprachwahl hatten, wurde indirekt auch auf Minderheitensprachen eingegangen. Es wurden Sprachen aufgegriffen, die in der Klasse gesprochen werden. Darunter fanden sich auch Minderheitensprachen.

11) Kinder als Expert*innen:

Die Kinder konnten als Expert*innen ihrer eigenen Sprache agieren, da sie sich untereinander beim Verfassen der Texte halfen. Die Kinder gingen wie selbstverständlich zueinander und fragten nach Wörtern in anderen Sprachen.

12) Werteerziehung:

Als Werte wurden den Kindern die Gleichwertigkeit aller Sprachen sowie der wertschätzende Umgang mit der eigenen Sprache vermittelt.

13) Verschiedenheit positiv wahrnehmen:

Dadurch, dass jedes einzelne Buch anschließend als einzigartiges Produkt wertgeschätzt wurde, wurde die Verschiedenheit als etwas Positives wahrgenommen.

14) Themen der Lebenswelt der Kinder:

Da sich die Kinder das Thema des Buches selbst aussuchen konnten, wurde wie automatisch auf die Lebenswelt der Kinder eingegangen. Als Ideen wurden den Kindern der Lieblingssort und das Lieblingstier gegeben. Ein paar Teams nahmen diesen Vorschlag an, woraus geschlossen werden kann, dass auch diese Anregung der Themenwelt der Kinder entsprach.

15) Sprachliche Diversität und Vielsprachigkeit:

Da den Kindern mehrsprachige Bücher vorgestellt wurden und die Kinder dazu angeregt wurden, verschiedene Sprachen zu verwenden, kann dieses Kriterium als erfüllt angesehen werden.

Die Kinder lösten die Aufgabenstellung selbstständig und auf ihre eigene Weise. Einige ausgewählte Beispiele, wie sie ihre Bücher gestalteten, veranschaulichen dies.



Abbildung 10: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Türkisch
(eigene Abbildung)



Abbildung 11: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Türkisch
(eigene Abbildung)



Abbildung 12: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Serbisch
(eigene Abbildung)

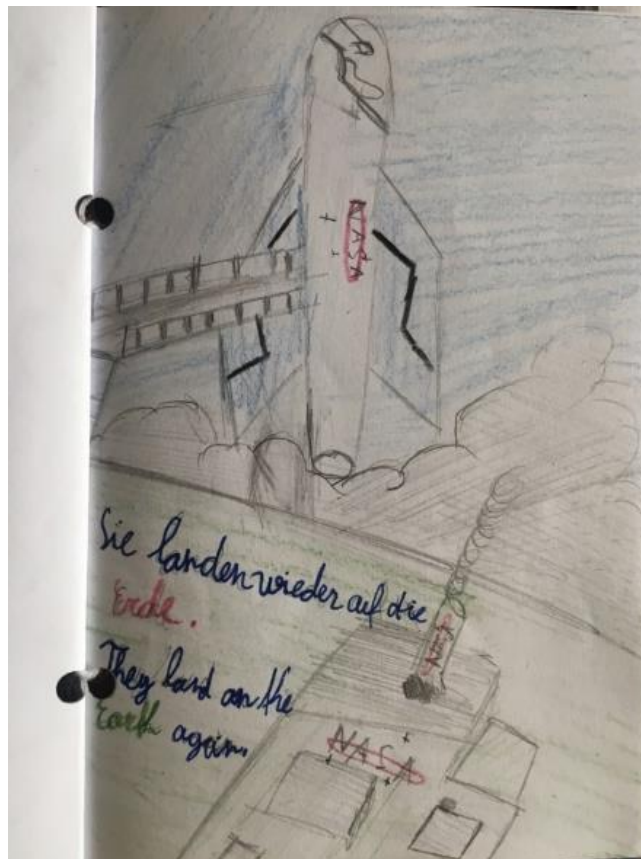


Abbildung 13: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Englisch
(eigene Abbildung)

Die vier Beispiele zeigen jeweils parallel mehrsprachige Buchseiten, bei denen die beiden Sprachen farblich unterschiedlich gekennzeichnet wurden. Im Unterschied dazu zeigt das folgende Beispiel eine mischsprachige Variante der Kleinen Bücher.



Abbildung 14: mischsprachige Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch (eigene Abbildung)

8.10 Auswertung allgemein

An dieser Stelle werden die drei Themenkomplexe als großes Ganzes gesehen und in Hinblick auf den Kriterienkatalog untersucht.

1) Förderung der Sprachbewusstheit:

Das Kriterium konnte in den drei Unterrichtseinheiten erfüllt werden. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit wurde den Kindern vor Augen geführt, dass Mehrsprachigkeit sowohl in den Büchern als auch in der Gesellschaft und in ihrer Klasse existiert. In allen drei Einheiten war Sprachbewusstheit ein wesentlicher Aspekt des Unterrichts.

Vor allem die erste Einheit zum Buch *Alle da!* förderte das Sprachbewusstsein durch den Sprachensteckbrief, bei dem sich jedes Kind selbst mit den eigenen Spracherfahrungen auseinandersetzen konnte.

2) Erfahrungen des Sprachenlernens:

Das Kriterium konnte in den Unterrichtseinheiten erfüllt werden. Besonders in der zweiten Einheit konnten durch das Buch *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?* die Kinder neue Sprachen (kennen-)lernen. Für alle Kinder waren Sprachen dabei, die sie davor nicht kannten, weshalb jedes Kind erfahren konnte, wie es ist, mit einer fremden Sprache in Kontakt zu kommen. Besonders schön daran war, dass die Kinder voneinander lernen konnten.

3) Reflexion des Sprachenlernens:

Dieses Kriterium wurde zum Teil erfüllt. Durch den Sprachensteckbrief am Ende des ersten Unterrichtsprojekts wurden die Kinder dazu angeregt, über ihre eigenen Spracherfahrungen nachzudenken. Die Kinder sollten überlegen, mit wem sie welche Sprachen sprechen, welche Sprachen sie selbst sprechen und ob sie Menschen kennen, die andere Sprachen sprechen. Die Reflexion des Lernens wurde dadurch nicht explizit erfahrbar gemacht. Die anderen beiden Unterrichtsprojekte hatten andere Schwerpunkte und behandelten die Sprachreflexion ebenso eher nebensächlich. Um die Reflexion des Sprachenlernens in den Einheiten stärker in den Fokus zu rücken, könnte man am Ende eine Gesprächsrunde machen mit Fragen wie: Wie war es für dich, in einer anderen Sprache zu schreiben? Wo und wie konntest du dir Hilfe holen?

4) Anstellen von Sprachvergleichen:

Das Anstellen von Sprachvergleichen war in allen drei Unterrichtsprojekten wenig bis gar nicht vorhanden. Die Kinder stellten von sich aus kaum Sprachvergleiche an. In einer Einheit wurde ein Wort in mehrere Sprachen übersetzt. Daran konnte man erkennen, dass Sprachvergleiche interessant sind für die Kinder. Für weiterführende Stunden könnte die Lehrperson durch Impulsfragen und gezielte Sequenzen dafür sorgen, dass die Kinder Sprachvergleiche explizit machen. In diesen Einheiten hätte auch die Lehrperson vermehrt auf das Phänomen der Sprachvergleiche hinlenken können. Da die Kinder weitgehend mehrsprachig aufwachsen, machen sie womöglich unbewusst Sprachvergleiche zwischen Deutsch und ihrer eigenen Erstsprache, was Potenzial für eine Anknüpfung im Unterricht darstellt.

5) Mehrsprachigkeit als Ressource vermitteln und wahrnehmen:

Mehrsprachigkeit wird in allen drei Unterrichtsprojekten aufgrund deren Involvierung und durch die Einstellung der Lehrperson den verschiedenen Sprachen und den Wortmeldungen in unterschiedlichen Sprachen gegenüber als positiv vermittelt.

Um dieses Phänomen noch stärker greifbar zu machen, könnte ein Unterrichtsgespräch folgen mit Fragen wie: Warum ist es schön, mehrere Sprachen sprechen zu können? Wie geht es dir, wenn du unterschiedliche Sprachen verwendest?

6) Sprachmischungen:

Sprachmischungen spielten in den Unterrichtseinheiten eine untergeordnete Rolle. In der ersten Unterrichtseinheit kamen Sprachmischungen in dem Sinn vor, dass die verschiedenen Begrüßungsformeln in vielen Sprachen vorkamen. In der dritten Einheit gestaltete ein Team das Buch mischsprachig.

Die Beschäftigung mit Sprachmischungen sollte also in einem weiteren Unterricht vertiefend vorkommen.

7) Gleichwertigkeit aller Sprachen:

Aufgrund der Tatsache, dass den Kindern freigestellt wurde, in welcher Sprache oder in welchen Sprachen sie ihre Buchseiten gestalten, wurde eine Gleichwertigkeit aller Sprachen signalisiert.

8) Kritischer Umgang mit den Büchern:

Ein kritischer Umgang mit den im Unterricht verwendeten Büchern gemeinsam mit den Kindern erfolgte kaum.

Bei der Auswahl der Bücher wurde kritisch hinterfragt, inwieweit sich die Bücher für die jeweiligen Ziele eignen. Es wurde festgestellt, dass die Bücher den Anforderungen entsprachen, weshalb eine kritische Auseinandersetzung mit den Kindern nicht im Fokus des Unterrichts stand. Bei dem Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? könnte mit den Kindern über die Sprachauswahl diskutiert werden. Manche Kinder waren verwundert, dass Serbisch nicht vorkam. An dieser Stelle hätte ein kritisches Hinterfragen stattfinden können.

Dieses Kriterium könnte vor allem dann wichtig werden, wenn die Kinder bereits einige mehrsprachige Bücher kennen und diskutiert werden soll, welche davon Werte, wie Offenheit und Vielfalt, vermitteln. Für weitere Unterrichtseinheiten könnte dieses Kriterium herausgegriffen und vermehrt mit den Kindern besprochen zu werden.

9) Dekonstruktion von Vorurteilen:

In den drei Unterrichtsprojekten ging es generell wenig um Vorurteile. Besonders das Buch der ersten Einheit war so gewählt, dass etwaige Vorurteile, die durch die Gesellschaft transportiert werden, dekonstruiert werden können. Durch diverse Wortmeldungen der Kinder konnte man erkennen, dass die Kinder selbst wenig voreingenommen sind und alle Menschen als gleich ansehen. Daraus kann man ein enormes Potenzial für eine Weiterarbeit herauslesen. Man sieht daran auch, dass die Kinder von sich aus keine Vorurteile mit sich bringen, sondern dass diese vielmehr durch die Gesellschaft produziert und weitergegeben werden.

10) Minderheitensprachen:

Minderheitensprachen stellten vor allem in der ersten und zweiten Unterrichtseinheit ein Thema dar. Sowohl in dem Buch Alle da! als auch in dem Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? kamen verschiedene Minderheitensprachen vor. Die Kinder waren teils verwundert über Sprachen, die sie nicht kannten. Es wurde aber nicht der Eindruck vermittelt, als wären manche Sprachen wertvoller als andere.

11) Kinder als Expert*innen:

Kinder, die mehrere Sprachen verstehen und diese auch aktiv sprechen, konnten in den Unterrichtsprojekten in mehreren Situationen in die Expert*innenrolle schlüpfen. Teilweise halfen sie in der Großgruppe bei Aussprachehilfen, teilweise halfen sie sich gegenseitig beim Gestalten und Verfassen ihrer eigenen Buchseite bzw. des eigenen Buches, was sich sichtlich auf den Selbstwert der jeweiligen Kinder auswirkte.

12) Werteerziehung:

Die Werteerziehung und die Vermittlung bestimmter Werte kamen indirekt durch die Haltung der Lehrperson und durch die Thematisierung der Mehrsprachigkeit als etwas Positives vor.

13) Verschiedenheit positiv wahrnehmen:

Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachen und die Wahlmöglichkeit bei den Sprachen wurde die Verschiedenheit indirekt als positiv vermittelt.

14) Themen der Lebenswelt der Kinder:

Aufgrund der hohen Motivation der Kinder und der Auswahl der Bücher kann dieses Kriterium in allen drei Unterrichtsprojekten als erfüllt angesehen werden.

Obwohl die Bücher jeweils eine unter dem Alter der Schüler*innen liegende Altersempfehlung aufweisen, sprachen die Kinder sehr gut darauf an.

15) Sprachliche Diversität und Vielsprachigkeit:

Dadurch, dass sich die Kinder auf mehreren Sprachen unterhielten, auf mehreren Sprachen ihre Produkte gestalteten und dies als Unterrichtsgegenstand vermittelt wurde, kann dieses Kriterium als erfüllt angesehen werden.

8.11 Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein Großteil der Kriterien in zumindest einem der drei Unterrichtsprojekte erfüllt werden konnte. Teilweise wurde den Kriterien auch in mehreren Einheiten und immer wieder entsprochen. Es zeigt sich auch, dass nicht alle Kriterien ausnahmslos in einem Unterricht umsetzbar sind. Der Punkt Sprachvergleiche konnte in keiner der Einheiten explizit erfüllt werden. Sprachmischungen spielten ebenso eine untergeordnete Rolle. Die Dekonstruktion von Vorurteilen spielte in den

Unterrichtsprojekten nur eine nebensächliche Rolle, was damit zusammenhängt, dass weder in den Büchern noch in den Unterrichtsgesprächen von Vorurteilen die Rede war. Ebenso wenig wurden in Wortmeldungen der Kinder Vorurteile genannt, die hätten dekonstruiert werden müssen. Dieser Punkt kann, genauso wie die Werteerziehung, eher passiv immer wieder durch das Vorleben der Lehrkräfte in den Unterricht miteinbezogen werden. Ein kritischer Umgang mit den Büchern fand nicht statt. Wenn die Kinder bereits mehrere Bücher kennengelernt haben, könnte man mit den Kindern erarbeiten, welche der Bücher gute Werte vermitteln und woran man das erkennt.

Gründe für die Nicht-Erreichung eines Kriteriums lassen sich zum einen auf Zeitmangel und zum anderen auf eine andere Schwerpunktsetzung zurückführen. Empfehlenswert wäre eine Miteinbeziehung aller Kriterien in den Regelunterricht. Somit können immer einzelne Kriterien herangezogen und verwirklicht werden. Eine Schwerpunktsetzung, die dem Buch bzw. dem Thema der Stunde angepasst wird, ist durchaus möglich und sinnvoll, um die Kinder in den einzelnen Stunden nicht zu überfordern.

Bei den durchgeführten Unterrichtseinheiten stand immer der Faktor Zeit im Hintergrund, weshalb manche Aspekte des mehrsprachigen Unterrichts weniger berücksichtigt werden konnten. Wenn man sich in keiner Forschungssituation befindet und den regulären Unterricht durchführt, so kann man beispielsweise nur einzelne Buchseiten in einer Stunde genauer bearbeiten und bestimmte Schwerpunkte setzen. Dabei können jeweils (wenige) passende Kriterien herausgesucht und gezielt Schwerpunkte im Unterricht gesetzt werden.

Wünschenswert wäre eine regelmäßige Miteinbeziehung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit allen Kriterien, wobei je nach Situation und Buch einzelne Kriterien stärker in den Fokus einer Stunde gerückt werden können, ist anzustreben. Dies ist sinnvoller als wenige Stunden, in denen versucht wird, auf Zwang alle Kriterien zu erfüllen. Nichtsdestotrotz spricht nichts dagegen, immer wieder intensive Stunden zum Thema Mehrsprachigkeit abzuhalten. Die Mehrsprachigkeitsförderung sollte als großes Ganzes betrachtet werden.

9 Conclusio

9.1 Zusammenfassende Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, aufzuzeigen, wie mehrsprachiger Unterricht in Verbindung mit mehrsprachiger Kinderliteratur aussehen soll, sodass die Erstsprachen der Kinder Eingang in den Unterricht finden und diese als positiv wahrgenommen werden.

Um die Frage final zu beantworten, wird zunächst die aktuelle Lage in Bezug auf Mehrsprachigkeit zusammengefasst. Die Recherche in der Fachliteratur zeigt, dass Mehrsprachigkeit sowohl in der Gesellschaft als auch im schulischen Alltag den Regelfall darstellt. Bei der Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext wurde bereits vor einigen Jahren der Bedarf erkannt. Im Lehrplan wird an mehreren Stellen darauf eingegangen, wie man mit Mehrsprachigkeit von Schüler*innen umgehen soll (vgl. Lehrplan VS 2022: 111ff.), der Lehrplanzusatz DaZ gibt ebenso eine Vorgabe dazu (vgl. Lehrplan VS 2022: 282ff.). Den Schulen werden zum Teil Ressourcen in Form von Muttersprachenlehrer*innen zur Verfügung gestellt (vgl. Sarter 2013: 97). Lehrkräfte sind sich im Großen und Ganzen der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeitsförderung bewusst. Da sie aber selbst die Sprachen oft nicht beherrschen, herrscht teilweise Unsicherheit bei konkreten Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Wildemann & Vach 2017: 208). Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, an diese Problematik anzuknüpfen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Konkret wurden Antworten auf folgende übergeordnete Forschungsfrage gefunden: Wie kann mehrsprachige Kinderliteratur im Regelunterricht der Primarstufe so eingesetzt werden, dass die Erstsprachen der Kinder gefördert werden und die mehrsprachige Vielfalt im Klassenraum als positiv erlebt wird?

Um die zentrale Forschungsfrage präziser beantworten zu können, wurde sie um vier detailliertere Unterfragen ergänzt, auf die in weiterer Folge eingegangen wird.

- Welche Unterrichtskonzepte, Projekte und (mehrsprachige) Unterrichtsmaterialien gibt es bereits, um Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen?

Es gibt einige Unterrichtskonzepte, die sich mit der Umsetzung von mehrsprachigem Unterricht auseinandersetzen. Die vorgestellten Beispiele wie Language Awareness,

Literature Awareness, das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, das Curriculum Mehrsprachigkeit sowie Family Literacy zeigen mögliche Methoden, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebaut werden kann. Gemeinsam haben all die Konzepte die bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen sowie die Fokussierung auf die positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit. Dabei ist es wichtig, die Kinder in ihrer eigenen Sprachlernerfahrung zu unterstützen (vgl. Sarter 2013: 85). Dazu gibt es bereits einige mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, die zum Teil online zu finden sind. Die Internetseite schule-mehrsprachig.at liefert fachlich und didaktisch einen guten Überblick. Sowohl die Trio-Hefte als auch Papperlapapp bieten sich an, um im Unterricht mit den Schüler*innen mehrsprachig zu arbeiten (vgl. Eder 2009: 47; vgl. Thomas & Friedrich 2017: Abs. 1). Die Internetseite Amira stellt viele Kinderbücher in mehrsprachiger Ausführung zur Verfügung. Die Seite bietet die Möglichkeit, sich die Bücher in mehreren Sprachen anzuhören (vgl. Simon o.J.: über Amira). Das Projekt der Kleinen Bücher veranschaulicht, wie gut ein offener, kreativer Umgang mit den Sprachen der Kinder angenommen wird (vgl. Schreger 2009: 1). Es wird deutlich, dass leicht und mit wenig Material ein guter mehrsprachiger Unterricht umgesetzt werden kann.

- Welchen Beitrag können mehrsprachige Kinderbücher bei der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht leisten? Welche Handlungsmöglichkeiten bringt der Einsatz mehrsprachiger Kinderbücher mit sich?

Mehrsprachige Kinderbücher bieten sich in vielfältiger Weise an, um die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Unterricht zu bringen (vgl. Mikota 2014: 196). Ein zentraler Punkt ist die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen sowie die Reflexion darüber. Parallel mehrsprachige Bücher eignen sich besonders gut für Sprachenvergleiche (vgl. Eder 2009: 18f.). Integrativ mehrsprachige Bücher hingegen beleuchten besonders den Perspektivenwechsel zwischen den Sprachen (vgl. Mikota 2014: 192). Ein wichtiger Aspekt in dem Zusammenhang ist der Einsatz von Büchern, die Minderheitssprachen beinhalten. Durch das Vorkommen dieser Sprachen werden diese wertgeschätzt. Kinder, die Minderheitssprachen sprechen, können durch die Verwendung von Büchern in deren Erstsprache ihr Selbstbewusstsein stärken, indem sie als Expert*innen fungieren (vgl. Rösch 2014: 146,153).

- Wie muss mehrsprachiger Unterricht aussehen, damit er von Lehrer*innen und Schüler*innen als gewinnbringend eingestuft werden kann?

Im Unterricht geht es vor allem darum, den unterschiedlichen Sprachen mit Neugierde zu begegnen (vgl. Wildemann & Vach 2017: 24 ff.; vgl. Eder 2009: 52). Dabei sollten Kinder die Möglichkeit haben, ihre eigenen Spracherfahrungen zu reflektieren (vgl. Rösch 2017: 37; vgl. Dirim et al. 2014: 137 f.). Es soll ein Raum geboten werden, in dem sich die Kinder sprachlich ausprobieren und weiterentwickeln können. Ein wichtiger Punkt ist unter anderem, dass die Thematik des Unterrichts aus der Lebenswelt der Kinder stammt, damit sie sich damit identifizieren und hineinfühlen können (vgl. Rösch 2017: 37).

Die durchgeführte Aktionsforschung gibt in dem Zusammenhang gute Inspirationen. Die erste Unterrichtseinheit hatte den Fokus auf der positiven Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit, der Dekonstruktion von Vorurteilen sowie der Reflexion der eigenen Sprachgeschichte. Die zweite Unterrichtseinheit legte den Schwerpunkt hingegen auf das Kennenlernen möglichst vieler verschiedener Sprachen. Ziel war es, erfahrbar zu machen, wie es sich anfühlt, eine neue Sprache zu erlernen. Anschließend durften die Schüler*innen selbst aktiv werden und eine Buchseite in Anlehnung an das zuvor erarbeitete Buch gestalten. Bei der Auswahl der Sprache hatten sie freie Wahl.

- Wie kann im Sinne der Handlungsorientierung ein Unterricht geschehen, in dem die Kinder selbst aktiv arbeiten und ihre Erstsprachen anwenden? Ist an dieser Stelle das Projekt der Kleinen Bücher eine gute Möglichkeit?

Die dritte Unterrichtseinheit wurde an das Projekt der Kleinen Bücher angelehnt. Aufgrund des Erfolges des Ursprungsprojektes sowie der Begeisterung der Kinder im Zuge der Aktionsforschung lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Projekt eine gute Möglichkeit darstellt, um die Mehrsprachigkeit als wertschätzendes Element in den Unterricht zu holen. Die Kinder waren mit Eifer und Begeisterung bei der Sache und waren stolz, am Ende ein eigens erstelltes Produkt in den Händen zu haben.

Als finale Antwort lässt sich zusammenfassend auf Grundlage der Aktionsforschung feststellen, dass das Unterrichtsgespräch mit dem Ziel der Dekonstruktion von Vorurteilen, das Reflektieren der eigenen, das Kennenlernen von neuen, sowie das Vergleichen von Sprachen, das kreative Gestalten eigener Produkte und das gegenseitige Helfen erfolgreiche Beispiele für handlungsorientierten mehrsprachigen Unterricht darstellen, was mit den Erkenntnissen der herausgearbeiteten Literatur weitgehend übereinstimmt.

9.2 Kritische Reflexion

Im Verlauf der Aktionsforschung stellte sich die Frage, ob die angeführten Kriterienkataloge tatsächlich allen wichtigen Punkten aus der Literatur gerecht werden und diese in genügendem Maße berücksichtigen. Aufgrund der Nähe der Verfasserin dieser Arbeit zum Forschungsfeld besteht die Gefahr, dass sie aufgrund von persönlichen Vorerfahrungen im Beruf auf bestimmte Kriterien fokussiert ist und somit andere vernachlässigt oder die Kriterien unterschiedlich gewichtet. Des Weiteren sollte eine kritische Hinterfragung der aus der Literatur angeführten Kriterien für guten mehrsprachigen Unterricht nicht außer Acht gelassen werden und in Hinblick auf die aktuellen Forschungserkenntnisse überprüft werden.

In Bezug auf die Aktionsforschung ist zu bedenken, dass es sich um ein kleines Forschungsfeld handelt. Die Ergebnisse können also nicht pauschalisiert werden. Die drei angeführten Unterrichtsbeispiele sind genau das – Beispiele, wie der Unterricht gestaltet werden kann. Darüber hinaus gibt es noch eine Vielzahl anderer Möglichkeiten, wie ein wertvoller Unterricht in Bezug auf Mehrsprachigkeit gelingen kann.

Wichtig ist demnach vor allem eine sorgfältige Auswahl der Unterrichtsmaterialien sowie eine stetige kritische Reflexion des Unterrichts und der dadurch vermittelten Werte. Dies reduziert die Gefahr, in verfestigte Muster zu verfallen, die womöglich kontraproduktiv sein könnten.

Eine letzte zentrale Erkenntnis aus der Aktionsforschung ist die Chance, die Lehrpersonen haben, von den Kindern zu lernen, sofern man ihnen die Bühne bietet und Gehör schenkt. Die Wortmeldungen der Kinder zeigen deutlich, dass sie keinerlei Zuschreibungen in Bezug auf prestige-schwächere Sprachen vornehmen oder Wertungen der Sprachen vornehmen. Kinder sind in Bezug auf Sprachenlernen sehr neugierig und unvoreingenommen. Diese Haltung sollten sich Lehrpersonen als Vorbild nehmen. Lehrkräfte haben zudem die Aufgabe, diese Sichtweise der Kinder zu unterstützen, sodass sich langfristig das Denken der Gesellschaft dahingehend verändern kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Axster, Lilly & Aebi, Christine (Ill.) (2007): Alles Gut: Die Geschichte von Leonies Umzug. Deutschland: deA Verlag.
- Carle, Eric (2017): Die kleine Raupe Nimmersatt. (26. Aufl.) Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Janisch, Heinz & Antoni, Birgit (Ill.) (2017): Das bin ich. Ich zeig es dir. Mehrsprachige Ausgabe auf Türkisch (übersetzt von Serafettin Yildiz), Kroatisch-Bosnisch-Serbisch-Montenegrinisch (übersetzt von Filip Kozina), Englisch (übersetzt von Chris Abbey) & Arabisch (übersetzt von Mahmoud Hassanein). Innsbruck: Tyrolia.
- Lobe, Mira & Weigel, Susi (Ill.) (2015): Das kleine Ich bin ich. In 4 Sprachen. Kroatisch (übersetzt von mate a. ivandic), Serbisch (übersetzt von Tijana Tropin) & Türkisch (übersetzt in den Übersetzungswerkstätten von Aksit Kültür-Denk- und Literaturhaus). (19. Aufl.) Wien – München: Verlag Junfermann.
- McKee, David (2017): Elmar. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag.
- O’Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (1983): I like you – und du? Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Padmanabhan, Manjula & Keller, Aylin (Ill.) (2021): Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (übersetzt von Aylin Keller). Hannover: Talisa Kinderbuch-Verlag.
- Tuckermann, Anja (2008): Ein Buch für Yunus: Eine deutsch-türkische Geschichte. München: dtv Verlag.
- Tuckermann, Anja & Schulz, Tine (Ill.) (2015): Alle da! Unser kunterbuntes Leben. (4. Aufl.) Leipzig: Klett Kinderbuch.

Sekundärliteratur

- Ableidinger, Lena (2019): Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In: Fasching, Helga: Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinckhardt, S.97-115.
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 47–56.
- Anselm, Sabine (2018): Was ist gute mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.), Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–63.
- Baobab (2023): baobab. Lernen eröffnet Welten. <https://www.baobab.at/> (18.5.2023).
- Baumgartner, Andreas (2008): LesepartnerInnen Projektevaluierung. Fact-Sheet und Hauptergebnisse. Wien: Das sozialwissenschaftliche Forschungsbüro. URL: https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/ergebnisse_der_pilotphase_-_kurzfassung.pdf (3.2.2021).
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Belke, Gerlind (2015): Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel. Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S. 13–36.
- BMBWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung) (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022a): Trio. Lesen & Lernen in drei Sprachen. Drei Sprachen, eine Schule. Texte und Übungen für die 2. bis 6. Schulstufe. Auf Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch. 2022 (Nr. 33).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022b): Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften. URL: www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP. (18.5.2023)
- Burns, Anne (2010): Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. London: Routledge.
- Caspari, Daniela; Grünwald, Andreas (2022): Prototypische Forschungsdesigns. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. (2. Aufl.), S. 69-84.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 213–227.
- Dirim, Inci; Eder, Ulrike & Springsits, Birgit (2014): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 121–141.
- Eder, Ulrike (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Joseph II. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.), Band 9 der Reihe Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Serie B). Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens Verlag.
- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S. 143–173.
- Edition Bilibri (o. J.): URL: <https://www.edition-bilibri.com/> (16.05.2021).
- Europäische Kommission (2012, 21.6.): Eurobarometer: 98% finden das Erlernen von Fremdsprachen gut für ihre Kinder, während Tests Kompetenzdefizite offenbaren. Brüssel (Pressemitteilung) URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_12_679 (10.3.2023)
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 255–268.
- Friedrichs, Jürgen (2014): Forschungsethik. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag Fachmedien, S. 81–91.

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wibke (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Für Mig Material. Münster: Waxmann Verlag. Band 3.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- Hodaie, Nazli (2018): Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.), Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127–138.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja; Mayer, Werner & Schreger, Christian (2017): Literale Wertschöpfung und das Projekt der Kleinen Bücher. In: Eder, Ulrike & Dirim, Inci (Hrsg.), Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens Verlag, S. 147–180.
- Kieninger, Frida (2015): Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht anhand einer Didaktisierung des Bilderbuches „Das kleine ICH BIN ICH – viersprachig“. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S. 221–236.
- Kindler, Maximilian (2021): Amira – kostenfreies Leseförderprogramm in 9 Sprachen. URL: <https://tibs.at/content/amira-kostenfreies-lesefoerderprogramm-8-sprachen> (07.05.2022).
- Krüger-Potratz, Marianne (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 110–142.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans Heinrich (2011a): Curriculum Mehrsprachigkeit. Universität Wien, Universität Koblenz-Landau. Befördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unter Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans Heinrich (2011b): Curriculum Mehrsprachigkeit. Primarstufe Schulstufen 1 und 2. Universität Wien, Universität Koblenz-Landau. Befördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unter Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans Heinrich (2011c): Curriculum Mehrsprachigkeit. Primarstufe Schulstufen 3 und 4. Universität Wien, Universität Koblenz-Landau. Befördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unter Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2014): Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47–71.
- Lehrplan VS (2022): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, Fassung vom 30.08.2022. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> (30.08.2022).
- Lehrplan VS NEU (2023): Lehrplan der Volksschule, Fassung vom 2.1.2023. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1. (18.5.2023).
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (6. Aufl.) Weinheim und Basel: beltz.
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 25–53.

- Mikota, Jana (2014): „Ich lese zweisprachig!“: Erstleseliteratur und Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 191–212.
- Mikota, Jana (2018): Sprachmischungen in aktuellen Kinder- und Jugendromanen. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65–82.
- Nauwerck, Patricia (2015): Literalität im Vor- und Grundschulalter. Wege ebnen zur Schriftlichkeit mit der Bilderbuchreihe „Weltliteratur für Kinder“. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, S. 51–79.
- Neuhold, Petra (2022): Heteroglossisch denken und experimentieren. Notizen zu den Begrenzungen der Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und Erstsprache. In: *Wiener Linguistische Gazette (WLG) Institut für Sprachwissenschaft Universität Wien*. (Ausgabe 92) S.35–39.
- Österreichischer Buchklub der Jugend (2012): *Family literacy. Eine Bestandsaufnahme nationaler und internationaler Projekte*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Redaktion: Mag. Dr. Margit Böck, Mag. Gerhard Falschlehner, MMag. Michaela König. URL: https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/bestandsaufnahme_family_literacy.pdf (3.2.2021).
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2021): *Schule mehrsprachig*. URL: <https://www.schule-mehrsprachig.at/> (17.05.2022).
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2023): *Schule mehrsprachig*. URL: <https://www.schule-mehrsprachig.at/trio/hallo> (18.5.2022).
- Papperlapapp (o. J.): *Die zweisprachige Bilderbuchzeitschrift für Kinder ab 5 Jahren*. Wien: Medienverlag. URL: <https://www.papperlapapp.co.at/> (25.4.2019) (18.5.2023).
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen & Reiberg, Ludger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 15–23. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A/4).
- Riemer, Claudia (2002): Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) & Schreiber, Rüdiger (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. (Heft 63). Regensburg – Aachen: Dr. Joachim Kuns.
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2014): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 143–168.
- Rösch, Heidi (2015): „Die Wölfe in den Wänden“ von Neil Gaiman und Dave Mc Kean als Beispiel für den Umgang mit Bilderbüchern im DaZ- und Deutschunterricht. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, S. 205–219.
- Rösch, Heidi (2017): Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Eder, Ulrike & Dirim, Inci (Hrsg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens Verlag, S. 35–56.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen & Reiberg, Ludger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11–14. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A/4).

- Ruck, Julia & Weger, Denis (2015): Graphic Novels im DaF-Unterricht. Potential und praktische Anregungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S. 103–120.
- Sahr, Romain (2014): Mehrsprachige literarische Bildung, eine Chance für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 169–190.
- Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung, Paderborn: Schöningh, S. 33–46.
- Schreger, Christian (2009): PROJEKT: Kleine Bücher. M2, VS Ortnergasse 4, 1150 Wien. URL: <https://voxmi.files.wordpress.com/2010/05/kleine-bucherh-vs-ortnergassewien0910.pdf> (02.01.2021).
- Schulunterrichtsgesetz. SchUG (1986): URL: <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/16> (23.6.2020).
- Simon, Elisabeth (o. J.): Amira. Leseprogramm für Grundschüler in 9 Sprachen. URL: <https://www.amira-lesen.de> (18.5.2022).
- Spiel, Christiane; Popper, Vera & Holzer, Julia (2022): Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung.
- Statistik Austria (2021): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html (16.05.2022).
- Störko-Blume, Ulrich (2018): „Meine Worte, deine Worte, keine Worte.“ Zum Verhältnis von Text und Bild in Büchern für kleine Kinder. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.), Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141–151.
- Thomas, Svenja & Friedrich, Anna (2017): Papperlapapp. In: KinderJugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/bilderbuchkritiken/1994-papperlapapp-zweisprachige-bilderbuchzeitschrift-fuer-kinder-ab-5-jahren>. (04.05.2022).
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S. 119–142.
- Wildemann, Anja & Vach, Karin (2017): Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebung gestalten. (3. Aufl.) Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin & Lange 2011: 13).....	17
Abbildung 2: Beispiel aus einem Trio-Heft für ein mehrsprachiges Rätsel (BMBWF 2022a: 5).....	27
Abbildung 3: Startseite der Website papperlapapp.co.at (Papperlapapp o.J.: Startseite)	28
Abbildung 4: Übersicht der Website amira-lesen.de (Simon o. J.: Startseite).....	30
Abbildung 5: Beispielbuch der Website amira-lesen.de für die Lesestufe 1 in Deutsch „Das Rentier“ (Simon o. J.: Lesestufe 1: Das Rentier Deutsch).....	30
Abbildung 6: Beispielbuch der Website amira-lesen.de für die Lesestufe 1 in Türkisch „Das Rentier“ (Simon o. J.: Lesestufe 1: Das Rentier Türkisch).....	31
Abbildung 7: Beispiel für einen von Schüler*innen ausgefüllten Steckbrief „Und jetzt du!“ aus dem Buch Alle da! (eigene Abbildung).....	77
Abbildung 8: ein Beispiel für von Schüler*innen gestaltete Buchseiten in Anlehnung an das Buch Ich bin einmalig (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Abbildung)	85
Abbildung 9: ein Beispiel für von Schüler*innen gestaltete Buchseiten in Anlehnung an das Buch Ich bin einmalig (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Abbildung)	86
Abbildung 10: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Türkisch (eigene Abbildung)	93
Abbildung 11: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Türkisch (eigene Abbildung)	94
Abbildung 12: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Serbisch (eigene Abbildung).....	94
Abbildung 13: Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch in Deutsch und Englisch (eigene Abbildung)	95
Abbildung 14: mischsprachige Beispielseite für ein von Schüler*innen gestaltetes Kleines Buch (eigene Abbildung).....	95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kriterienkatalog für mehrsprachige Bücher - blanko (eigene Darstellung)...	44
Tabelle 2: Kriterienkatalog für Unterrichtsbeobachtungen von mehrsprachigem Unterricht - blanko (eigene Darstellung)	45
Tabelle 3: ausgefüllter Kriterienkatalog zum Buch Alle da! (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)	56
Tabelle 4: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zum Buch Alle da! (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)	59
Tabelle 5: ausgefüllter Kriterienkatalog zum Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)	61
Tabelle 6: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zum Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)	64
Tabelle 7: Stundenverlaufsplanung für den Unterricht zu den Kleinen Büchern (eigene Darstellung)	67
Tabelle 8: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht mit dem Buch Alle da! (2015) von Anja Tuckermann (eigene Darstellung)	69
Tabelle 9: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht mit dem Buch Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? (2017) von Manjula Padmanabhan (eigene Darstellung)	78
Tabelle 10: ausgefüllter Beobachtungsbogen des Beobachters zum Unterricht zu den Kleinen Büchern (eigene Darstellung)	86

Anhang

Einverständniserklärungen

Wien, April 2021

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Neben der Arbeit als Volksschullehrerin studiere ich an der Universität Wien im Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Moment schreibe ich meine Masterarbeit. Im Rahmen dessen möchte ich herausfinden, wie man die Erstsprachen der Kinder am besten in den Unterricht miteinbeziehen kann und ob sich mehrsprachige Kinderbücher dafür eignen.

Die Forschungsfrage lautet:

Wie kann mehrsprachige Kinderliteratur im Regelunterricht der Primarstufe so eingesetzt werden, dass die Erstsprachen der Kinder gefördert werden und die mehrsprachige Vielfalt im Klassenraum als positiv erlebt wird?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, würde ich gerne in unserer Klasse drei bis vier Unterrichtseinheiten zum genannten Thema durchführen, dokumentieren und anschließend reflektieren.

In den Unterrichtseinheiten werden verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit thematisiert. Ein kindgerechter Umgang mit dem Thema ist unter anderem durch den Einsatz von Kinderliteratur sichergestellt.

Es werden keine Daten der Kinder in die Masterarbeit miteinfließen. Sollten Aussagen der Kinder mit in die Reflexion aufgenommen werden, so werden diese anonymisiert.

Ich denke, dass dies eine tolle Möglichkeit ist für die Kinder, ihre Erstsprachen vorzustellen.

Sollten Sie nicht damit einverstanden sein, dass Ihr Kind bei den Unterrichtseinheiten mitmacht, wird es in der Zwischenzeit andere Aufgaben bekommen.

Bei Fragen können Sie mich gerne anrufen oder mir auf Schoolfox schreiben.

Vielen Dank!

Liebe Grüße

■■■■■■■■■■

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn
_____ im Zuge der Masterarbeit von ■■■■■■■■■■ an den
Unterrichtseinheiten teilnimmt.

Unterschrift: _____

Liebe Schulleitung!

Neben meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin studiere ich im Moment an der Universität Wien im Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Zuge meiner Masterarbeit gehe ich der Frage nach, wie man die Erstsprachen der Schüler*innen am besten in den Regelunterricht der Volksschule miteinbeziehen kann.

Folgende Forschungsfrage(n) möchte ich im Laufe der Arbeit beantworten:

Wie kann mehrsprachige Kinderliteratur im Regelunterricht der Primarstufe so eingesetzt werden, dass die Erstsprachen der Kinder gefördert werden und die mehrsprachige Vielfalt im Klassenraum als positiv erlebt wird?

Konkrete Fragestellungen, mit denen sich die Masterarbeit beschäftigen wird, sind:

- Welche Unterrichtskonzepte, Projekte und (mehrsprachige) Unterrichtsmaterialien gibt es bereits, um die Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen?
- Welchen Beitrag können mehrsprachige Kinderbücher bei der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht leisten? Welche Handlungsmöglichkeiten bringt der Einsatz mehrsprachiger Kinderbücher mit sich?
- Wie muss mehrsprachiger Unterricht aussehen, damit er von Lehrer*innen und Schüler*innen als gewinnbringend eingestuft werden kann?
- Wie kann im Sinne der Handlungsorientierung ein Unterricht geschehen, bei dem die Kinder selbst aktiv arbeiten und ihre Erstsprachen anwenden? Ist an dieser Stelle das Projekt der Kleinen Bücher eine gute Möglichkeit?

Um die Forschungsfrage in einem aussagekräftigen Ausmaß beantworten zu können, möchte ich eine Aktionsforschung in einer vierten Klasse Volksschule (____) mit hohem Migrationshintergrund durchführen. Im Zuge dessen werden drei bis vier Unterrichtseinheiten geplant, die mit einem Schwerpunkt auf mehrsprachige Literatur in der Klasse durchgeführt werden sollen. Der Inhalt und die Vorgehensweise der Unterrichtseinheiten stützen sich auf intensive Literaturrecherche. Die Aktionsforschung entspricht den wissenschaftlichen Richtlinien, dies wurde durch eine genaue Auseinandersetzung mit der Methode sichergestellt.

Bei weiteren Fragen stehe ich gerne zur Verfügung!

Liebe Grüße

Ich bestätige hiermit, dass ich mit der Durchführung der Aktionsforschung in der ____ (wurde entfernt) im Zuge der Masterarbeit von _____ einverstanden bin.

Unterschrift: _____

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 7.3.2023

Ort, Datum

Caroline Thürridl

Unterschrift

Abstract

Das monolingual ausgelegte Bildungssystem in Österreich steht vor der Herausforderung, der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen gerecht zu werden und diese Mehrsprachigkeit als positive Ressource in den Unterricht miteinzubeziehen.

Ziel der Masterarbeit ist es, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf eine wertschätzende Art und Weise im Unterricht Einzug finden kann. Dazu wird zunächst auf die Wichtigkeit der Förderung der Erstsprachen eingegangen. Des Weiteren werden Fördermaßnahmen bzw. Lehrplanbestimmungen in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsförderung vorgestellt, bevor in einem weiteren Schritt Unterrichtskonzepte angeführt werden, die unter anderem die Förderung der Erstsprachen als Ziel haben. Verschiedene mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, die in der Primarstufe eingesetzt werden können, und Kriterien für gute mehrsprachige Kinderliteratur werden vorgestellt.

Als Kernstück der theoretischen Auseinandersetzung steht am Ende ein Kriterienkatalog, der die herausgearbeiteten Kriterien für guten mehrsprachigen Unterricht zusammenführt und übersichtlich darstellt. Der Fokus liegt dabei auch auf der Auswahl guter mehrsprachiger Kinderliteratur.

Der empirische Teil der Arbeit fokussiert sich auf eine Aktionsforschung, die sich auf die herausgearbeiteten Kriterien für guten mehrsprachigen Unterricht stützt. Die Aktionsforschung wird in einer vierten Klasse einer Wiener Volksschule durchgeführt und anschließend in Hinblick auf die zuvor herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale untersucht und analysiert.

Die Arbeit zeigt konkrete Handlungsmöglichkeiten für mehrsprachigen Unterricht auf, die Lehrkräften dabei helfen sollen, ihren Unterricht im Sinne der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zu gestalten.