

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Translanguaging in Österreichs Schulen
Eine Interviewstudie zum Potenzial eines Unterrichtsansatzes
für mehrsprachige Schüler*innen

verfasst von | submitted by
Alena Gold BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Allen voran möchte ich meinen Dank meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, aussprechen, die mir von der ersten Ideenfindung bis hin zur Fertigstellung dieser Masterarbeit mit ihrer Expertise, stets wertschätzendem Feedback und wertvollen Ratschlägen zur Seite gestanden ist. Vielen Dank für die unschätzbare Unterstützung und Begleitung in diesem Prozess!

Großer Dank gebührt auch den Expert*innen, die sich für die Teilnahme an der Interviewstudie bereiterklärt haben, denn ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, das Forschungsvorhaben umzusetzen. Diese Bereitschaft, aus der sechs anregende Gespräche entstanden sind, wird keinesfalls als selbstverständlich betrachtet.

Ich möchte mich zudem von ganzem Herzen bei meiner Familie bedanken, die mich durch alle Höhen und Tiefen, die im Entstehungsprozess dieser Masterarbeit aufgetreten sind, begleitet haben, stets ein offenes Ohr hatten und mich auch im Verlauf meines Studiums unentwegt unterstützt haben.

Zuletzt gilt mein Dank allen weiteren Personen, die mich im Verlauf des letzten Jahres unterstützt und begleitet haben. Sie waren nicht nur im Zuge dieser Masterarbeit eine große emotionale Stütze, auf die ich immer zählen konnte, sondern haben auch meine Studienzeit zu einem unvergesslichen Lebensabschnitt gemacht.

Abstract

Die hohe sprachliche Diversität in Österreichs Klassenzimmern stellt nicht nur Lehrende, sondern auch unser Schulsystem vor Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der Translanguaging-Ansatz Potenzial für einen inklusiven Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Rahmen bieten kann, jedoch ist hierzu das Forschungsfeld im österreichischen Raum überschaubar und die tatsächliche Präsenz des Ansatzes unter den Lehrpersonen unklar.

Aus diesem Grund ist es das Ziel dieser Masterarbeit, die Präsenz, Potenziale, Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten von (pädagogischem) Translanguaging in dem durch Mehrsprachigkeit geprägten Unterrichtsetting in Österreich zu ergründen. Zu diesem Zweck wurden sechs leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt und die genannten Themenbereiche erfragt. Zusätzlich wurde das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien nach dem Schlagwort Translanguaging durchsucht, um die Präsenz des Ansatzes eruieren zu können.

Auf Basis des Forschungsvorhabens kann der Schluss gezogen werden, dass Translanguaging zahlreiche Potenziale für Schüler*innen, Lehrpersonen und das schulische und gesellschaftliche Umfeld birgt, wie beispielsweise ein verbessertes fachliches und sprachliches Lernen oder die Bestärkung der Schüler*innen in ihren Identitäten. Daraus kann geschlossen werden, dass der Ansatz eine durchaus ernstzunehmende Möglichkeit für den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen darstellt. Dennoch existiert ebenso eine große Anzahl an potenziellen Herausforderungen und Sorgen, die bei der Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes entstehen können, unter anderem in Bezug auf den Zeitaufwand, den Kontrollverlust im Unterricht oder gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen. Die Präsenz von Translanguaging im Lehramtstudium und unter den Lehrpersonen wird unterschiedlich eingeschätzt, wobei eine allgemeine Tendenz zu einer eher geringeren Präsenz erkennbar ist. Demnach erscheinen Maßnahmen auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene für eine Ermöglichung und Förderung der Umsetzung von Translanguaging ebenso wie für eine Ausweitung der Bekanntheit des Ansatzes unerlässlich.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	i
Abstract	ii
1. Einleitung	1
1.1. Problemaufriss	1
1.2. Aufbau der Arbeit	3
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	4
2.1. Sprachliche Landschaft in Österreichs Schulen	4
2.2. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit	6
2.3. Translanguaging	10
2.3.1. Ursprünge & Definitionen	10
2.3.2. (Pädagogisches) Translanguaging im schulischen Kontext	12
2.3.3. Formen und Methoden	16
2.3.4. Potenziale	18
2.3.5. Limitationen, Herausforderungen & Kritik	20
2.4. Präsenz in Österreich	22
2.4.1. Forschungsstand	22
2.4.2. Präsenz in der nationalen/ internationalen Lehrer*innenbildung	24
2.4.3. Präsenz an Österreichs Schulen	25
2.4.4. Erkenntnisinteresse	26
3. Methodische Vorgehensweise	27
3.1. Forschungsdesign	27
3.1.1. Forschungsfrage und Forschungsprozess	27
3.1.2. Paradigma	30
3.1.3. Gütekriterien	31
3.1.4. Ethische Überlegungen	32
3.2. Datenerhebung	33
3.2.1. Kontext	33
3.2.2. Die Analyse des Vorlesungsverzeichnisses	33
3.2.3. Forschungspartner*innen	34
3.2.4. Instrumente & Verfahren	34
3.2.5. Sampling	39
3.2.6. Korpus	39
3.3. Datenaufbereitung	40
3.4. Datenanalyse	42
3.4.1. Verfahren	42
3.4.2. Prototypische Auswertungsbeispiele	43

3.4.3.	Problematische Auswertungsbeispiele.....	43
4.	Analyse & Diskussion.....	45
4.1.	Allgemeines & Diskurs.....	47
4.2.	Potenziale	49
4.2.1.	Sprachliches & metasprachliches Lernen	49
4.2.2.	Fachliches Lernen	52
4.2.3.	Identität & Mehrsprachigkeit	54
4.2.4.	Beziehungsebene	55
4.2.5.	Partizipation	56
4.2.6.	Politische Bildung.....	57
4.2.7.	Für Lehrende & Schule	58
4.3.	Herausforderungen.....	60
4.3.1.	(Zeit-)Aufwand.....	61
4.3.2.	Kontrollverlust.....	62
4.3.3.	Bildungssprache & sprachliche Entwicklung	63
4.3.4.	Ergebnissicherung & Lernprozesse.....	65
4.3.5.	Bildungspolitik	66
4.3.6.	Gesellschaftliche Haltung.....	67
4.3.7.	Materialien.....	68
4.3.8.	Sprachliche Vielfalt	69
4.3.9.	Ablehnung	71
4.4.	Methoden & Umsetzung	71
4.4.1.	Methoden.....	71
4.4.2.	Ratschläge zur Umsetzung	74
4.4.3.	Weitere Ressourcen	77
4.4.4.	Ungeeignete Formen	78
4.5.	Präsenz	79
4.5.1.	Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien	79
4.5.2.	Präsenz in der Lehrer*innen(weiter)bildung	82
4.5.3.	Präsenz unter Lehrer*innen und im Schulsystem.....	83
4.5.4.	Fächerspezifische Unterschiede	86
4.5.5.	Neues Curriculum	87
4.5.6.	Sprachbildungskoordinator*innen	89
4.5.7.	Aktuelle Umsetzung & notwendige Adaptionen.....	90
5.	Fazit & Ausblick	94
	Literaturverzeichnis	98
	Abbildungsverzeichnis	101

Tabellenverzeichnis	101
Anhang	102
A. Formalia zu den Interviews	102
a. Einwilligungserklärung	102
b. Informationsschreiben	103
c. Interviewleitfaden an Interviewpartner*innen.....	104
B. Kodierleitfaden.....	105
C. Transkripte.....	109

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss

Die Tatsache, dass die österreichische Schülerschaft eine hohe sprachliche Diversität verzeichnet und nicht nur Schule, sondern auch unsere Lebenswelt immer mehrsprachiger wird, wird nicht nur mit einem Blick auf aktuelle Statistiken, sondern auch durch diverse Belege aus der Literatur, Forschung und Studien deutlich (siehe beispielsweise: Statistik Austria 2023; Cenoz, 2013, S. 3-4). Dennoch ist der monolinguale Habitus, der den*die einsprachige*n Sprecher*in als Norm voraussetzt, auch im schulischen Alltag nach wie vor präsent (García, 2009b, S. 141; Gogolin, 2008, S. 3). So ist Unterricht nicht selten an Monolingualität orientiert, ohne die mehrsprachigen Fähigkeiten der Schüler*innen zu berücksichtigen oder gar miteinzubeziehen. Aus dieser Tatsache ergibt sich allerdings die folgende Problemstellung, die für unser derzeitiges Schulsystem als bezeichnend beschrieben werden kann:

Wenn die Rahmenbedingungen für das schulische Lernen an der Norm von Einsprachigkeit in der Landessprache orientiert sind, die gesellschaftliche Wirklichkeit jedoch von sprachlicher Diversität geprägt ist, werden mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen insofern benachteiligt, als sie nicht ihr gesamtes Repertoire sprachlicher Mittel für das Lernen nutzen können. (Gantefort, 2020, S. 201)

Es stellt demnach eine Notwendigkeit dar, dass unser Bildungssystem Wege und Methoden in Betracht zieht, wie mit der Mehrsprachigkeit, welche die Schüler*innen Österreichs in den Unterricht mitbringen, umgegangen werden kann. Dass ein monolingualer Ansatz des Lehrens und Lernens nicht mehr zeitgemäß ist, wird aus den bereits dargelegten Aspekten deutlich. Ein Ansatz, der in diesem Kontext relevant zu sein scheint, ist Translanguaging. Diesem liegt in Bezug auf Mehrsprachigkeit eine Haltung zugrunde, in der die verschiedenen Sprachen eines Menschen, über die dieser verfügt, als dynamisch erfasst und als sprachliches Repertoire erkannt werden (García & Wei, 2013, S. 2; García, 2009a, S. 128-129). Translanguaging stellt demnach einen Ansatz dar, in dem Bilingualität als Norm und als Ressource verstanden wird (De-sign Bilingual, 2019, S. 2). In der Unterrichtspraxis umgesetzt soll (pädagogisches) Translanguaging den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht nutzen zu können und sich dieses als Ressource in Lernprozessen zunutze zu machen.

Der Begriff Translanguaging stammt ursprünglich aus dem Walisischen und hat seit dessen Ursprung Einzug in diverse Fachdiskurse gehalten und auch Bedeutungserweiterungen erfahren (García & Wei, 2013, S. 20). Obwohl der Ansatz in

den letzten Jahren vermehrt in der Forschung und an den Instituten berücksichtigt wurde, sind bereits durchgeführte Studien in Bezug auf das österreichische Schulsystem und insbesondere in Bezug auf die Umsetzung des Ansatzes im Regelunterricht rar, was auf die Notwendigkeit für eine tiefergehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema hinweisen könnte. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob der Ansatz des Translanguaging, der ursprünglich aus einem bilingualen Kontext stammt und häufig im Fremdsprachenerwerb eingesetzt wird, auch für den von Mehrsprachigkeit geprägten Regelunterricht in Österreich Potenziale birgt und somit eine Antwort auf die Frage, wie mit der sprachlichen Diversität in Österreichs Schulen umgegangen werden kann, darstellen könnte. Um diese Überlegungen weiterverfolgen und diese Fragen beantworten zu können, müsste eine umfassende Betrachtung und Analyse der möglichen Potenziale und Herausforderungen sowie der Umsetzungsmöglichkeiten des Ansatzes erfolgen. Ebenso erscheint unklar, welche Bekanntheit Translanguaging unter Österreichs Lehrenden tatsächlich bereits aufweist und welchen Stellenwert dieser Ansatz an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereits hat. Die Beschäftigung mit diesen Themen stellt auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit dar, wodurch es das Ziel dieser Masterarbeit ist, einen Beitrag in Bezug auf die genannten Forschungslücken zu leisten.

Die Zuwendung zu diesem Thema scheint jedoch nicht nur eine große schulische und bildungspolitische Relevanz zu haben, aus der sowohl mehrsprachige Schüler*innen als auch alle weiteren Akteure*innen des schulischen Lebens Vorteile ziehen könnten, wodurch Schule hin zu einem inklusiveren Verständnis von Mehrsprachigkeit als der Norm nachhaltig verändert werden könnte. Auch aus persönlichen Gründen erscheint eine Auseinandersetzung mit Translanguaging und den dazugehörigen Themenbereichen bedeutsam. Als Lehramtsstudierende wurde ich bereits während des Studiums mit den Themen Mehrsprachigkeit und deren Berücksichtigung im schulischen Kontext sowie den damit verbundenen Herausforderungen vielfach konfrontiert. Als bereits tätige Lehrperson ist die Frage nach Möglichkeiten, wie Schüler*innen bestmöglich gesehen, abgeholt und gefördert werden können, und ganz allgemein wie mit Mehrsprachigkeit auf eine inklusive und lernförderliche Weise umgegangen werden kann, ein ständiger Begleiter meines Schulalltags. Demnach erhoffe ich mir auch auf persönlicher Ebene Erkenntnisse, die mich auf meinem Weg als Lehrerin und in meiner Professionalisierung unterstützen werden und mir neue Wege aufzeigen können.

1.2. Aufbau der Arbeit

Nachfolgend an diesen einleitenden Teil des Kapitels, in dem auf das Erkenntnisinteresse verwiesen wurde, soll ein kurzer Überblick über den Aufbau der vorliegenden Masterarbeit und über die einzelnen Kapitel gegeben werden. Während Kapitel 1 als Einleitung in die Arbeit und den Untersuchungsgegenstand dient, ist Kapitel 2 dem theoretischen Hintergrund und Forschungsstand gewidmet. Hier soll das Forschungsvorhaben in einen theoretischen Rahmen eingebettet und im Forschungsfeld verankert werden sowie der aktuelle Forschungsstand zu diesem Themengebiet erhoben werden. Um die aktuelle Situation in Österreich näher beleuchten zu können, wird sowohl die sprachliche Landschaft in Österreichs Schulen skizziert als auch der Forschungsstand in Bezug auf Translanguaging (in Österreich) erhoben. Zudem wird Translanguaging im fachlichen Kontext verortet, wobei vor allem eine Definition der relevanten Konzepte von Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie von (pädagogischem) Translanguaging an sich wesentlich ist. Da der Kern dieser Arbeit auf den Einsatz von Translanguaging im Regelunterricht bezogen ist, wird dieser Ansatz auch in Bezug auf die Unterrichtspraxis diskutiert. Kapitel 2 soll demnach einerseits einen umfassenden Einblick in den Ansatz Translanguaging geben, auf dessen Basis im Anschluss die Interviewstudie durchgeführt werden kann, und zum anderen die Forschungsfragen aus einer theoretischen Perspektive beleuchten.

In Kapitel 3 wird anschließend das methodische Vorgehen detailliert beschrieben. So soll dargelegt werden, wie das Forschungsdesign dieser Arbeit konstruiert ist und wie die Daten erhoben, aufbereitet und analysiert werden. Die umfassende Beschreibung des Forschungsvorhabens trägt zudem wesentlich zur Einhaltung einer guten wissenschaftlichen Praxis bei, die auch mittels der im selben Kapitel beschriebenen Gütekriterien sichergestellt und nachvollzogen werden soll. Die Nennung der spezifischen Forschungsfragen, ebenso wie eine Verortung im Paradigma und ethnische Überlegungen legen den Grundstein für die nachfolgende Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse. Weiters werden in Kapitel 3 die Methoden zur Datenerhebung, die aus Expert*inneninterviews und einer Form der Dokumentenanalyse bestehen, das Vorgehen bei der Analyse der Daten und deren Auswertung sowie die dazugehörigen Elemente detailliert dargelegt.

Die eigentliche Analyse und Auswertung der Daten erfolgen anschließend in Kapitel 4. Wie bereits im Kapitel zur methodischen Vorgehensweise beschrieben, wurden die transkribierten Interviews mittels MAXQDA codiert und anschließend für die Analyse

ausgewertet. Hierbei orientieren sich die Codes und die dazugehörigen Subcodes an den untergeordneten Leitfragen, die sich in vier grundlegende thematische Bereiche gliedern lassen: Potenziale, Herausforderungen, Methoden und die Umsetzung und Präsenz von Translanguaging. Ebenso sollen, wenn möglich, Rückbezüge zu Kapitel 2 und damit auf den theoretischen Hintergrund und auf Erkenntnisse aus dem bereits bestehenden Forschungsstand gezogen werden. Dies soll ein umfassendes Bild der Themen des Forschungsinteresses liefern und schlussendlich zur Beantwortung der übergeordneten Leitfrage führen.

Zuletzt wird in Kapitel 5 ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben. Es werden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln und dem Forschungsvorhaben konzise dargelegt, wodurch schlussendlich die Leitfragestellung dieser Masterarbeit beantwortet werden soll. Ebenso werden offene Fragen sowie die Limitationen der Studie erörtert, wobei auch Perspektiven für mögliche weiterführende Forschungsansätze dargelegt werden. Auch auf die Bedeutung des Forschungsvorhabens und den hieraus gewonnenen Erkenntnissen vor dem Kontext des fachlichen Feldes und Bildungswesens soll verwiesen werden.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Das nachfolgende Kapitel soll das Forschungsvorhaben in einen theoretischen Rahmen einbetten, einen Überblick über den Forschungsstand geben und das Erkenntnisinteresse darlegen. Wesentlich für den Kontext der Arbeit ist ein Überblick über die sprachliche Landschaft an Österreichs Schulen (2.1.), um auf die Bedeutsamkeit des Translanguaging-Ansatzes zu verweisen, eine Einbettung des Themas in den Kontext der Zwei- und Mehrsprachigkeit (2.2.) sowie die Beschreibung von (pädagogischem) Translanguaging (2.3.). Letzteres soll den Hauptteil dieses Kapitels bilden. Hierbei werden zum einen die Ursprünge und Definitionen des Translanguaging-Ansatzes erörtert (2.3.1.) und der Ansatz im Kontext der Unterrichtspraxis beleuchtet (2.3.2.) sowie zum anderen die vorherrschende Präsenz des Ansatzes in Österreich und der Forschungsstand bezüglich dieser Thematik dargelegt (2.3.3.).

2.1. Sprachliche Landschaft in Österreichs Schulen

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (n.d.) wird Folgendes angemerkt: „Der (schulische) Alltag in Österreich ist von sprachlicher Vielfalt geprägt. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler wachsen zwei- oder mehrsprachig auf.“ Die sprachliche Vielfalt an Österreichs Schulen und die Präsenz von

Zwei- und Mehrsprachigkeit wird bei einem genaueren Blick auf die österreichischen Schüler*innen deutlich. In einer Veröffentlichung der Statistik Austria (2023) zum Schuljahr 2022/23 wurden diverse Daten in Bezug auf die sprachlichen Hintergründe von Österreichs Schüler*innen erhoben. So wird der prozentuelle Anteil an mehrsprachigen Schüler*innen an den ausgewählten Schultypen zusammengefasst in Österreich in diesem Schuljahr mit 31,7% angegeben, was circa einem Drittel der Schülerschaft entspricht (Statistik Austria, 2023, Tabelle 9). Hier lässt sich allerdings eine große Varianz zwischen den Bundesländern erkennen, so waren in Wien mit 57,4% deutlich mehr als die Hälfte der Schüler*innen mehrsprachig, während es in Kärnten „nur“ 21,2% waren. Der Anteil in den übrigen Bundesländern war dazwischen zu verorten. Auch in Bezug auf die unterschiedlichen Schultypen existieren große Unterschiede. In Wien waren 76,6% der Schüler*innen der Mittelschulen mehrsprachig, während es an den allgemeinbildenden höheren Schulen 47,6% waren. Im Vergleich dazu lag der prozentuelle Anteil an mehrsprachigen Schüler*innen an den allgemeinbildenden höheren Schulen in Kärnten (18%), Niederösterreich (16%), Oberösterreich (19,1%), Salzburg und (19,3%) und Tirol (19,9%) bei unter 20%.

Der prozentuelle Anteil der Schüler*innen, die Deutsch nicht als ihre erste Alltagssprache angaben, lag im Schuljahr 2022/23 in allen Schultypen zusammengefasst bei 27,0%, wobei in Wien der prozentuelle Anteil bei 51,6% lag (Statistik Austria, 2023, Tabelle 5). 28% aller Schüler*innen an den ausgewählten Schultypen zusammengefasst in Österreich gaben Deutsch nicht als ihre Erstsprache an, während Wien hier einen Anteil von 52% verzeichnete (Statistik Austria, 2023, Tabelle 11). Ein Blick auf die prozentuelle Verteilung zwischen unterschiedlichen Schultypen zeigt große Unterschiede. So wiesen Mittelschulen in Wien einen prozentuellen Anteil von 75,7% an Schüler*innen auf, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, während es an allgemeinbildenden höheren Schulen 35,3% waren (Statistik Austria, 2023, Tabelle 11). Auch die große Varianz zwischen den einzelnen Bundesländern wird erneut deutlich, da das Bundesland mit dem zweitgrößten Anteil an Schüler*innen in Mittelschulen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, Vorarlberg mit 35,9% war, was eine deutliche Differenz zu dem bereits genannten Prozentsatz in Wien darstellt. In derselben Erhebung wurden ebenso die genutzten Alltagssprachen von mehrsprachigen Schüler*innen, die nicht Deutsch sind, erhoben (Statistik Austria, 2023, Tabelle 10). Hierbei wurden 41 Einträge gelistet, wobei vier davon als sonstige Sprachen betitelt wurden und sich der Rest (mit einer weiteren Ausnahme) auf Einzelsprachen

bezog. Türkisch, Serbisch und Arabisch waren die drei am häufigsten genutzten Sprachen in allen Schultypen und Bundesländern zusammengefasst.

Es wird als wichtiger Auftrag der Schule gesehen, „alle Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern.“ (oesterreich.gv.at, 2023). Die Aufgabe der Schule ist es, laut Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 7), den Schüler*innen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – diese Ermöglichung des Zugangs umfasst allerdings nicht nur institutionelle Rahmenbedingungen, sondern auch die Vermittlung von Bildungsinhalten über ein Medium, über das alle Personen verfügen, als welches im amtlich deutschsprachigen Gebiet die deutsche Standardsprache gilt. Auf Basis der bereits dargelegten Daten wird jedoch deutlich, wie sehr die österreichische Schülerschaft von Mehrsprachigkeit geprägt ist und dass in vielen Fällen Deutsch im außerschulischen Alltag nicht als erste Sprache genutzt wird.

Kompetenzen in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch werden als wesentlich für die schulische Laufbahn, das spätere Leben und Arbeiten sowie für die Teilhabe am (Sozial-)Leben in Österreich beschrieben, wobei sie ebenso als Grundlage für die Teilhabe an jeglichen Bildungsprozessen genannt werden (oesterreich.gv.at, 2023). Laut Plutzar (2019, S. 7) kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen diese Elemente bereits beherrschen, wobei hierfür auf mehrere Gründe verwiesen wird. Was aus dieser Tatsache häufig das Resultat für mehrsprachige Schüler*innen im einsprachig orientierten Unterricht ist, „ist oftmals eine sprachliche Überförderung bei kognitiver Unterforderung“ (Plutzar, 2019, S. 7). So merkt Huxel (2020, S. 233) an, dass sich die Schulen auf Mehrsprachigkeit, die als wichtiger Teil der migrationsgesellschaftlichen Realität beschrieben wird, einstellen müssen.

Die Notwendigkeit für bilingual und mehrsprachig orientierte Ansätze in Österreichs Schulen, in denen der monolinguale Sprecher nicht mehr als die Norm angesehen wird, ergibt sich demnach aus der sprachlichen Diversität und Realität, die in Österreichs Klassenzimmern vorzufinden sind.

2.2. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit

Nicht nur am Beispiel der österreichischen Schulen, sondern auch bei Betrachtung unserer heutigen Lebenswelt wird die Bedeutung und Präsenz von Mehrsprachigkeit, laut Cenoz (2013, S. 3-4), deutlich. In den vergangenen Jahren zeigte sich, laut Cenoz (2013, S. 10), vermehrt die Abwendung von einem *atomistischen* hin zu einem *holistischen*

Verständnis von Mehrsprachigkeit. Der atomistische Ansatz, der in Studien zu Mehrsprachigkeit zur Zeit der Publikation im Jahr 2013 noch als am weitesten verbreitet galt, ist durch einen Fokus auf einzelne Sprachelemente ebenso wie durch eine Trennung der Sprachen gekennzeichnet. Sprachen werden demnach als abgegrenzte Einheiten betrachtet und Phänomene wie Codeswitching, auf das in weiterer Folge noch näher eingegangen wird, als problematisch erachtet. Mehrsprachige Menschen werden demnach sozusagen als einsprachige Sprecher*innen mehrerer Sprachen verstanden. Auch García und Wei (2013, S. 12) thematisieren diese Auffassung und legen dar, dass ein traditionelles Verständnis von Bilingualität und Mehrsprachigkeit diese als additive Konzepte erfasst, was bedeutet, dass zusätzliche Sprachen auch als Ganzes und autonom zum bereits bestehenden Sprachrepertoire hinzugefügt werden.

In einer holistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit herrscht, laut Cenoz (2013, S. 11-13), im Gegensatz dazu jedoch das Verständnis, dass mehrsprachige Personen und ihre Merkmale sich von jenen Personen differenzieren, die als einsprachige Sprecher*innen gelten. Mehrsprachige Personen verwenden ihre sprachlichen Ressourcen in kommunikativen Settings, wobei die Art und Nutzung verschiedener Sprachen von diesen Settings bestimmt wird, und verfügen aufgrund ihrer sprachlichen Repertoires zumeist über umfassendere sprachliche Ressourcen. Trotz des Bewusstseins über diese Unterschiede wurden und werden die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Menschen häufig nach Maßstäben, die an Einsprachigkeit ausgerichtet sind, und mit dem Blick auf das Erreichen von ersprachlichen Sprachkompetenzen in allen Sprachen, über die jemand verfügt, gewertet. Unter einen holistischen Blick auf Mehrsprachigkeit im Kontext von mehrsprachiger Erziehung fällt ebenso, wenn mehrere Sprachen als Instruktionsmedium dienen oder mehrere Sprachen als Fächer unterrichtet werden, wobei die verschiedenen Sprachen in Bezug gesetzt und dadurch die mehrsprachigen Ressourcen aktiviert werden sollen, wovon wiederum der sprachliche Lernprozess in allen Sprachen profitieren soll. Ebenso liegt bei der holistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit die Sprachverwendung im sozialen und kommunikativen Kontext im Fokus.

Wird nun nach einer Definition von Mehrsprachigkeit und Bilingualismus gesucht, wird schnell deutlich, dass eine Vielzahl an verschiedenen Auffassungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit existiert, von der nachfolgend jene Definitionen erläutert werden, die auch im Kontext von Translanguaging eine Rolle spielen. Zwei relevante Ansätze sind, laut García (2009b, S. 142-143), der *subtraktive* und *additive Bilingualismus*, auf den

bereits kurz verwiesen wurde. Bei ersterem wird eine zweite Sprache erlernt, welche die Erstsprache zur Gänze ersetzt ($L1 + L2 - L1 = L2$), wodurch der*die Sprecher*in erneut zu einer einsprachigen Person in der neu erworbenen Sprache wird. Der additive Bilingualismus versteht Sprachlernen hingegen in dem Sinne, dass zu einer bestehenden Sprache eine weitere Sprache hinzugefügt wird ($L1 + L2 = L1 + L2$). Beide Modelle werden der Komplexität des 21. Jahrhunderts allerdings nicht gerecht. Das wird aus jenen Gründen argumentiert, da erstens die zweite erworbene Sprache in diesen Ansätzen als eine abgegrenzte Einheit erfasst wird, auf die auch abgegrenzt zugegriffen werden kann, und weil zweitens eine klare Reihenfolge zwischen der ersten und der zweiten erworbenen Sprache besteht – beides sind Gründe, die in einem monolingualen Verständnis (oder „*double monolingualism*“ – also doppelte Einsprachigkeit) resultieren. Im 21. Jahrhundert, in dem Bilingualität als Norm betrachtet wird, ist es zum einen schwierig, Sprachen in eine numerische Reihenfolge zu bringen und zum anderen notwendig, diskursive Praktiken zu entwickeln, die über den voneinander abgegrenzten Sprachgebrauch hinausgehen und Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Verbindungen innerhalb der einzelnen Sprachen betrachten.

Von García (2009b, S. 143-144) werden zwei weitere Modelle von Bilingualismus genannt, nämlich der *rekursive* und *dynamische Bilingualismus*. Der rekursive Bilingualismus bezieht sich auf den Spracherwerb einer weiteren Sprache, wenn die Erstsprache einer Gesellschaft unterbunden wird, und ist für den Kontext dieser Arbeit weniger relevant. Garcías Auffassung des dynamischen Bilingualismus gleicht der Definition des Plurilingualismus, die vom Council of Europe „as the ability to use several languages to varying degrees and for distinct purposes“ getroffen wird (García, 2009b, S. 144). Diese Definition und das Verständnis von Bilingualismus und Plurilingualismus sollen auch für das nachfolgende Forschungsvorhaben leitgebend sein. Ebenso wie die Hinwendung zu einem holistischen und dynamischen Verständnis von Bilingualität und Mehrsprachigkeit findet, laut Grosjean (2020, S. 14), auch die Abkehr von der oftmals angenommenen perfekten Sprachbeherrschung von zwei- oder mehrsprachigen Personen statt. Diese Annahme entspricht nicht der Realität, da nur ein geringer Anteil der zwei- oder mehrsprachigen Personen derartige Sprachkenntnisse besitzt. Grosjean (2020, S. 14) legt die Definition von Mehrsprachigkeit noch etwas detaillierter mit den Worten „Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde

Gebrauch mehrerer Sprachen[.]“ dar. Ebenso schreibt Plutzer (2019, S. 4) jeder Person ein sprachliches Repertoire zu, das die eigenen sprachlichen Möglichkeiten umfasst und das einzigartig, vielfältig, dynamisch und komplex ist – Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, können demnach nicht als „mehrfach einsprachig“ angesehen werden.

Der Sprachgebrauch der Kinder ebenso wie ihre Mehrsprachigkeit sind dabei, laut Baker und Wright (2021, S. 114), wesentlich von den gelebten Praxen der Eltern abhängig, ebenso wie von den kulturellen Werten und der Akzeptanz der Gemeinschaft. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext steht, Fürstenau (2020, S. 89) zur Folge, immer auch in Zusammenhang mit Werteentscheidungen und dem Umgang mit sozialen und politischen Konstrukten und Ungerechtigkeit. So zum Beispiel ist es nicht selten der Fall, dass dem Sprachenprofil von Schüler*innen, die internationale Schulen besuchen und aus Diplomatenfamilien stammen, ein höherer Bildungswert zugestanden wird als in jenen Bildungseinrichtungen, in denen Schüler*innen vermehrt aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Mehrsprachigkeit erfährt demnach, laut Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 12), eine unterschiedliche Wertung, die sich danach richtet, welches Prestige die jeweiligen Sprachen haben. Der Begriff der *elitären Mehrsprachigkeit* beschreibt ebendieses Prestige und umfasst beispielsweise Sprachen, die durch die EU-Politik begrüßt werden und durch die ein Wettbewerbsvorteil im Bildungssektor erzielt werden kann. Demgegenüber existiert das Verständnis der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*, die vor allem migrationsbedingte sprachliche Vielfalt beschreibt. Normen werden, laut Gantefort und Maahs (2020, S. 5-6), durch die Sprachpolitik als Resultat manchmal so ausgelegt, dass sie sich nach diesem Prestige richten und Homogenität erreichen wollen, wobei häufig das Verbot in Schulen von der Verwendung von Sprachen (die ein weniger hohes Ansehen haben, als es das Deutsche hat) beobachtet werden kann. Sprachen und deren Sprecher*innen sind demnach, laut Kleyn (2016, S. 212) Teil von politischen Kontexten, die Hierarchien produzieren. Schulen können in diesem Kontext ein Ort sein, in dem diese sprachlichen Vorurteile reproduziert werden.

Obwohl Mehrsprachigkeit im Schulalltag präsent ist, merkt Fürstenau (2020, S. 89) Folgendes an: „Pädagogische Ansätze zur Vermittlung der deutschen Sprache spielen in der Erziehungswissenschaft eine deutlich größere Rolle als Fragen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit.“ Dabei existieren gute Argumente für eine Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, auf die in weiterer Folge noch eingegangen wird.

Gogolin (2008, S. 22) nennt hierbei ein Modell „interkultureller sprachlicher Bildung“, für das drei wesentliche Änderungen notwendig wären: erstens sollte eine Überarbeitung des Schulsprachenangebots stattfinden, die sich an der Schülerschaft und deren Sprachnutzung orientiert, zweitens sollte die Monolingualität und die als problematisch angesehene Nutzung von mehreren Sprachen im Zuge des Lernprozesses überdacht werden und drittens sollten gängige Didaktiken reflektiert werden, da diese nicht an Mehrsprachigkeit ausgelegt sind, sondern von einer homogenen Schülerschaft im Sinne von Einsprachigkeit ausgehen und ebenso auf diese abzielen, aber dennoch in der Realität durch Mehrsprachigkeit bedingt werden. Im weiteren Sinne kann der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging, der im anschließenden Kapitel vorgestellt wird, diesen Anforderungen gerecht werden.

2.3. Translanguaging

2.3.1. Ursprünge & Definitionen

Der Begriff Translanguaging stammt, laut García und Wei (2013, S. 20), ursprünglich aus dem Walisischen und ist auf Cen Williams zurückzuführen. Dieser nannte, wie Baker und Wright (2021, S. 112) anmerken, den Begriff unter dem Wort *trawsieth* das erste Mal im Jahr 1994, um die systematische Verwendung von zwei Sprachen im Unterricht bzw. innerhalb derselben Stunde zu beschreiben. Dabei bezog sich Williams in seinem Konzept von Translanguaging nur darauf, dass die Information in einer Sprache zur Verfügung gestellt wird (Input) und in einer anderen Sprache angewandt wird (Output). Eine weitere Autorin, die in diesem Kontext genannt werden muss, ist Ofelia García (2009a), die mit ihrem Werk *Bilingual Education in the 21st Century* den Begriff und das Konzept Translanguaging grundlegend formte und erweiterte und deren Ansichten auch in dieser Arbeit maßgeblich berücksichtigt werden. Seit dem Jahr 1994 wurde der ursprüngliche Begriff, laut García und Wei (2013, S. 20), durch viele Gelehrte und Forschende erweitert und umfasst heutzutage zum einen das Verständnis um den komplexen Sprachgebrauch mehrsprachiger Menschen und zum anderen die pädagogischen Ansätze, die angewandt werden, um sich diese Ressource zu Nutzen zu machen. Translanguaging wird heutzutage in verschiedenen Ansätzen mit geringfügigen Unterschieden definiert, wobei diesen gemein ist, dass das Konzept von Translanguaging das Verständnis von Sprache und Bilingualität klar von dem des 20. Jahrhunderts differenziert.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Ansätzen, die bilinguale Handlungen als zwei autonome Sprachen betrachten, erkennt der Ansatz des Translanguaging Bilingualität oder Mehrsprachigkeit als sprachliches Repertoire an (García & Wei, 2013, S. 2). In diesem

Sinne übersteigt Translanguaging das Konzept des additiven Bilingualismus (García & Wei, 2013, S. 20). Translanguaging geht auch über andere mehrsprachige Modelle hinaus, obwohl einige davon, wie beispielsweise das Konzept des Codeswitching, in diesem inkludiert werden (García, 2009a, S. 112). Während Codeswitching den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen beschreibt, bezieht sich Translanguaging auf die Konstruktion und die Verwendung von diskursiven Praktiken, die nicht einer bestimmten Sprache zugeschrieben werden können und sowohl als komplex als auch als miteinander zusammenhängend und verwoben beschrieben werden können sowie das gesamte sprachliche Repertoire von Personen definieren (García & Wei, 2013, S. 22). Translanguaging geht davon aus, dass Personen über ein sprachliches Repertoire verfügen, das strategisch eingesetzt wird, um effektive Kommunikation zu ermöglichen (García, 2011, S. 1). Eine weitere Unterscheidung besteht darin, dass Codeswitching mit der Trennung von Sprachen assoziiert werden kann, während Translanguaging die Flexibilität des Sprachgebrauchs befürwortet und Handlungsweisen und Praktiken von der Separation von Sprachen entfernen möchte, besonders in zweisprachigen Klassenzimmern (Lewis et al., 2012b, S. 659). Durch diese Auffassung kann dem Konzept Translanguaging nicht nur eine linguistische oder bildungsrelevante, sondern auch ideologische und politische Bedeutung zugesprochen werden. Wird das sprachliche Repertoire von Schüler*innen anerkannt, werden, laut García und Kleyn (2016, S. 14), nicht nur die Bildungsmöglichkeiten verbessert, sondern es wird auch ein Weg in Richtung einer gerechteren Welt und Gesellschaft eingeschlagen.

Translanguaging beschreibt demnach einen Ansatz, der Bilingualität als Norm und Ressource versteht (De-sign Bilingual, 2019, S. 2). Mehrsprachigkeit wird als ein Kontinuum an Sprachressourcen erfasst, wobei es zwischen den Sprachen des Individuums keine klar definierten Grenzen gibt (García, 2009a, S. 115-116). Das resultiert darin, dass Bilingualität als dynamisch verstanden wird, wobei Sprachhandlungen vielfach sind und sich ständig im Kontext der Sprechakte und des Umfeldes verändern und anpassen (García, 2009a, S. 128-129). Translanguaging kann in diesem Kontext als der kommunikative Standard von mehrsprachigen Gemeinschaften beschrieben werden (García, 2009a, S. 125). Es beschreibt die bilingualen Sprachhandlungen aus der Perspektive mehrsprachiger Menschen selbst und umfasst jene Praktiken, die mehrsprachige Menschen nutzen, um sich ihre bilingualen Welten zugänglich zu machen (García, 2009a, S. 112).

Laut García (2009a, S. 115) sind sich monolinguale Menschen dieser mehrsprachigen Praktiken oftmals nicht bewusst oder stehen diesen sogar ablehnend gegenüber, wobei sprachliche Unterschiede häufig als Unzulänglichkeit erfasst werden. Auch Baker und Wright (2021, S. 114) verweisen darauf, dass mehrsprachige Praktiken von monolingualen Sprecher*innen häufig als Defizit oder als fehlende Kompetenzen in beiden Sprachen interpretiert werden. Bilinguale Sprachhandlungen unterscheiden sich zwar tatsächlich von monolingualen, allerdings dürfen diese in keiner Weise als defizitär betrachtet werden, sondern verweisen auf eine größere Ausdrucksmöglichkeit, die nicht nur sprachliches, sondern auch kulturelles Wissen übermittelt (García, 2009a, S. 115). Dennoch kann, laut Baker und Wright (2021, S. 114), Translanguaging (ebenso wie Codeswitching) aus diversen Gründen, darunter kulturelle, politische oder auch soziale, eine geringere Akzeptanz erfahren. Dies merkt auch Duarte (2019, S. 151) mit der Bemerkung an, dass der Einsatz für eine systematische Verwendung von Translanguaging in der Allgemeinbildung häufig Widerstand oder Ablehnung erfährt. Selbst einige bilinguale Sprecher*innen (ebenso wie monolinguale) können, laut Baker und Wright (2021, S. 114), diesen Ansätzen gegenüber eine kritische Haltung wahren, wobei einige von ersteren ebenso versuchen, ihre eigenen Sprachen zu trennen. Haben bilinguale Sprecher*innen eine negative Haltung der Gemeinschaft gegenüber Codeswitching, die diese als Zeichen von Faulheit oder schlampigem Sprachgebrauch wertet, erfahren und internalisiert, zeigen sie oft ein defensives und entschuldigendes Verhalten, sollte es zu Codeswitching kommen.

2.3.2. (Pädagogisches) Translanguaging im schulischen Kontext

Auch im pädagogischen Setting ist eine derartige Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, wie sie im Schlussteils des Kapitels 1.3.1 beschrieben wurde und die oftmals auf einer defizitären oder kritischen Sichtweise beruht, nicht selten anzutreffen. Häufig wird Monolingualismus, laut García (2009b, S. 141), im schulischen Kontext als Norm angesehen, wodurch nicht nur monolinguale Praktiken, sondern auch dazugehörige Werte vermittelt werden. Dementsprechend ist, laut Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 12), ein Großteil der Schulen, die sich in amtlich deutschsprachigen Gegenden befinden, monolingual. Der*die monolinguale Sprecher*in wird immer noch häufig als Norm betrachtet, wodurch diese*r auch gleichzeitig zur Zielgruppe im schulischen Kontext wird. Gogolin (2008, S. 3) definiert in diesem Kontext den Begriff des monolingualen Habitus. Die zentrale Annahme der Autorin liegt darin, dass das deutsche Bildungssystem ein monolinguales Selbstverständnis entwickelt hat, das allerdings aufgrund der immer

vielfältiger werdenden Zusammensetzung der Klassenzimmer nicht mehr funktionieren kann.

Laut García (2009b, S. 141) bestehen Schulen häufig auf monolingualen Handlungen, wodurch es nicht selten die Schulen selbst sind, die das sprachliche und schulische Potenzial bilingualer Kinder limitieren. Werden in Bildungseinrichtungen bilinguale Bildungswege angeboten, folgen diese dennoch häufig einem Verständnis von Bilingualität, welches Sprachen als voneinander abgegrenzte Systeme versteht. Dadurch werden die Möglichkeiten und das Potenzial bilingualer Praktiken ebenso negiert wie ein Verständnis von einer weit verbreiteten Mehrsprachigkeit in unserer Welt. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist demnach, laut Fürstenau (2020, S. 87), ein präsent Thema in den Erziehungswissenschaften und im pädagogischen Kontext.

Wird in Bildungskontexten von Einsprachigkeit als Norm ausgegangen, wobei die schulische Realität von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist, findet, laut Gantefort (2020, S. 201), eine Benachteiligung derjenigen Schüler*innen statt, die mehrsprachig sind, da sie auf ihre bereits erworbenen Sprachkompetenzen und damit verbundenen Fähigkeiten nicht umfassend in ihrem Lernprozess zugreifen können. Erfahren diese Schüler*innen in schulischen Kontexten Abwertungen oder Sanktionen, die sich auf ihr sprachliches Verhalten beziehen, kann sich das negativ auf das eigene Selbstbild in Bezug auf ihre (sprachlichen) Fähigkeiten auswirken. Im schulischen Setting wird die Separation von Sprachen häufig auf zwei Gründe zurückgeführt (Cenoz & Gorter, 2021, S. 1-2): erstens auf die Befürchtung, dass Schüler*innen durch die simultane Verwendung unterschiedlicher Sprachen verwirrt werden, in Verbindung mit der daraus entstehenden „idealen“ Unterrichtsgestaltung in Form einer strikten Trennung der Sprachen, und zweitens auf das Ziel, dass ein größtmöglicher Kontakt zur Zielsprache gewährleistet werden sollte. Oftmals werden die Sprachen, die im Unterricht verwendet werden oder zulässig sind, nach Fach, Zeit, Lehrperson oder Thema getrennt (Lewis et al., 2012a, S. 643).

Translanguaging als Konzept unterstreicht hingegen das Verständnis, dass Schüler*innen (ebenso wie Lehrer*innen) natürlich auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, um den Lernprozess zu maximieren (Baker & Wrigth, 2021, S. 284-285). Als pädagogischer Ansatz soll Translanguaging, laut Plutzer (2019, S. 10), mehrsprachigen Schüler*innen ermöglichen, ihr sprachliches Profil möglichst umfassend nutzen und dieses im Unterrichtsgeschehen einsetzen zu können. So soll nicht nur die Inhaltsebene des Unterrichts gelehrt werden, sondern den Schüler*innen auch die

Unterrichtssprache zugänglich gemacht werden. Schüler*innen, für die die Unterrichtssprache noch nicht ausreichend in ihrem Sprachkontinuum liegt, können so ihre Fähigkeiten in anderen Sprachen nutzen, um auch die Unterrichtssprache weiterzuentwickeln. Allgemein sind für die Umsetzung von Translanguaging die folgenden vier Aspekte wesentlich (Plutzer, 2019, S. 10):

- das bedeutungsvolle Handeln als Bestreben des Unterrichts;
- die sprachliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten, sodass eine Partizipation für alle Schüler*innen möglich ist (und damit auch für Schüler*innen, die sich noch im Lernprozess der Unterrichtssprache befinden);
- das Verständnis von Sprache, dass diese den Sprecher*innen dient und demnach der Unterricht das eigene sprachliche Repertoire weiterentwickeln soll;
- die Verwendung von Hilfsmitteln, die dieses Geschehen möglich machen.

Dieser Ansatz des Translanguaging ist in der Literatur auch oftmals unter dem Namen *pedagogical translanguaging* zu finden (Cenoz & Gorter, 2021, S. 1-2). Merkmale sind zum einen die starke Lerner*innenzentrierung und zum anderen das Bestreben, alle Sprachen eines Individuums zu nützen und zu fördern, wodurch auch metasprachliche Kompetenzen gefördert werden sollen. Das gesamte sprachliche Repertoire von mehrsprachigen Sprecher*innen soll aktiviert werden, um nicht nur Sprachlernen, sondern auch das Lernen von Inhalten zu fördern. Als pädagogisches Konzept fördert Translanguaging demnach den Sprachgebrauch von zwei oder mehr Sprachen innerhalb einer Unterrichtsstunde. Pädagogisches Translanguaging ist, laut Cenoz & Gorter (2017, S. 904), zielgerichtet und umfasst hinsichtlich der Methoden nach wie vor den Einsatz von unterschiedlichen Sprachen für Input und Output, aber beinhaltet mittlerweile ebenso weitere Strategien und Methoden, die darüber hinausgehen. Dieser Ansatz inkludiert also neben dem traditionellen Verständnis von Translanguaging auch weitere Aspekte, die auf das gesamte sprachliche Repertoire der Personen abzielen (Cenoz & Gorter, 2021, S. 20). So sollen auch metalinguistische Kompetenzen gebildet werden, die zum Beispiel durch das Analysieren oder das Reflektieren gefördert werden können. *Spontaneous translanguaging* beschreibt, laut Cenoz & Gorter (2017, S. 904), im Gegensatz dazu jene Form von Translanguaging, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers in natürlichen Kontexten zwischen mehrsprachigen Personen passieren kann. Diese beiden Formen können allerdings auch in Verbindung miteinander auftreten, so kann pädagogisches Translanguaging auch simultan zu spontanem Translanguaging passieren (Cenoz & Gorter, 2021, S. 18).

Jones (2017, S. 204) nennt zwei grundsätzliche Modelle, in die Translanguaging eingeteilt werden kann und die sich aus der Praxis in Walisisch-Englischen Schulen in Wales herauskristallisiert haben. Zum einen existiert das Lehrer*innen-basierte Translanguaging (*teacher-directed translanguaging*). Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass es durch die Lehrperson geplant wird und sowohl auf bilinguale Menschen mit geringen als auch höheren Sprachkompetenzen abzielt. Die Lehrperson stellt die Aktivität zur Verfügung, wählt die geeigneten Lehrmaterialien dafür aus und gibt Hinweise darauf, wie die unterschiedlichen Sprachen zum Einsatz kommen sollen. Das zweite Modell ist das Schüler*innen-basierte Translanguaging (*pupil-directed translanguaging*), wobei Praxen des Translanguaging von den Schüler*innen selbst durchgeführt werden – die Schüler*innen arbeiten hierbei selbstständig und können sich selbst entscheiden, welche Sprache sie wann als Arbeitsmedium verwenden. Eine ähnliche Unterscheidung trifft Williams (2012; zitiert nach Jones, 2017, S. 204) mit den Bezeichnungen *official translanguaging*, welches sich auf durch die Lehrperson vorgegebene modellierte Aktivitäten bezieht und *natural translanguaging*, welches den von den Schüler*innen ausgehenden und selbstständigeren Einsatz von Translanguaging-Praxen beschreibt.

Weitere Definitionen umfassen beispielsweise Lewis' et al. (2012a, S. 650) Unterteilung von Translanguaging in *classroom translanguaging*, als geplantes Ereignis im Kontext des pädagogischen Settings, *universal translanguaging*, welches kulturelle, kontextuelle und auch kognitive Aspekte inkludiert, und *neurolinguistic translanguaging*, als wissenschaftliches Feld, das die Gehirnaktivitäten bei Gebrauch beider Sprachen erforscht. Weiters existiert Paulsruds (2014; zitiert nach Jones, 2017, S. 204) Differenzierung in *pedagogic translanguaging*, welches den Sprachwechsel als Mittel zum Erwerb des Inhalts und der Sprache umfasst, und *non-pedagogic translanguaging*, als Merkmal der eigenen Identität und des sozialen Gefüges, wobei das bereits vorgestellte *classroom translanguaging* beides umfassen kann (Jones, 2017, S. 204).

Translanguaging without a specific learning goal (either teacher directed or pupil directed) can be identified as Basic Interpersonal Translanguaging (BIT), includes translanguaging for personal interaction, social cohesion, classroom management, and so forth. Translanguaging for teaching and learning (either teacher directed or pupil directed) can be identified as Cognitive Academic Translanguaging (CAT), with emphasis on academic language and subject-specific terminology. Classroom translanguaging posits that there are no clear-cut boundaries between BIT and CAT; there is much overlap and they may co-exist in the same space, and teachers need to ensure that pupils have opportunities to translanguage in both pedagogic and non-pedagogic contexts. (Jones, 2017, S. 205)

Dies lässt erkennen, dass unterschiedliche Definitionen und Auffassungen von (pädagogischem) Translanguaging existieren, die sich teilweise überlappen oder geringfügig unterscheiden.

Der Ansatz des pädagogischen Translanguaging zielt demnach, laut Cenoz und Gorter (2021, S. 24), auf jene Schüler*innen ab, die mehrsprachig oder beginnend mehrsprachig sind. Die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen, die durch Mehrsprachigkeit geprägt sind, sollten gefördert werden, während die Schüler*innen die Inhalte schulischer Fächer lernen. Neben metalinguistischen Kompetenzen soll auch das autonome Lernen gefördert werden und neben dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten kann das Lernen von Inhalten den Schüler*innen durch Translanguaging zugänglicher gemacht werden. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass pädagogisches Translanguaging sowohl für Sprach- als auch für andere Fächer, in denen der Spracherwerb nicht im Vordergrund steht, geeignet ist.

Wichtig ist, laut Plutzar (2019, S. 12-13), sich zu überlegen, wann sich der Einsatz von Translanguaging anbietet und sinnvoll ist. Vor allem wenn es um das Verständnis des Unterrichtsgeschehens und der -inhalte geht, kann die Nutzung verschiedener Sprachen eine wertvolle Rolle spielen. Auch Cenoz und Gorter (2021, S. 24-25) heben hervor, dass pädagogisches Translanguaging darüber hinausgeht, dass Lehrende lediglich die flexible Sprachverwendung erlauben, und dass eine sorgfältige Planung in Bezug auf die Lernziele, die Unterrichtsmaterialien und auch die didaktischen Methoden realisiert werden muss. In diesem Sinne nutzt pädagogisches Translanguaging zwei oder mehrere Sprachen im Unterrichtsgeschehen und überschreitet seine ursprüngliche Definition aus dem walisischen Raum (bei der eine Sprache für den Input und eine andere für den Output genutzt wurde). García und Kleyn (2016, S. 17) betonen zudem, dass Lehrpersonen, die Translanguaging in ihren Unterricht inkludieren und dessen zugrundeliegenden Theorien annehmen, das traditionelle Sprachverständnis nicht einfach ablehnen, sondern sich sehr wohl bewusst sind, dass es für die Schüler*innen in Hinblick auf ihren akademischen Erfolg notwendig ist, gewisse Sprachen in gewissen Kontexten spezifisch zu gebrauchen. Der Startpunkt, um bilinguale Sprachfähigkeiten zu entwickeln, liegt jedoch in dem bereits verfügbaren Sprachrepertoire der Schüler*innen.

2.3.3. Formen und Methoden

Pädagogisches Translanguaging bezieht sich, laut Plutzar (2019, S. 9), zum einen auf curriculare Anforderungen und zum anderen auf das Kind mit seinem sprachlichen Profil.

Translanguaging wird daher von der Autorin nicht als eine spezifische Methode, sondern viel mehr eine Haltung und Perspektive dargestellt.

Es existieren nun diverse Möglichkeiten und Methoden, mit denen Translanguaging im Unterricht eingesetzt werden kann. Gantefort und Mahs (2020, S. 8) beschreiben hierbei die selbstbestimmte Verwendung aller Sprachen der Schüler*innen und die dementsprechende Gestaltung eines Unterrichtssettings, das Möglichkeiten hierfür bereitstellt, als essenziell. Methoden, die Kooperation inkludieren, sind im Sinne von Translanguaging in der Unterrichtspraxis wichtig. Die Autor*innen nennen hier als Beispiel, dass sich Schüler*innen in ihren Sprachen über einen Text, der in der Unterrichtssprache zur Verfügung gestellt wird, austauschen. Auch das kollaborative Planen und Bearbeiten von Texten, die in der Unterrichtssprache verfasst werden sollen, unter Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires, wäre ein weiteres Beispiel für Unterrichtspraxen, die Translanguaging inkludieren.

Die Autorinnen Christina Celic und Kate Selzer (2011) haben ein umfassendes Handbuch für den Einsatz von Translanguaging im Unterricht herausgegeben, aus dem nachfolgend einige Methoden beispielhaft genannt werden. Die von den Autor*innen präsentierten Methoden sind vielfältig und zielen auf unterschiedliche Bereiche ab.

In Bezug auf die Inhaltsebene schlagen Celic und Selzer (2011, S. 62-63) beispielsweise vor, Schüler*innen zur Erarbeitung eines Themas in ihren jeweiligen Sprachen kommunizieren zu lassen und die Ergebnisse anschließend in der Zielsprache (in ihrem Beispiel Englisch) zu teilen. Ebenso kann eine Schreibaufgabe so gestaltet werden, dass die Schüler*innen in Kleingruppen oder mit Partner*innen in ihren Sprachen brainstormen dürfen und dann gemeinsam einen Text in der Zielsprache verfassen. Weiters wird als Methode angeführt, die Schüler*innen ein Thema in ihrer Familiensprache vor der Thematisierung im Unterricht recherchieren und anschließend in einer beliebigen Sprache darüber diskutieren zu lassen.

Auch in Bezug auf Lesen nennen Celic und Selzer (2011, S. 68-69) einige Methoden, durch die Translanguaging und mehrsprachiges gemeinsames Arbeiten im Unterricht umgesetzt werden können. So kann ein zu lesender Text von mehrsprachigen Schüler*innen in ihrer Alltagssprache gelesen werden, bevor sie denselben Text in der Zielsprache für eine Gruppenarbeit lesen. Ebenso kann über in der Zielsprache gelesene Texte in einer beliebigen Sprache diskutiert werden.

Auch Partner*innenarbeit beim Schreiben eröffnet viele Möglichkeiten, um Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu inkludieren. So können, laut Celic und Selzer (2011, S. 72), Schüler*innen beispielsweise in einer beliebigen Sprache brainstormen und anschließend einen Text in der Zielsprache verfassen. Ebenso kann ein Textteil gemeinsam in der Zielsprache verfasst werden, wobei die Schüler*innen andere Sprachen verwenden dürfen, um über den Text zu sprechen und Ideen einzubringen. Auch gegenseitiges Überarbeiten von Texten kann dementsprechend gestaltet werden: Schüler*innen lesen den Text von Mitschüler*innen in der Zielsprache und kommentieren diesen dann in einer beliebigen Sprache, wobei sich die Kommentare zum Beispiel auf den Inhalt, die Grammatik oder die Wortwahl beziehen können. Eine Methode, bei der Übersetzungen eingesetzt werden, ist zum Beispiel, Schüler*innen einen Text in der Alltagssprache verfassen zu lassen und diesen dann gemeinsam in die Zielsprache zu übersetzen.

Plutzer (2019, S. 12-13) nennt auch einige Beispiele, die sich auf diverse Fächer beziehen. In Mathematik könnten sich Schüler*innen beispielsweise Lösungswege in einer beliebigen Sprache notieren, in Biologie kann eine gemeinsame Diskussion in einer beliebigen Sprache über bereits bestehendes Wissen vor der Erarbeitung eines Themas hilfreich sein, im Literaturunterricht können strukturelle Textmerkmale auch anhand von Texten in anderen Sprachen erarbeitet werden. Das Ziel ist demnach, den Schüler*innen durch die Schaffung von Möglichkeiten für den Einbezug all ihrer Sprachen das Verständnis bzw. die Erarbeitung von Aufgaben und Inhalten zu erleichtern. Das kann laut der Autorin auch zum Beispiel durch die Bereitstellung von mehrsprachigen Aufgabenstellungen oder Schlüsselwörtern geschehen.

2.3.4. Potenziale

Baker (2003, S. 82-83) nennt vier Vorteile von Translanguaging, wobei sich das Verständnis von Translanguaging, das er in seinem Werk aufgreift, an der ursprünglichen Auffassung vom Bereitstellen eines Inputs in einer Sprache und eines Outputs in einer anderen Sprache orientiert:

1. Das erste Potenzial von Translanguaging ist die Möglichkeit, den Inhalt umfassender und tiefergehend zu verstehen. Dies ergibt sich daraus, da sich Schüler*innen mit dem Inhalt durch die Arbeit mit zwei Sprachen tiefergehend auseinandersetzen müssen. Laut Baker und Wright (2021, S. 286) kann es in einsprachigen Lernsituationen vorkommen, dass Schüler*innen mit Inhalten

arbeiten und Aufgaben zu diesen erledigen, ohne dass sie diese wirklich verstehen, was durch Translanguaging nicht so leicht passieren kann.

2. Zweitens kann Translanguaging, laut Baker (2003, S. 83), dazu beitragen, die Sprachkompetenzen der Schüler*innen in der Sprache, die sie weniger gut beherrschen, zu entwickeln. So zielt Translanguaging darauf ab, in beiden Sprachen akademische Sprachkompetenzen zu fördern.
3. Drittens kann durch die Verwendung mehrerer Sprachen eine Verbindung zwischen der Schule und dem Zuhause der Kinder geschaffen werden, die eine Kooperation und eine bessere Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern in schulischen Aufgaben bewirken kann. Dies wirkt, laut Baker und Wright (2021, S. 286), auch dem Vorwurf entgegen, dass Eltern die Schüler*innen, die in der Schule bilingual agieren, aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse nicht unterstützen können. Auch hier besteht der Gedanke, dass die Schüler*innen durch das Wiedergeben des Gelernten in einer anderen Sprache das Verständnis vertiefen und erweitern. „What appears to be a potential weakness between school and home may become a strength in learning.” (Baker & Wright, 2021, S. 286)
4. Laut Baker (2003, S. 83) kann, viertens, Translanguaging ebenso zu einer leichteren Integration von Schüler*innen, die eine Sprache bereits flüssig sprechen, mit Schüler*innen, die die Sprache erst erlernen, führen. Hierbei wird auch darauf verwiesen, dass der Einsatz beider Sprachen sensibel und strategisch erfolgen sollte und so Schüler*innen gleichermaßen den Inhalt erwerben wie ihre Sprachkompetenzen in ihrer zweiten Sprache fördern.

Auch García (2011, S. 2-3) beschreibt, dass durch Translanguaging sowohl die akademischen Sprachkompetenzen entwickelt als auch das Lernen des Inhalts gefördert werden. Zusätzlich wird das Denken und Verständnis der Schüler*innen durch Translanguaging vertieft. Außerdem werden die Schüler*innen in ihren verschiedenen Identitäten bestärkt, die fluide sein können und sich nach den jeweiligen Situationen richten. Auch metasprachliche Kompetenzen werden durch die explizite simultane Verwendung zweier Sprachen weiterentwickelt. Zudem trägt die Implementierung von Translanguaging Ansätzen dazu bei, dass sprachliche Hierarchien, die sich durch eine getrennte Sprachbetrachtung oftmals durch die Sprache der Mehrheit und die Sprache der Minderheit kennzeichnen, aufgebrochen werden, was in Hinblick auf soziale Gerechtigkeit und Gleichstellung wesentlich ist.

Plutzer (2019, S. 19-20) nennt einige Gründe, die ebenfalls für die Verwendung von Translanguaging sprechen und auf Garcías und Kleyns (2016) Erörterungen basieren. So wird durch Translanguaging die Beteiligung aller Schüler*innen gefördert und auch die Partizipation aller Schüler*innen, die mehrere Sprachen sprechen und im einsprachigen Unterricht nicht in diesem Maße teilnehmen, verstärkt. Mehrsprachige ebenso wie einsprachige Sprachhandlungen können eingebracht werden, wodurch die Unterrichtssprache auch dem sprachlichen Bild der Klasse entspricht. Translanguaging kann in den Unterricht inkludiert werden, wobei dieser immer noch den curricularen Rahmenbedingungen entspricht. Die Schüler*innen erleben die Klasse als sicheren Bereich für ihren Sprachgebrauch, der der kontrollierten Sprachverwendung gegenübersteht – dadurch werden die Kinder in ihren Identitäten als mehrsprachige Personen unterstützt und sie können sich im schulischen Setting wiedererkennen und sich auch besser und vermehrt persönlich einbringen. Eine variantenreichere Wortschatzarbeit ebenso wie die simultane Entwicklung von Sprache und Inhalt sprechen ebenfalls für den Einsatz von Translanguaging. Texte können den Schüler*innen nähergebracht werden und das Verständnis kann erleichtert werden, ohne dass Stoff selbst vereinfacht wird. Auch Seiteneinsteiger*innen in höheren Klassen können von dem erleichterten Verständnis herausfordernder Inhalte profitieren. Zuletzt wird erwähnt, dass auch für einsprachige Schüler*innen durch Methoden des Translanguaging und dem damit einhergehenden hohen Engagement der anderen Schüler*innen Lernpotenziale und Perspektiven entstehen. Auch für Lehrer*innen bietet Translanguaging Potenziale: zum einen können diese die Nutzung und den Bedarf an Sprachen erfassen und zum anderen können sie das Verständnis der Schüler*innen von Inhalten nachvollziehen.

2.3.5. Limitationen, Herausforderungen & Kritik

Obwohl viele Potenziale existieren, birgt Translanguaging auch gewisse Herausforderungen. Das sprachliche Repertoire von Lehrpersonen ist, laut Plutzer (2019, S. 16-17), nicht immer das gleiche wie das der Schüler*innen, wodurch es manchmal nicht leichtfällt, Ansätze des Translanguaging in den Unterricht zu integrieren. So fürchten Lehrer*innen beispielsweise einen Kontrollverlust, wenn Schüler*innen andere Sprachen als die Unterrichtssprache nutzen. Das kann zum einen eine Sorge in Bezug auf die Richtigkeit von Aussagen sein. Zum anderen kann es die Sorge widerspiegeln, dass die Lehrpersonen nicht mehr wissen, worüber sich die Schüler*innen eigentlich unterhalten, und eventuell Themen abseits vom Unterrichtsinhalt besprochen werden oder gar über die Lehrperson gesprochen wird. Die Autorin empfiehlt hier Gelassenheit. Durch

Translanguaging steht die erfolgreiche Kommunikation selbst und viel weniger sprachliche Richtigkeit im Vordergrund, wobei das individuelle Sprachrepertoire die Schüler*innen beim Verständnis von Inhalten und bei Überlegungen zur Sprachverwendung und Sprachverbindungen unterstützen soll. Ebenso wird angemerkt, dass Korrekturen häufig von den Schüler*innen selbst gegeben werden und eine Abweichung von den Unterrichtsinhalten bei zum Beispiel Gruppenarbeiten eine Herausforderung in jeglicher Sprache darstellt. Auch metasprachliche Merkmale spielen eine wesentliche Rolle und geben Auskunft darüber, welche Dynamiken bestehen und welche Informationen ausgetauscht werden. Konflikte können allerdings nicht durch ein Verbot von Sprachen geklärt werden, es sollte das Gespräch mit den Schüler*innen gesucht werden, um die lernhemmenden Faktoren zu lösen. Schüler*innen müssen durch das teilweise Übergeben von Kontrolle im Unterrichtsgeschehen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess tragen. Hierbei ist ein guter Kontakt zwischen Lehrenden und Schüler*innen ebenso wie Flexibilität und eine Wahrnehmung der Schüler*innen als „potenziell kompetent“ hilfreich.

Ticheloven et al. (2021) haben sich in ihrer Studie mit den Herausforderungen beim Einsatz von Translanguaging im mehrsprachigen Klassenzimmer beschäftigt. Hierbei wurden Interviews mit 7 Lehrpersonen, 32 Schüler*innen (mit Migrationshintergrund) sowie 16 Gelehrten aus den Bereichen der Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft durchgeführt. Die Autor*innen konnten aus den Interviews sieben hauptsächliche Herausforderungen erkennen. Die erste bezieht sich auf die Sorge um Nebeneffekte, wenn andere Sprachen im Klassenzimmer gesprochen werden, wie zum Beispiel die Isolierung von einzelnen Schüler*innen. Auch die Sorge, dass nicht mehr nachvollzogen werden kann, was die Schüler*innen tun, wurde genannt ebenso wie die Tatsache, dass auch Lehrer*innen durch die Verwendung verschiedener Sprachen im Unterricht isoliert werden können. Einige dieser Sorgen wurden bereits in der Literatur und auch hier in dieser Masterarbeit thematisiert. Zweitens stellte sich heraus, dass die Meinungen hinsichtlich der Formulierung und Gestaltung von Lernzielen in Verbindung mit Translanguaging auseinandergehen. Als eine weitere Herausforderung wird die Balance von Translanguaging und dem Erwerb der Schulsprache, die wesentlich für den akademischen Erfolg ist, genannt. Auch affektive / emotionale Verknüpfungen zu Sprachen wurden erwähnt, ebenso wie semiotische Ressourcen. Außerdem wird der Aufwand genannt, der sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen bei der systematischen Umsetzung von Translanguaging betrifft. So zum Beispiel wird eine

verlangsamte Durchführung der Unterrichtsstunden angemerkt. Eine Lehrperson der Studie führte hier beispielsweise als Lösungsvorschlag an, dass Translanguaging bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel den Hausübungen, zugewiesen werden könnte. Außerdem wird ein größerer Aufwand für jene Schüler*innen, die ihre andere(n) Sprachen nicht flüssig sprechen, erwähnt. Schüler*innen merken jedoch ebenso an, dass sie durch Translanguaging ihre weiteren Sprachen bewahren können. Die letzte und siebente Herausforderung, die in diesem Kontext genannt wird, ist Verwirrung, die von einigen Schüler*innen beim wechselnden Gebrauch von Sprachen angegeben wurde.

2.4. Präsenz in Österreich

2.4.1. Forschungsstand

Zu dem Einsatz von Translanguaging in Österreich, im Regelunterricht und im DaF/DaZ Unterricht wurden bereits einige Studien durchgeführt, wobei jedoch eine größere Anzahl an Studien im englischsprachigen Raum und in Bezug auf das Erlernen von Englisch als Fremd- oder Zweitsprache (EFL/ESL) gefunden werden kann. Da der Fokus dieser Arbeit unter anderem auf der Präsenz in Österreich bzw. dem Deutschen liegen soll, werden nachfolgend primär Studien aus dem österreichischen oder deutschsprachigen Raum vorgestellt. Obwohl sich die Arbeit auf den Einsatz von Translanguaging im durch Mehrsprachigkeit geprägten Regelunterricht bezieht, werden aufgrund der geringen Anzahl an verfügbaren Studien sowie aufgrund der Tatsache, dass sich einige Schlüsse und Ergebnisse auch auf diesen Kontext verallgemeinern lassen, auch Arbeiten mit Bezug auf DaZ/DaF sowie aus dem Bereich der Primarstufe angeführt.

Schwarzl (2020) erforschte im Rahmen ihrer Dissertation Translanguaging im Klassenzimmer mit besonderem Bezug auf die Wirkung auf selbstbezogene Überzeugungen und das Klima. Hierzu wurde ein Projekt in zwei Schulklassen in einer Volksschule und Neuen Mittelschule durchgeführt, wobei Translanguaging in diesen Schulklassen in diversen Fächern implementiert wurde. Beide Klassen waren durch Mehrsprachigkeit geprägt, so ging beispielsweise aus der Erhebung hervor, dass kein*e Schüler*in Deutsch als einzige Muttersprache angab. Im Zuge der Durchführung der Studie erhielten die Lehrpersonen Material (zum Beispiel in Form der Zeitschrift *Trio*) und Anregungen (zum Beispiel in Form von Vorschlägen zu diversen Methoden) zum Einbezug der Sprachen der Kinder. Zur Datenerhebung wurde ein Mixed Methods Approach mit Triangulation herangezogen, der sich aus einer Fragebogenerhebung, ethnografischen Beobachtungen und Interviews zusammensetzte. Die Intervention und Datenerhebung zeigte, dass der Einsatz von Translanguaging eine positive Wirkung auf

selbstbezogene Überzeugungen, das Klassenklima, die Partizipation im Unterricht und metasprachliche Kompetenzen hatte. In Bezug auf einzelne Schüler*innen zeigte sich ein diverser Effekt, der mitunter davon abhing, ob jene Sprache, die für die Schüler*innen eine emotionale Komponente hat, Beachtung fand – sowohl im Unterricht durch die Lehrperson als auch durch Mitschüler*innen. Selbstbezogene Überzeugungen zeigen nur dann eine positive Entwicklung durch Translanguaging, wenn den Schüler*innen Möglichkeiten zur Partizipation und Anerkennung vonseiten der Lehrkraft gegeben wird. Die Autorin verweist auch auf die Rolle einer sorgfältigen Planung und Durchführung des Unterrichts. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass in dieser Erhebung sprachliche Mehr-/ Minderheitenverhältnisse präsent waren und dass in diesem Kontext die Lehrperson einen erheblichen Einfluss auf sprachliche Prestiges haben kann.

Weiters existiert ein laufendes Dissertationsprojekt unter dem Arbeitstitel „Translinguale Praxen mehrsprachiger Schüler*innen im Unterricht“, das von Kölling (2024) an der Freien Universität Berlin durchgeführt wird. Dabei wird auch auf die geringe Anzahl an Studien, die den deutschsprachigen Raum umfassen, verwiesen. Das Projekt soll einerseits den Translanguaging-Ansatz im deutschsprachigen Raum detailliert darlegen und mit dem Forschungsstand zu mehrsprachiger Sprachverwendung in Bezug setzen und andererseits sollen die Translanguaging Praxen und die Bedingungen, unter welchen diese im Unterricht hervortreten, ebenso wie die Bedeutung für mehrsprachige Klassen untersucht werden.

Eine Studie, die von Decristan et al. (2024, S. 1) in Deutschland durchgeführt wurde, untersuchte Translanguaging in den heutzutage mehrsprachig geprägten Klassenzimmern, wobei ein besonderer Fokus auf die Perspektiven der Schüler*innen gelegt wurde. Die Studie (Decristan et al., 2024, S. 4-7) wurde mit insgesamt 51 vierten Klassen von Volksschulen in Deutschland und insgesamt 916 Schüler*innen durchgeführt, wobei sich die Klassen durch eine starke migrationsbedingte Sprachenvielfalt auszeichneten. Die Klassen wurden in Versuchs- und Kontrollgruppen geteilt, wobei erstere einem Unterricht beiwohnten, der Elemente des Translanguaging beinhaltete und der zwölf Unterrichtsstunden umfasste, und letztere ihre Instruktionen nur auf Deutsch erhielten. Mithilfe von Fragebögen sowie einem Test vor und nach der Unterrichtseinheit wurden die Daten der Versuchsgruppe erhoben und auch die Kontrollgruppe wurde zweimal getestet. Das Ziel der Studie war es zum einen herauszufinden, wie der Einsatz von Translanguaging auf die Schüler*innen in Hinblick auf das Klassenklima und Klassenmanagement wirkt, ob es hierbei Unterschiede

zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler*innen gibt und ob Unterschiede zwischen jenen Schüler*innen existieren, die mehrere Sprachen nutzen, im Vergleich zu denen, die Deutsch in den Versuchsgruppen nutzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen der Versuchsgruppen eine höhere Unterrichtsqualität empfanden, woraus geschlossen werden kann, dass Translanguaging einen positiven Einfluss auf das Klassenklima und Klassenmanagement hat. Keine signifikanten Unterschiede konnten in Bezug darauf zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler*innen in beiden Gruppen festgestellt werden. In Bezug auf die dritte Forschungsfrage konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die Autoren schließen hieraus, dass Sorgen um den Einsatz von mehreren Sprachen im Unterricht in Bezug auf das Klassenklima und Klassenmanagement durch diese Ergebnisse nicht gestützt werden.

Es existieren durchaus weitere Studien, die aus dem österreichischen Raum stammen, allerdings betreffen viele von ihnen Englisch als Fremdsprache, den Fremdsprachenunterricht allgemein oder CLIL (Content and Language Integrated Learning), beispielsweise bei Erling et al. (2024) oder Tudor (2016).

2.4.2. Präsenz in der nationalen/ internationalen Lehrer*innenbildung

Damit Lehrer*innen Translanguaging in das Unterrichtsgeschehen inkludieren können, müssen diese, laut Kleyn (2016, S. 210-212), auch darin geschult werden. Daher ist es notwendig, Translanguaging in die Ausbildungsprogramme von Lehrer*innen zu integrieren. So könnte ein Unterricht, der die Inklusion der Sprachen der Schüler*innen fördert, gleich von Beginn an umgesetzt werden. Dies beginnt bereits bei der jeweiligen Fakultät, da die Professor*innen selbst Kompetenzen im Bereich des Translanguaging und des dynamischen Bilingualismus besitzen müssen, um diese in ihre Kurse inkludieren zu können, wobei die Wichtigkeit einer disziplinübergreifenden Zusammenarbeit betont wird. Zusätzlich zur Integration von Translanguaging in diversen Ausbildungskursen, sind spezifische Kurse, in denen Bilingualismus im Bereich der Bildung thematisiert wird, essenziell. Außerdem sollte auch in der Lehrer*innenbildung eine einladende Klassengemeinschaft etabliert werden, wobei sich die auszubildenden Student*innen mit den Handlungsweisen mehrsprachiger Personen, Sprachregeln an Schulen, den sprachlichen Landschaften in Klassenzimmern sowie den miteinbezogenen und ausgeschlossenen Sprachen, der Erstellung von Unterrichtsstunden, welche die Potenziale der Nutzung verschiedener Sprachen thematisieren, und der Beobachtung von Lehrpersonen unter dem Fokus der Exklusion und Inklusion des Sprachrepertoires der Schüler*innen ebenso wie Möglichkeiten, dies zu tun, auseinandersetzen sollen.

Außerdem müssen angehende Lehrer*innen in ihrer Ausbildung die Möglichkeiten erhalten, Unterrichtsplanungen in Hinblick auf Translanguaging zu entwickeln. Zudem sollten die Unterrichtsstandards, nach denen der Unterricht ausgelegt wird, hinsichtlich des Vorkommens von Sprachen abseits der Zielsprache (in diesem Werk Englisch), analysiert werden. Die Student*innen sollten Translanguaging auch bereits während der Ausbildung in unterschiedlichen Settings observieren, ausprobieren und analysieren können. Hierbei stellt der Einsatz von Translanguaging-Strategien unterschiedliche Anforderungen, die sich nach dem Programm, Kontext des Unterrichts, der Klasse, den Schüler*innen und auch den Lehrer*innen richten. Zuletzt sollten sich Lehramtsstudent*innen mit den Werten, die dem Ansatz des Translanguaging zugrunde liegen und auf Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit abzielen, auseinandersetzen.

Eine weitere Studie wurde von Kart et al. (2023, S. 276) durchgeführt, die sich primär auf die Einstellungen von Lehrer*innen vor dem Eintritt in das Berufsleben in Bezug auf das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen bezieht. Die Studie bezieht sich auf die österreichische Sommerschule, wobei insgesamt 109 angehende Lehrer*innen bevor und nach ihrer Arbeit in der Sommerschule im Jahr 2021 mittels eines online-Fragebogens befragt wurden. Während die tatsächlichen Ergebnisse der Studie für diese Arbeit nicht von Bedeutung sind, wurden die Student*innen in einer Frage des Fragebogens auch bezüglich Translanguaging befragt. Während 37,2% der befragten Student*innen angaben, Translanguaging zu kennen, wurde dieser Ansatz nur von 11,6% bereits vor der Sommerschule angewandt und von 23,2% während der Sommerschule eingesetzt (Kart et al., 2023, S.283).

Zur Präsenz in der nationalen Lehrer*innenbildung konnten tatsächlich keine Forschungsergebnisse ausfindig gemacht werden, was auf eine Forschungslücke verweist. Dies trägt auch zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bei und spiegelt den bereits erwähnten allgemein eher geringeren Forschungsstand im deutschsprachigen Raum bezüglich dieser Thematik wider. Aus dem englischsprachigen Raum hingegen existieren bereits Abhandlungen zu dem Thema Translanguaging in der Lehrer*innenbildung.

2.4.3. Präsenz an Österreichs Schulen

Eine im Auftrag der Bildungsdirektion Wien erstellte Publikation, auf die auch bereits mehrmals im Zuge dieser Masterarbeit verwiesen wurde, wurde von Plutzar (2020) unter dem Namen „Translanguaging - Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten - Ein Konzept zur Einbindung der Sprachen von Schüler*innen im Regelunterricht mit

einer Beschreibung der Umsetzung an einer Wiener Neuen Mittelschule“ veröffentlicht und bietet zum einen Hintergrundwissen zum Thema Translanguaging ebenso wie einen spezifischen Bezug auf Wien und eine Übersicht über die Umsetzung von Strategien des Translanguaging an der Wiener Mittelschule Kauergasse. Nachdem ein Semester lang Methoden des Translanguaging durchgeführt wurden, wurden die Ergebnisse im Zuge der pädagogischen Konferenz mithilfe von Berichten, Reflexionsbogen und Fragebögen, die von Schüler*innen beantwortet wurden, zusammengetragen. Die Mehrheit der Schüler*innen gab an, dass sie ihre Sprachen mit Freude verwendet und die Möglichkeit dazu auch genutzt haben. Einige andere hingegen empfanden die Nutzung anderer Sprachen als peinlich. Die Lehrpersonen gaben ebenfalls an, dass die Mehrheit der Kinder ihre verfügbaren Sprachen nutzte. Unterschiede wurden in Bezug auf das Fach ebenso wie in Bezug auf die Themen und die mündliche und schriftliche Sprachverwendung erkannt. In naturwissenschaftlichen Fächern sei es den Schüler*innen im Vergleich zu Sprachfächern schwieriger gefallen, ihre Sprachen zu nutzen oder etwas zu übersetzen, da der Fachwortschatz in diesen thematischen Bereichen nicht umfassend genug war. Zusammenfassend wird die Nutzung des Sprachrepertoires als Gewinn bezeichnet, wobei vor allem bei emotionalen Themen Erstsprachen gerne genutzt wurden. Allerdings wurde auch berichtet, dass in prüfungsbezogenen Gegenständen ebenso wie beim Lesen und auch von Seiteneinsteiger*innen die Nutzung des Deutschen bevorzugt wurde. Hinsichtlich der Beteiligung im Unterricht konnten keine Veränderungen festgestellt werden.

Es konnten keine Studien ausfindig gemacht werden, die sich spezifisch mit der Präsenz von Translanguaging-Strategien in Österreichs Schulen beschäftigen. Auch dies verweist erneut auf eine Forschungslücke, die ebenfalls zum nachfolgend kurz geschilderten Erkenntnisinteresse beiträgt.

2.4.4. Erkenntnisinteresse

Auf Basis der bisherigen Darlegungen wird deutlich, dass Translanguaging zwar einerseits in unserer von Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft ein großes Potenzial für den Unterricht – Sprachunterricht sowie Sachunterricht – mit sich bringt, aber andererseits insbesondere der Einsatz im Regelunterricht und die Präsenz an Österreichs Schulen und Universitäten noch nicht umfassend erforscht wurden. Diese Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten und einerseits die Herausforderungen, Potenziale und Methoden von Translanguaging im durch Mehrsprachigkeit geprägten Regelunterricht

darlegen und andererseits einen Einblick in die Präsenz des Ansatzes in Österreichs Schulen und Universitäten bieten.

3. Methodische Vorgehensweise

Im nachfolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen, nach dem diese Arbeit gestaltet wurde, detailliert dargelegt. So soll der Forschungsprozess veranschaulicht und nachvollziehbar gemacht werden. Zuerst wird das Forschungsdesign näher beschrieben (3.1.). Anschließend werden die Datenerhebung (3.2.) und Datenaufbereitung (3.3.) sowie zuletzt die Datenanalyse (3.4.) dargelegt.

3.1. Forschungsdesign

In diesem Unterkapitel wird ein Überblick über die Forschungsfragen sowie über den auf diesen aufbauenden Forschungsprozess (3.1.1.) gegeben. Hierbei werden der Forschungsprozess und seine Phasenstruktur konzise dargelegt und grafisch veranschaulicht. Anschließend wird die Forschung im jeweiligen Paradigma verortet (3.1.2.) und es werden die Gütekriterien, die für diese Arbeit leitgebend sind, definiert (3.1.3.). Zuletzt werden in Kapitel 3.1.4 die ethischen Überlegungen dargelegt, die für eine empirische Forschung und damit auch für dieses Forschungsvorhaben unerlässlich sind.

3.1.1. Forschungsfrage und Forschungsprozess

Von der Erarbeitung des theoretischen Hintergrunds sowie dem Erkenntnisinteresse ausgehend ergibt sich die folgende Forschungsfrage, die für diese Arbeit und das Forschungsvorhaben leitgebend ist und in die folgenden Unterfragestellungen gegliedert werden kann:

Welche Präsenz, Potenziale, Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten birgt der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging für den schulischen Kontext in Österreich?

- L1) Wie präsent ist der Ansatz des Translanguaging als Methode im Kontext Mehrsprachigkeit in Österreich und an Österreichs Schulen?
- L2) Wie präsent ist der Ansatz des Translanguaging in der Lehrer*innenbildung an Österreichs Universitäten?
- L3) Welche Potenziale und Herausforderungen birgt der Ansatz des pädagogischen Translanguaging für mehrsprachige Schüler*innen,

Lehrpersonen und die Umsetzung im (Regel-)Unterricht?

L4) Welche Formen und Funktionen des pädagogischen Translanguaging werden in der Unterrichtspraxis umgesetzt?

Um diese Fragestellungen im Zuge dieser Masterarbeit beantworten zu können, wurde das Forschungsvorhaben folgendermaßen gestaltet. Das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Der qualitative Forschungsansatz ist, laut Döring (2023, S. 186), dadurch gekennzeichnet, dass „offene Forschungsfragen an wenigen Untersuchungseinheiten sehr detailliert mit unstrukturierten oder teilstrukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht [werden]“. Diese werden anschließend interpretativ ausgewertet (Döring, 2023, S. 186). In dieser Masterarbeit wurde der theoretische Hintergrund der Forschungsfrage in Kapitel 2 durch Literatarbeit untersucht und erarbeitet, welche sowohl englischsprachige als auch deutschsprachige Literatur umfasst, woraufhin empirische Methoden zum Einsatz kamen. Diese setzen sich aus zwei Teilen zusammen: der Analyse der Präsenz des (pädagogischen) Translanguaging im Vorlesungsverzeichnis (der Lehrer*innenbildung) der Universität Wien (1) und Expert*inneninterviews (2), welche den Hauptteil dieses Forschungsvorhabens bilden. Obwohl diese Forschungsmethoden der qualitativen Forschung zugeordnet werden, weist erstere auch quantifizierende Elemente auf, die allerdings einen untergeordneten Stellenwert haben und nur die ermittelte Anzahl an Vorlesungen/Seminaren/etc. umfassen. Aus diesem Grund kann nicht von einem Mixed-Methods-Approach, wie er bei Döring (2023, S. 186) beschrieben wird, gesprochen werden.

Somit lässt sich das Forschungsvorhaben in vier Phasen unterteilen, wobei eine Vorbereitungsphase dem eigentlichen Forschungsprozess vorangestellt ist. In der Vorbereitungsphase (Phase 0) wurde das Thema theoretisch aufbereitet und der aktuelle Forschungsstand ermittelt. Außerdem wurde das Erkenntnisinteresse dargelegt. Die Ergebnisse bilden den theoretischen Teil dieser Arbeit. Zusätzlich fiel in diese Phase die Vorbereitung der weiteren Phasen. Somit wurden die Interviewleitfäden für die Expert*inneninterviews sowie ein Informationsschreiben und eine Einverständniserklärung zur Datenverarbeitung entwickelt. Außerdem wurden die Expert*innen ausgewählt und kontaktiert.

Die erste Phase, die Datenerhebung, gliedert sich in zwei Teile, die simultan durchgeführt wurden. Zum einen fand die Datenerhebung im Zuge einer Dokumentenanalyse statt.

Hierbei wurde das Vorlesungsverzeichnis an der Universität Wien nach dem Schlagwort „Translanguaging“ durchsucht und somit sollten Seminare, Vorlesungen und Inhalte erhoben werden, in denen diese Thematik behandelt wird. Obwohl alle Treffer berücksichtigt wurden, lag der Fokus auf der Präsenz des Ansatzes in der Lehrer*innenbildung. Auch die Fachrichtung DaZ/DaF wurde berücksichtigt. Anschließend wurden diese im Fach und im Curriculum verortet sowie hinsichtlich ihrer Quantität und der Art der Erwähnung analysiert. Zum anderen wurden im zweiten Teil der ersten Phase sechs semistrukturierte Leitfaden-Interviews mit Expert*innen durchgeführt. Die Interviews betrugen dabei eine Gesprächsdauer von 38-52 Minuten.

Die zweite Phase war der Datenaufbereitung gewidmet. Hier erfolgte die Transkription der Interviews, die als Audiodateien vorlagen, wobei sich die Transkription an den Transkriptionsrichtlinien von Dresing und Pehl (2015) orientierte. Die Transkription wurde als einfache Transkription mittels des Programms MAXQDA durchgeführt, da der Fokus auf den Inhalten der Interviews und nicht auf einer Analyse von sprachlichen Phänomenen lag.

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte in Phase 3 in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die erhobenen Daten wurden anhand von deduktiver und induktiver Kategorienbildung mithilfe des Programms MAXQDA analysiert, codiert und aufbereitet sowie anschließend vor dem Hintergrund der Erkenntnisse des Theoriekapitels diskutiert.

Die angeführte Abbildung soll den Forschungsprozess und seine Phasenstruktur visuell und überblicksartig darstellen:

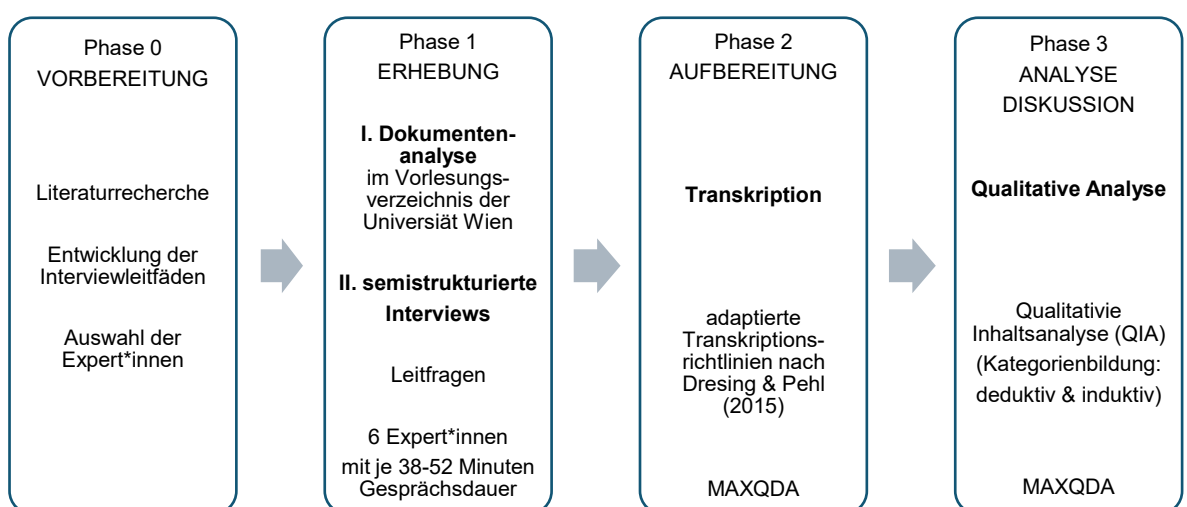


Abbildung 1 - Phasenstruktur des Forschungsprozesses

3.1.2. Paradigma

Dieses Forschungsvorhaben kann als qualitative, explorative Studie bezeichnet werden und ist somit grundsätzlich im qualitativen Paradigma zu verorten. Während des Forschungsprozesses wird der Forschungsgegenstand durch einen explorativen Zugang erschlossen. Der Charakter und das Ziel von explorativen Studien liegen, laut Döring (2023, S. 152), darin, dass ein Thema, das bisher noch nicht umgehend erforscht wurde, mit dem Ziel erforscht wird, den Forschungsgegenstand detailliert darzulegen sowie neue Theorien beziehungsweise Hypothesen zu generieren. Dies steht im Gegensatz zu explanativen Studien, die meist in bereits bestehenden Theorien ihren Ursprung finden (Döring, S. 189). Gekennzeichnet sind explorative Studien durch eine offene Leitfragestellung. Explorative Forschungsvorhaben sind dabei häufig im Feld der qualitativen Forschung verortet, wobei qualitative Interviews als typische Methode verwendet werden (Döring, S. 194).

Als Grundprinzipien, die dem qualitativen Paradigma zugrunde liegen und die somit als den Gütekriterien übergeordnete Kriterien angesehen werden können, werden laut Döring (2023, S. 64) die folgenden fünf Aspekte genannt: die „[g]anzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene“; die Offenheit, neue Theorien zu generieren; die Flexibilität des und während des Forschungsvorhabens; das Verständnis von Forschung als Kommunikation zwischen den Forschenden und den Personen, die befragt werden; sowie Selbstreflexion. Auch Schmelter (2014, S. 42) greift diese übergeordneten Prinzipien auf: Offenheit soll sicherstellen, „dass der beobachtende Zugang zu einem Erkenntnisgegenstand bzw. einem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“. Flexibilität wird, laut Schmelter (2014, S. 42), als notwendiges Prinzip anerkannt, da es bei qualitativen Forschungen häufig zu Änderungen im Forschungsprozess kommen kann, die aufgrund der bereits gewonnenen Daten und bisherigen Erkenntnisse entstehen können. Auch das Prinzip der Kommunikativität spielt aufgrund der methodischen Gestaltung als Interviewstudie eine entscheidende Rolle, wobei hierfür nicht nur die Kommunikation selbst reflektiert wird, sondern auch die unterschiedlichen Positionen der einzelnen Akteur*innen eine entscheidende Rolle erhalten. Diese grundlegenden Prinzipien waren für diesen Forschungsprozess als Teil des qualitativen Forschungsfeldes demnach ebenso leitgebend, wie die nachfolgend geschilderten Gütekriterien.

3.1.3. Gütekriterien

Während bezüglich der Gütekriterien im Bereich der quantitativen Forschung meist ein Konsens auf die Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität besteht, sind die Gütekriterien der qualitativen Forschung, laut Döring (2023, S. 106-107), Teil einer fortlaufenden Debatte. Diese führte zur Entwicklung einer Fülle an Kriterienkatalogen. Da sich das Feld der qualitativen Forschung durch eine große Diversität an Forschungsmethoden kennzeichnet, erweist es sich als herausfordernd, einheitliche Gütekriterien zu finden. Aus diesem Grund musste auch für die folgende Studie festgelegt werden, welche Gütekriterien aus der Menge an existierenden Kriterienkataloge für das Forschungsvorhaben leitgebend sind.

Hierfür wurde der Kriterienkatalog nach Steinke (1999) gewählt. Dieser umfasst sieben Kriterien und wird im Vergleich zu anderen anerkannten Kriterienkatalogen, die eine geringere Anzahl an Kriterien umfassen, wie zum Beispiel die Kriterienkataloge von Mayring (2002a) oder Lincoln und Gube (1985), aufgrund seiner Breite als eine gute Forschungsgrundlage beschrieben (Döring, 2023, S. 108-114). Auch bei Schmelter (2014, S. 42-43) werden die Kriterien nach Steinke herangezogen und näher angeführt, wobei die Darlegung Teil eines Werkes zur Einführung in *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* ist und somit einen expliziten Bezug zum Feld DaF/DaZ aufweist (Settinieri et al., 2014). Aus diesen Gründen erschien eine Orientierung an Steinkes (1999) Gütekriterien sinnvoll.

Ein wichtiges Kriterium ist, laut Schmelter (2014, S. 42-43), die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bzw. Transparenz der Arbeit. Um Studien und die angewandten Methoden nachvollziehbar und bewertbar zu machen, ist eine durchgängige und umfassende Dokumentation unerlässlich. Um dieses Prinzip gewährleisten zu können, wurden alle Arbeitsprozesse umfassend dokumentiert und explizit dargelegt. Wesentlich ist ebenfalls das Prinzip der reflektierten Subjektivität, die die Notwendigkeit zur Selbstreflexion des*der Forschenden als Teil der Forschung selbst beschreibt. Um dieses Prinzip gewährleisten zu können, wurden im Laufe dieser Arbeit die persönlichen Voraussetzungen sowie Perspektiven, Vorannahmen, Forschungsprozesse und Beziehung zu dem Forschungsfeld durchgängig reflektiert und hinterfragt. Das Prinzip der Indikation soll laut Döring (2023, S. 111-112) die nachvollziehbare Begründung der einzelnen methodischen Entscheidungen sicherstellen. Dies soll in diesem Methodenkapitel umfassend dargelegt werden. Weitere genannte Gütekriterien sind die Relevanz der Studie, die sich aus der theoretischen Erschließung des Themas und dem

Erkenntnisinteresse ergibt (siehe Kapitel 2) sowie die Limitationen der Studie, die sich auf die Übertragbarkeit der gewonnenen Daten beziehen und fortlaufend in den Forschungsprozess einfließen. Schlussendlich werden die Kohärenz, die in der Datenanalyse (siehe Kapitel 4) thematisiert wird, sowie die empirische Verankerung als Gütekriterien genannt, welche allerdings aufgrund des Rahmens einer Masterarbeit nur eine geringfügigere Rolle spielt.

3.1.4. Ethische Überlegungen

Bei der Durchführung einer qualitativen Interviewforschung sind Gedanken und Entschlüsse bezüglich ethischer Überlegungen unerlässlich. Helfferich (2011, S. 190-191) nennt hier die folgenden Aspekte als wesentlich, die auch in der vorliegenden Forschung Anwendung finden. Zum einen ist es notwendig, den Interviewpartner*innen eine Einwilligungserklärung vorzulegen, ohne die das Interview nicht für die Forschungsarbeit genutzt werden darf. Ein wesentlicher Faktor ist nämlich, laut Legutke und Schramm (2022, S. 117), die Freiwilligkeit, mit der die Personen in das Forschungsvorhaben involviert sind. Demzufolge sollen die am Forschungsgeschehen beteiligten Personen zum einen umfassend über das Vorhaben informiert werden und zum anderen die unterschriebene Einwilligungserklärung als Bestätigung der Teilnahme vorlegen. Beinhalten sollte diese unter anderem Informationen zum Vorhaben und den Zielen, zu der Durchführung, der Dauer, zu Ansprechpartner*innen, zu Datenschutzbestimmungen und potenziellen Vorteilen und Nachteilen. Außerdem sollte verdeutlicht werden, dass eine Nichtteilnahme der Forschungspartner*innen keinerlei Folgen oder negative Konsequenzen mit sich zieht. Ebenso kann die Teilnahme jederzeit abgebrochen werden.

Wichtig ist, laut Helfferich (2011, S. 191), eine Anonymisierung der Transkripte, durch die keine Rückschlüsse mehr auf die Person gezogen werden können. Dies kann eine besondere Herausforderung bei qualitativen Studien darstellen, da individuelle Aussagen zu den unterschiedlichsten Sachverhalten Rückschlüsse auf Personen ermöglichen können (Döring, 2023, S. 576). Hierauf wird bei der Transkription und Datenauswertung demnach ein besonderer Fokus gelegt, um sicherzustellen, dass die Anonymität der Personen gewahrt wird. Im Zuge der Transkription der Interviews wurde eine Pseudonymisierung durchgeführt, wie sie bei Legutke und Schramm (2022, S. 119) beschrieben wird. Somit wurden die Namen der Interviewpartner*innen in dieser Studie durch Pseudonyme bzw. durch den Buchstaben E ersetzt.

Weiters wird das „Trennungs- und Lösungsgebot“ genannt, nach dem die Tonträger sowie persönliche Kontaktinformationen nach der Verarbeitung der Daten gelöscht werden müssen (Helfferich, 2011, S. 191). Auch dies wurde in dieser Studie so gehandhabt.

3.2. Datenerhebung

Im nachfolgenden Unterkapitel wird zum einen der Kontext der Studie (3.2.1.) sowie zum anderen Informationen zu den Forschungspartner*innen (3.2.2.), den genauen Instrumenten und Verfahren bei der Durchführung (3.2.3.) sowie dem Sampling (3.2.4.) dargelegt. Zudem wird ein tabellarischer Überblick über den Korpus der Studie (3.2.5.) gegeben.

3.2.1. Kontext

Der Kontext dieser Arbeit und des Forschungsvorhabens kann folgendermaßen definiert werden. Das Forschungsvorhaben bezieht sich auf einen bestimmten Ansatz beziehungsweise eine bestimmte pädagogische Methode, das (pädagogische) Translanguaging, die im Bereich der Zweit- & Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik verortet ist. Obwohl Translanguaging seinen Ursprung im englischsprachigen Raum hat und, wie bereits aus der theoretischen Erarbeitung des Themas hervorgegangen ist, hier deutlich präsenter zu sein scheint, bezieht sich die Studie auf den (Regel-)Unterricht mit mehrsprachigen Schüler*innen in Österreich. Im Fokus stehen Schüler*innen der Sekundarstufe, allerdings werden auch Erkenntnisse zur Primarstufe, die in den Interviews erwähnt werden, dargelegt. Die Arbeit fokussiert sich somit auf zwei wesentliche Bereiche des österreichischen Bildungswesen, nämlich zum einen auf den Kontext Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen, was auch die Lehrpersonen, ihren Unterricht und die Schüler*innen inkludiert, und zum anderen auf die universitäre Ausbildung von Lehrer*innen. So soll ein möglichst umfassendes Bild von der Präsenz, den Herausforderungen und Potenzialen sowie der Umsetzung des Ansatzes gegeben werden. Die Auswahl der Forschungspartner*innen ergab sich vor dem Hintergrund dieses Kontexts, wie im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird.

3.2.2. Die Analyse des Vorlesungsverzeichnisses

Zusätzlich zu den Expert*inneninterviews, die den Hauptteil dieses Forschungsvorhabens bilden, wurde das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zur Datenerhebung als Vorstudie herangezogen. Hierbei wurde das Vorlesungsverzeichnis nach dem Begriff Translanguaging durchsucht, wobei die Verzeichnisse der Lehrer*innenbildung, der

einzelnen Fächer und von DaZ/DaF genauer berücksichtigt wurden. Diese Auswahl ist insofern schlüssig, da sie sich auf den schulischen Kontext oder Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bezieht. So sollte die Anzahl der Erwähnungen erhoben werden und dadurch erschlossen werden, ob der Ansatz des Translanguaging an der Universität Wien bereits vertreten ist, und wenn dem so ist, in welchen Fachrichtungen dieser verortet werden kann. Bei diesem Vorgehen kann im entfernten Sinn von einer Dokumentenanalyse, wie sie bei Döring (2023, S. 525) beschrieben wird, gesprochen werden. Dabei werden existierende Dokumente untersucht, die keinen Bezug zum jeweiligen Forschungsvorhaben haben. Allerdings verweist Döring (2023, S. 525) auch auf die Funktion der Dokumente als „Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens“, was den zu untersuchenden Dokumenten kaum zugeschrieben werden kann.

3.2.3. Forschungspartner*innen

In diesem Unterkapitel sollen die Forschungspartner*innen, mit denen die Interviews durchgeführt wurden, beschrieben werden. Der Auswahl der Expert*innen lagen die folgenden Kriterien zugrunde: zum einen sollten sich die Interviewpartner*innen im Forschungsfeld zu Translanguaging verorten lassen. Demnach wurden Forschungspartner*innen gewählt, die Dissertationen, ähnliche Forschungsarbeiten, ein spezifisches Tätigkeitsfeld oder eine Autorenschaft in diesem Bereich verzeichnen können oder die, wie sich aus der ersten Erhebungsphase ergeben hat, im universitären Rahmen mit dem Thema Translanguaging in Bezug stehen. Zum anderen sollten die Expert*innen einen Bezug zu Mehrsprachigkeit oder DaF/DaZ und/oder zum schulischen Kontext in Österreich haben. Die Auswahl der Forschungspartner*innen ergab sich unter Berücksichtigung der genannten Kriterien aus der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses, aus der Literaturrecherche sowie aus weiterführender Recherchearbeit und persönlichen Weiterempfehlungen.

Von einer genaueren Beschreibung der einzelnen Interviewpartner*innen wird im Sinne der Pseudonymisierung und unter Berücksichtigung der geringen Größe des Forschungsfeldes bewusst abgesehen. Allgemein kann jedoch angeführt werden, dass sich unter den sechs Forschungspartner*innen sowohl männliche als auch weibliche Personen sowie Personen unterschiedlicher Altersstufen befinden, die allesamt einen Hochschulabschluss absolviert haben.

3.2.4. Instrumente & Verfahren

Zur Gestaltung und Durchführung des Forschungsvorhabens wurde ein semistrukturiertes, teilstandardisiertes Interview gewählt. Dieses bietet, laut Dörnyei

(2007, S. 136; zitiert nach Daase et al., 2014, S. 110), den Vorteil, dass zum einen eine Struktur durch einen Leitfaden vorgegeben wird, wodurch gezielt Informationen erfragt werden können und zum anderen Raum bleibt, um Sichtweisen der Interviewpartner*innen in einer offeneren Form zu erhalten. Um die Forschungsfrage aufarbeiten und beantworten zu können, ist die subjektive Einschätzung und das subjektive Erleben der Befragten unerlässlich. Auch aus diesem Blickwinkel erwies sich die Forschungsmethode als geeignet.

Die Interviews wurden grundsätzlich als Expert*inneninterviews konzipiert. Bei diesen werden die Interviewpartner*innen als Vertreter*innen ihres Forschungsfeldes angesehen (Mey & Muck, 2020, S. 322). Daase et al. (2014, S. 113) nennen als Beispiel für Expert*innen beispielsweise Lehrer*innen eines gewissen Kurses. Expert*inneninterviews liegt allerdings kein einheitliches methodisches Vorgehen zugrunde (Rosenthal, 2005, S. 134; zitiert nach Daase et al., 2014, S. 113). Die genaue Gestaltung der Interviews und des Interviewleitfadens wird in Kapitel 3.2.4.1 beschrieben. Die Durchführung der Interviews erfolgte im persönlichen Gespräch oder über Videotelefonie, sofern dies von den Interviewpartner*innen präferiert wurde oder ein persönliches Gespräch aus bestimmten Gründen (zum Beispiel zeitliche oder örtliche Gründe) nicht möglich oder nicht ohne großen Aufwand durchführbar war. Die Interviews wurden zur anschließenden Verarbeitung mittels Audioaufnahme des Smartphones sowie eines Tonaufnahmegeräts aufgezeichnet.

Eine Grundannahme dieses Forschungsvorhabens war auf Basis des theoretischen Hintergrunds, dass der Ansatz des Translanguaging im schulischen Kontext in Österreich noch nicht weit verbreitet ist. Aus diesem Grund schied eine quantitative Forschungsmethode (zum Beispiel in Form eines Fragebogens) aus, da sich das Sammeln einer aussagekräftigen Menge an Daten im Rahmen dieser Masterarbeit als schwierig erweisen könnte. Zudem sollen die persönliche Einschätzungen, Erfahrungen und Ansichten der Expert*innen erhoben werden, wofür sich ein Interview mit offenen Fragen als passendere Methode im Gegensatz zu quantitativen Methoden erweist.

3.2.4.1. Der Leitfaden

Wie es dem Charakter eines semistrukturierten Interviews entspricht, welches, laut Hopf (1995, S. 177), auch oft als Leitfaden-Interview bezeichnet wird, liegt diesem ein Interviewleitfaden zu Grunde, auf dessen Basis das Interview geführt wird. Die inkludierten Fragen sind offene Fragen. Diese ermöglichen es den Interviewpartner*innen, in eigenen Worten ihre Antworten und Sichtweisen darzulegen

und individuell Fragen zu vertiefen (Döring, 2023, S. 356). Wesentlich für ein Leitfaden-Interview ist allerdings, dass die Formulierung und auch die Abfolge der Fragen nicht als gegeben betrachtet werden, sondern während des Gesprächs flexibel geändert werden können (Helfferich, 2011, S. 36). Für Expert*inneninterviews ist, laut Helfferich (2011, S. 179), zu bedenken, dass der Leitfaden eine enger vorgegebene Struktur aufweisen kann, wobei der Charakter der Fragen durchaus direkter als bei anderen Interviewarten sein darf. Auch „[t]hematische Sprünge sind möglich“ (Helfferich, 2011, S. 179). Von Erzählaufforderungen, die sehr offen und unspezifisch sind, rät die Autorin bei Expert*inneninterviews eindrücklich ab.

Der nachfolgende Leitfaden ist durch Fragestellungen strukturiert, wobei weiterführende Impulse und Vertiefungsmöglichkeiten in Klammer angefügt sind. Der Leitfaden, die Einwilligungserklärung sowie das Informationsschreiben wurden nach der Kontaktaufnahme den Interviewpartner*innen vor der Durchführung der Interviews per Mail zugesandt.

Begrüßung & Organisatorisches

- a. Begrüßung und Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme
- b. Information über das Forschungsvorhaben
- c. Information über die Aufzeichnung des Interviews
- d. Information über die Einwilligungserklärung und Aspekte des Datenschutzes

Tabelle 1 - Interviewleitfaden

Struktur	Leitfrage(n)	Erwartungshorizont	Steuerungsfragen
Einführung - Bezug zu Mehrsprachigkeit & Translanguaging	1. Sind Sie mehrsprachig aufgewachsen? 2. Wenn ja – wie haben Sie den Unterricht als mehrsprachiges Kind erlebt? 3. Bitte legen Sie kurz Ihren persönlichen und/ oder beruflichen Bezug zu dem	1. ja /nein 2. gesammelte Herausforderungen & Erfahrungen 3. Dozent*in, Lehrer*in, Autor*in, Forschung,	Könnten Sie hier ein Beispiel nennen? Könnten Sie das noch etwas ausführlicher erläutern? Warum, denken Sie, ist das so?

	Ansatz des Translanguaging dar.	persönlicher Hintergrund, ...	Was würden Sie Ihrer persönlichen Einschätzung nach sagen?
Potenziale	1. Welche Potenziale birgt (pädagogisches) Translanguaging für mehrsprachige Schüler*innen? (1.a. Wie könnte sich Translanguaging auf die Leistung, das Selbstbild, Sprachentwicklung, Partizipation, etc. auswirken?) 2. Welche Potenziale birgt dieser Ansatz für die Unterrichtsgestaltung und die Lehrpersonen?	1. u.a. besseres Verständnis des Inhalts, Entwicklung von sprachlichen + metasprachlichen Kompetenzen, Bestärkung der Identität, Abbau sprachlicher Hierarchien, Inklusion, ... 2. Verknüpfung von Schule und Zuhause, bessere Integration, erhöhte Partizipation, bessere Nachvollziehbarkeit, ...	
Herausforderungen	1. Welche Herausforderungen könnte der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging für Lehrpersonen mit sich bringen? (1.a. Denken Sie, dass einige dieser Sorgen / Herausforderungen unbegründet sind oder widerlegt werden können?) 2. Welche Herausforderungen könnte dieser Ansatz für die Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts mit sich bringen?	1. u.a. Kontrollverlust, Sorge um unangemessenen Sprachgebrauch, Nebeneffekte im Spracherwerb, Isolierung von Schüler*innen, ... 2. Arbeitsaufwand, Planung, große Sprachdiversität, ...	

	3. Inwieweit würden Sie die Umsetzung von (pädagogischem) Translanguaging im Regelunterricht in Österreich als realistisch einschätzen? (3.a. Sehen Sie Limitationen bzw. können Sie limitierende Faktoren nennen?)		
Formen & Funktionen	1. Welche Formen des Translanguaging werden von Lehrpersonen Ihrer Einschätzung nach am häufigsten im Unterricht eingesetzt? 2. Welche Methoden würden Sie einer Lehrperson empfehlen, die (pädagogisches) Translanguaging in ihrem Regelunterricht anwenden möchte? 3. Gibt es Formen, die Ihrer Meinung nach für das Unterrichtssetting in Österreich nicht geeignet sind oder sich als nicht praktikabel erwiesen haben?	1. Übersetzungen, Gruppenarbeiten 2. ev. Texte in anderen Sprachen; Gruppenarbeiten, in denen andere Sprachen verwendet werden dürfen, ...	
Präsenz	1. Wie präsent und bekannt ist der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging an Österreichs Schulen und unter Österreichs Lehrer*innen Ihrer Einschätzung nach?	1. nicht präsent unter dem Fachbegriff	

	2. Wie präsent und bekannt denken Sie, ist der Ansatz des Translanguaging an den Universitäten? (2.a. Erkennen Sie fächerspezifische Unterschiede?) 3. Welche Maßnahmen wären Ihrer Ansicht nach notwendig, um die Verbreitung dieses Ansatzes zu fördern und einer größeren Anzahl an Lehrer*innen zugänglich zu machen?	2. in den letzten Jahren präsenter geworden; primär in den Fachrichtungen Deutsch & Englisch	
Abschluss & Dank	1. Möchten Sie noch etwas hinzufügen? 2. Haben Sie noch Fragen?		

3.2.5. Sampling

Aufgrund der geringen Größe des Forschungsfeldes wird bewusst auf eine nähere Beschreibung der Interviewpartner*innen verzichtet, um einer Demaskierung dieser vorzubeugen und um deren Anonymität gewährleisten zu können.

3.2.6. Korpus

Das folgende Unterkapitel soll einen konzisen Überblick über das Korpus der Interviewstudie geben. Nachfolgend sind die Expert*innen, mit denen die Interviews geführt wurden, und Informationen zu den einzelnen Interviews tabellarisch aufgelistet.

Tabelle 2 - Korpus

Übersicht der Interviewpartner*innen	Informationen zu den Interviews
Person	Dauer / Art der Abhaltung
Person E1	50min / online
Person E2	38min / persönlich
Person E3	51min / online
Person E4	48min / persönlich

Person E5	39min / online
Person E6	52min / online

3.3. Datenaufbereitung

Im folgenden Unterkapitel soll die Datenaufbereitung dargelegt werden. Nach den erfolgten Interviews wurde das Gesagte, das als Audiodatei zur Verfügung stand, transkribiert. So soll, laut Mempel und Mehlhorn (2014, S. 147), der flüchtige Charakter des Gesprochenen überwunden werden und es sollen dadurch Analysen ermöglicht werden.

Für die Transkription sind Transkriptionsrichtlinien unerlässlich, nach denen die Verschriftlichung angefertigt wird. Dies machte die Entscheidung für spezifische Transkriptionslinien bzw. ein Transkriptionssystem, von denen diverse existieren, notwendig. Wie bei Dresing und Pehl (2011, zitiert in Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 149) dargelegt wird, kann in der Transkription zwischen einfacher und detaillierter Verschriftlichung unterschieden werden, wobei hier das Forschungsziel bzw. die Tiefe der Datenanalyse ausschlaggebend für die Wahl des Transkriptionssystems sein sollte. Bei einfachen Transkripten steht der Inhalt des Gesprächs im Vordergrund, wobei häufig non- oder paraverbale Merkmale nicht verschriftlicht werden. Da im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhaben der Fokus auf der Inhaltsebene liegt und bei den Interviews linguistische sowie non- und paraverbale Merkmale eine untergeordnete Rolle spielen, wurde die Transkription der durchgeführten Interviews als einfache Transkription abgefasst. Das Transkript der durchgeführten Interviews wurde in Form der Zeilenschreibweise, wie sie bei Selting (2001, S. 1060) vorgestellt wird, gestaltet.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, sollen die Transkriptionsregeln nachfolgend dargelegt werden (Döring, 2023, S. 111). Diese orientieren sich, mit geringfügigen Abänderungen, an dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015, S. 21-23):

1. Die Transkription erfolgt wortwörtlich (im Gegensatz zu lautsprachlichen oder zusammenfassenden Transkriptionen). Dialekte werden nicht aufgegriffen.
2. Wortverschleifungen (z.B.: so'n; hamma; ...) werden nicht notiert, sondern ins Standarddeutsche transkribiert.
3. Glättungen erfolgen bei Abbrüchen von Wörtern oder Sätzen sowie bei Störungen des Redeflusses. Sofern eine Verdoppelung eines Wortes zur

Bedeutungsgenerierung (z.B.: Verstärkung) beiträgt, wird diese transkribiert, ansonsten wird sie ebenfalls geglättet. Halbsätze werden mittels des Abbruchzeichens / transkribiert.

4. Glättungen erfolgen ebenfalls im Bereich der Interpunktion, mit dem Ziel, Sinneinheiten zu erhalten. So werden je nach Intonation Punkte oder Beistriche gesetzt.
5. Pausen werden als (...) transkribiert, wobei nur deutlich längere Pausen notiert werden.
6. Verständnissignale (z.B.: ähm, aha, ...) werden in der Transkription ausgelassen. Die einzige Ausnahme bilden Verständnissignale (z.B.: mhm), die als einzige Antwort gegeben werden.
7. Alle Beiträge werden als eigener Absatz formatiert, wobei die Sprecher*innen durch eine Leerzeile voneinander abgegrenzt werden. Die Interviewpartner*innen werden durch den Buchstaben E gekennzeichnet und fortlaufend nummeriert. Die Person, die das Interview abhält, wird durch den Buchstaben I gekennzeichnet.
8. Unverständliche Aussagen werden mit (unv.) notiert. Existiert eine Vermutung, wie das unverständliche Wort lauten könnte, wird dieses mit einem Fragezeichen und in Klammern angegeben.
9. Nonverbale Äußerungen werden nur transkribiert, wenn sie eine emotionale Bedeutung haben, die zur Unterstützung oder Verdeutlichung des Gesagten beiträgt. Diese werden in Klammer angegeben, zum Beispiel (lacht).

Auf die ebenfalls bei Dresing und Pehl (2015, S. 22) angegeben Großschreibung von betonten Elementen wurde bewusst verzichtet, da diese in der Datenanalyse nicht berücksichtigt wurden. Abschließend wurden die Transkripte im Zuge der Datenbereinigung erneut überarbeitet, um etwaige Fehler zu identifizieren (Döring, 2023, S. 576). Sowohl in der Datenaufbereitung als auch -analyse wurde das Programm MAXQDA eingesetzt, um den Transkriptions-, Kodierungs- und Analyseprozess zu unterstützen (MAXQDA, n.d.). Laut Döring (2023, S. 598) wird die Nutzung von Programmen zur Unterstützung dieser Prozesse als üblich angesehen, wobei MAXQDA als eines der führenden Programme erwähnt wird. Dieses hat sich aufgrund der kurzen Einarbeitungszeit, der angebotenen Funktionen und des selbsterklärenden Charakters einiger Tools als nutzerfreundlich erwiesen. Durch den Verweis auf den Gebrauch des Transkriptionsprogramms im Kontext von qualitativen Inhaltsanalysen, schien jenes auch für dieses Forschungsvorhaben geeignet zu sein. Nach der durch MAXQDA erfolgten

Transkription wurden die Transkripte noch einmal manuell überarbeitet, um die Richtigkeit der Transkripte gewährleisten zu können.

Im Zuge der Transkription zeigte sich, dass die Arbeit mit MAXQDA benutzerfreundlich und einfach war und das Programm an vielen Stellen verlässliche Transkripte lieferte. Dennoch mussten die Transkripte in der manuellen Überarbeitung großflächig überarbeitet werden, vor allem in Bezug auf Satzgrenzen und auf von dem Programm missverstandene Wörter oder nicht erkannte Sprecher*innen. Das Verhältnis von der Länge der Interviews im Vergleich zur Dauer der Arbeitszeit bei der Transkription divergierte stark und hing vermutlich in hohem Maß von der Nähe des Gesprochenen zum Standarddeutschen ab. So ergab sich ein Verhältnis, das von 1:1,8 bis zu 1:2,5 reichte.

3.4. Datenanalyse

Im nachfolgenden Kapitel wird die Datenanalyse, die an die Transkription der Interviews anschließt, geschildert. In Kapitel 1.4.1 wird auf die Verfahren eingegangen, die im Zuge der Datenanalyse zur Anwendung kommen. In den Kapiteln 1.4.2 und 1.4.3 werden Auswertungsbeispiele veranschaulicht, wobei sowohl prototypische als auch problematische Beispiele dargelegt werden.

3.4.1. Verfahren

Wie es für semistrukturierte Interviews üblich ist, wurden auch die Interviews im Zuge dieses Forschungsvorhabens interpretativ ausgewertet (Döring, 2023, S. 356). Um die Daten zu analysieren, wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Meyring (2022) angewandt.

Laut Döring (2023, S. 533) ist ein zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse die Kodierung, wobei die Kategorien sowohl induktiv, von den Daten ausgehend, als auch deduktiv, von der Theorie ausgehend, gebildet werden können. In der Datenanalyse der Interviews wurden die Kategorien auf beide Arten gebildet. Einerseits wurden bereits vorab deduktiv Kategorien festgelegt, die sich aus der theoretischen Erarbeitung des Themas ergaben. Diese wurden dann induktiv überarbeitet und ergänzt, indem die Interviews gesichtet und reflektiert wurden, um fehlende Kategorien festzustellen. Kategorien sind in der qualitativen Inhaltanalyse, laut Mayring (2022b, S. 50), nicht nur das Hauptinstrument, sondern sie stellen auch sicher, dass das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erfüllt wird. Nach der Erstellung der Kategorien wurden die Interviews kodiert, was bedeutet, dass Teile der Interviews den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden (Gibbs, 2007, S. 38). Demnach wurden die transkribierten

Interviews überarbeitet, um sie anschließend für die interpretative Auswertung verfügbar zu machen. Die Kodierung wurde mittels der Transkriptionssoftware MAXQDA durchgeführt. Die Nutzung von MAXQDA zur Kodierung stellte sich in der Praxis als benutzerfreundlich und leicht zu handhaben heraus. Die einzelnen Codes werden in Kapitel 4 vorgestellt. Die transkribierten und kodierten Interviews sind dem Anhang angefügt, wobei auf Wunsch einiger Forschungspartner*innen nicht alle Interviews inkludiert wurden.

3.4.2. Prototypische Auswertungsbeispiele

Nachfolgend soll die durchgeführte Kodierung anhand von zwei prototypischen Auswertungsbeispielen veranschaulicht werden. So wurde der Subcode „Kontrollverlust“ als Teil des übergeordneten Codes „Herausforderungen“ deduktiv erschlossen. Diesem konnten dann in weiterer Folge Teile der Interviews eindeutig zugeordnet werden, so auch das nachfolgende Zitat:

Das zweite, was noch ganz stark da ist in Bezug auf Verunsicherungen, ist die Sorge, dass man die Schüler*innen dann nicht mehr verstehen kann, dass man die Kontrolle verliert. (E1, 321-324)

Ein zweites prototypisches Auswertungsbeispiel soll an einem induktiv gewonnenen Subcode veranschaulicht werden. Der Subcode „politische Bildung“ wurde als Teil des Codes „Potenziale“ induktiv aus der Sichtung der Interviews erschlossen. Diesem konnte beispielsweise das folgende Zitat zugeordnet werden:

Der dritte Vorteil, Stichwort Demokratiebildung, sag ich jetzt mal, weil es auch so ein aktuelles Thema ist. Translanguaging Pädagogik ist ja nicht nur, wir nutzen verschiedene Sprachen oder wir mischen Sprachen, sondern es hat ja einen hochpolitischen Ansatz. (E5, 79-83)

An diesen prototypischen Auswertungsbeispielen wird deutlich, dass viele Inhalte der Interviews eindeutig bestimmten Codes zugeordnet werden konnten. Dass dies allerdings nicht immer gleichermaßen der Fall war, wird im nachfolgenden Unterkapitel veranschaulicht.

3.4.3. Problematische Auswertungsbeispiele

Einige Interviewstellen können insofern als problematisch in der Auswertung beschrieben werden, als sie entweder mehreren Codes gleichzeitig zugeordnet werden konnten oder gar kein Code passend erschien. In einem ersten Schritt wurden diese in einer anderen Farbe markiert und anschließend die Bezeichnung der bereits vorhandenen Codes reflektiert. Inhaltliche Stellen, die sich in weiterer Folge als nicht relevant für die

Auswertung herausgestellt haben, wurden belassen, während bei doppeldeutigen Stellen versucht wurde, diese in den thematisch als passender erscheinenden Code einzugliedern und die thematische Zuordnung durch Querverweise aufzugreifen. Nachfolgend sollen zwei problematische Auswertungsbeispiele angeführt werden.

Ich würde einmal sagen den (...) den ersten Bereich vielleicht sozusagen sehr sehr klassisch im Bereich sprachlich fachlichen Lernens, das einfach in dem Moment, wo man wirklich das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler*innen auch einsetzt und zulässt und fördert, das natürlich ganz andere Möglichkeiten für die Schüler*innen eröffnet, eben sowohl fachlich als auch sprachlich sich weiterzuentwickeln. (E5, 52-58)

Dieses Zitat wäre gleichermaßen dem Code „sprachliches & metasprachliches Lernen“ ebenso wie dem Code „fachliches Lernen“ zuzuordnen und wurde auch dementsprechend kodiert. Hier stellte sich nun in der Auswertung die Frage, in welchem Kapitel die erwähnten Inhalte angeführt werden sollten. Da das Kapitel „sprachliches & metasprachliches Lernen“ als erstes aufgegriffen wurde, wurde die Textstelle auch hier inkludiert, um als Übergang auf das nachfolgende Kapitel zu fungieren.

Das nachfolgend genannte Zitat konnte ebenso zwei Codes zugeordnet werden, nämlich zum einen dem Code „Diskurs & Allgemeines“ und zum anderen dem Code „Bildungspolitik“, da dieser Inhalt im Kontext der Herausforderungen erwähnt wurde. Auch hier wurde die Interviewstelle in dem zuerst thematisierten Kapitel, nämlich „Diskurs & Allgemeines“, inkludiert, da die Passung in Bezug auf den Kontext stimmiger erschien.

Und das ist wichtig, denn gerade so etwas wie Translanguaging ist auch politisch. Also Schule ist immer politisch, aber gerade Translanguaging, Mehrsprachigkeit ist enorm politisch [...] (E4, 224-226)

4. Analyse & Diskussion

Im nachfolgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Analyse der Interviews dargelegt werden. Hierbei dienen die einzelnen Codes und Subcodes, die im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt wurden, als Unterkapitel. Die Codes wurden auch so gestaltet, dass sie thematisch der Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen entsprechen, die in Kapitel 3 dargelegt wurden. Nicht in der Analyse angeführt werden, zum Zwecke der Pseudonymisierung, der persönliche Hintergrund sowie der persönliche Bezug zu Translanguaging, was ebenfalls im Zuge der Interviews erfragt wurde.

Kapitel 4.1 beinhaltet die Darlegung allgemeiner Informationen in Bezug auf den Translanguaging-Ansatz sowie Hinweise auf den Diskurs zu diesem Thema. Folgende Codes wurden hierfür verwendet:

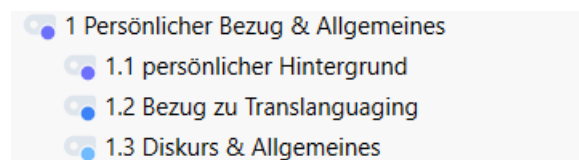


Abbildung 2 - Analyse: Codes des persönlichen Bezugs & Allgemeinen

In Kapitel 4.2 werden die Potenziale von Translanguaging dargelegt, die von den Interviewpartner*innen beschrieben wurden. Diese beziehen sich sowohl auf die Schüler*innen selbst, als auch auf Lehrpersonen, das Unterrichtsgeschehen, Schule an sich sowie gesellschaftlich und politisch vertretene Haltungen. Folgende Codes wurden hierfür vergeben:

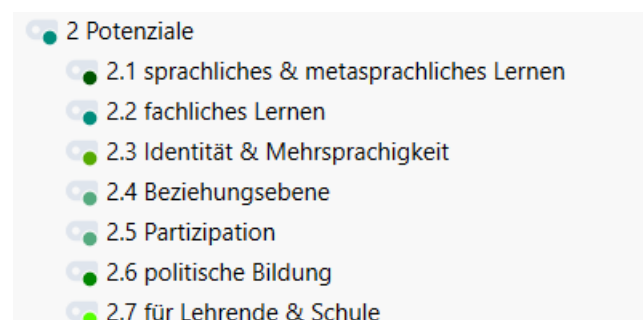


Abbildung 3 - Analyse: Codes der Potenziale

In Kapitel 4.3 werden die in den Interviews beschriebenen Herausforderungen, Sorgen und Probleme dargelegt, die bei der Umsetzung von Translanguaging im Unterricht entstehen oder auftreten können. Diese beziehen sich sowohl auf Lehrende als auch auf Schüler*innen und die Unterrichtsgestaltung sowie auf bildungspolitische und gesellschaftliche Aspekte. Ergänzt werden diese durch mitunter auch kritische

Perspektiven vonseiten der Interviewpartner*innen in Bezug auf Translanguaging. Nachfolgend sind jene Codes abgebildet, die für die Analyse leitgebend waren:

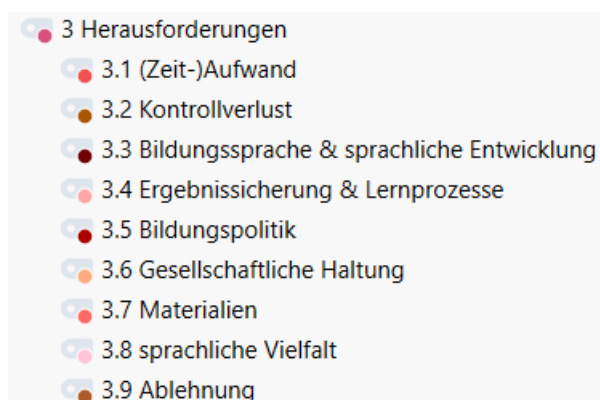


Abbildung 4 - Analyse: Codes der Herausforderungen

Anschließend wird in Kapitel 4.4 auf die Methoden und Umsetzung von Translanguaging eingegangen. Neben konkreten Ressourcen und Methoden werden auch Ratschläge zur Umsetzung sowie ungeeignete Formen diskutiert, wie in den angefügten Codes erkennbar ist:

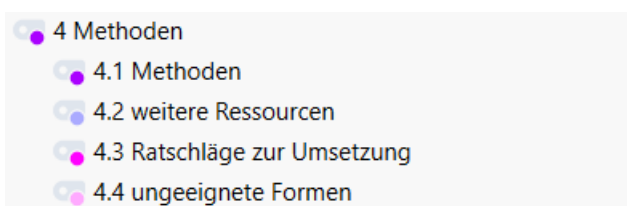


Abbildung 5 - Analyse: Codes der Methoden

Zuletzt ist Kapitel 4.5 der Präsenz des Translanguaging-Ansatzes, sowohl unter den Lehrenden und in der Schule als auch im universitären Setting in der Lehrer*innenbildung und Weiterbildung, gewidmet. Hierbei wird auch die aktuelle Umsetzung erörtert ebenso wie Maßnahmen, die notwendig wären, um die Verbreitung des Ansatzes zu fördern. Folgende Codes wurden im Zuge der Analyse verwendet:

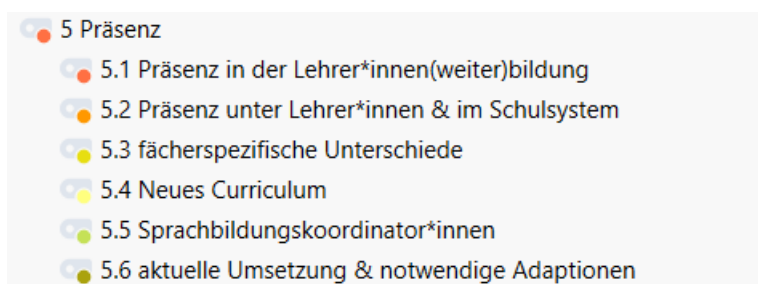


Abbildung 6 - Analyse: Codes der Präsenz

Zusätzlich werden auch die Ergebnisse der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses der Universität Wien dargelegt, welche in Kapitel 4.5.1.1 als Ergänzung zur Erhebung der Präsenz des Translanguaging-Ansatzes auf Basis der Interviews angeführt werden.

4.1. Allgemeines & Diskurs

Im Zuge der Interviews wurden einige Themenbereiche angesprochen, die sich nicht auf die primären Analysethemen dieser Arbeit beziehen, aber dennoch wesentliche allgemeine Informationen oder Verweise auf den aktuellen Diskurs um Translanguaging beinhalten. Diese werden im folgenden Unterkapitel dargestellt, um auch die weitere Analyse in einen kontextuellen Rahmen einzubetten.

Ein wesentlicher Aspekt, der im Laufe dieser Arbeit immer wieder thematisiert wird, sind die Merkmale und Haltungen, die Translanguaging verkörpert. Als eine Grundhaltung des Translanguaging-Ansatzes kann, laut E3 (537-546), verstanden werden, dass es im Konzept Translanguaging primär um die Schüler*innen selbst geht und weniger um die Sprache(n):

Ich mache das nicht, ich mache Translanguaging nicht um der Sprache willen, sondern ich mache es um der Schüler*innen willen. [...] dienen wir der Sprache oder dienen wir den Kindern? [...] Und für mich ist Translanguaging, da geht es um die Kinder oder die Schüler*innen, ja, nicht um die Sprache. (E3, 537-545)

Für E3 (99-105) bietet der Ansatz des Translanguaging eine gute Orientierung in der Frage, wie mit den Kindern, ihren Sprachen, die sie an Institutionen mitbringen, und ihrer Sprachigkeit umgegangen werden soll. Diese Frage bezeichnet der*die Interviewpartner*in als Grundfrage und Frage, die immer gestellt wird. In diesem Kontext kann auch auf eine Antwort von E4 (770-790) auf die Frage nach ungeeigneten Methoden von Translanguaging für den Regelunterricht im österreichischen Schulsystem verwiesen werden. So erläutert er*sie:

Ich glaube, es ist nicht mehr geeignet, monolingual zu arbeiten. [...] Also die Methoden, die rein monolingual funktionieren, werden uns immer an die Grenzen bringen, sowohl fachlich als auch sprachlich. (E4, 777-780)

Also Methoden, die nicht funktionieren, würde ich sogar so weit gehen zu sagen, wir haben keine Zeit mehr, monolingual zu arbeiten, weil wir keine monolinguale Welt mehr haben [...] (E4, 788-790)

Aus diesen Zitaten kann geschlossen werden, dass das monolinguale Lehren und Lernen unserer Lebensrealität nicht mehr entsprechen. Demnach argumentiert E4 (770-790), dass alle Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit konfrontiert werden und es nicht möglich ist, dass sie all jene Aufgaben, die sie im Laufe ihres Lebens erwarten, monolingual lösen

können. Es wäre demnach fahrlässig, Mehrsprachigkeit nicht in der Ausbildung aufzugreifen und wichtig, dass wir uns und unser Schulsystem mit Blick auf andere Systeme und Methoden öffnen dürfen.

Auch E4 (345-372) bezieht sich auf monolinguales Handeln und spricht davon, dass der monolinguale Habitus in unserem Bildungssystem nach wie als Voraussetzung gilt und sich dessen Präsenz nicht verringert, obwohl die Zahl an mehrsprachigen Schüler*innen immer größer wird. Auch in der Literatur wird die Präsenz des monolingualen Habitus, wie bereits in Kapitel 2.3.2 thematisiert, beschrieben (García, 2009b, S. 141; Gogolin, 2008, S. 3; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12). Dies steht im Gegensatz zu der bereits dargelegten Notwendigkeit, Alternativen für einen monolingualen Unterricht zu finden. Hierbei verweist E4 (110-121) auch auf den herkunftssprachlichen Unterricht und auf die Überlegung, ob dieser eine Möglichkeit für die Einbringung des Translanguaging-Ansatzes sein könnte. Dieser hat jedoch häufig keinen Bezug zum Regelunterricht und wird von Lehrkräften durchgeführt, die an mehreren Schulen tätig sind und zwischen diesen wechseln. Dadurch haben jene Lehrpersonen wenig Gelegenheit für den Austausch mit anderen Lehrkräften, auf den es eigentlich ankommen würde, um die verschiedenen sprachlichen Anforderungen für die unterschiedlichen Fächer zu erschließen. Aus diesem Grund schließt E4, dass der herkunftssprachliche Unterricht momentan noch nicht als Möglichkeit zur Einbringung des Translanguaging-Ansatzes dienen kann.

Wesentlich ist ebenso, dass Translanguaging ganz allgemein nicht nur als das mehrsprachliche Handeln im Klassenzimmer beschrieben wird, sondern ein ganzheitliches kritisch pädagogisches Konzept darstellt (E5, 374-377). Wie auch im folgenden Verlauf der Analyse an mehreren Stellen erwähnt wird, sind Translanguaging und Mehrsprachigkeit Themen, die als sehr politisch beschrieben werden können (E4, 224-226). So merkt E2 (37-42) auch an, dass Mehrsprachigkeit im bildungssprachlichen Kontext auch auf soziale Unterschiede verweist und sich nicht lediglich auf die „Sprachigkeit“ von Personen bezieht. Auch in der Literatur wird die politische Bedeutung von Translanguaging diskutiert (Lewis et al., 2012b, S. 659).

Zum aktuellen Diskurs zu Translanguaging merkt E6 (70-74) an, dass er*sie in den Jahren um 2016/2017 einen Boom zu dem Thema Translanguaging in der Community beobachten konnte. E2 (57-62) verweist darauf, dass er*sie wahrgenommen hat, dass je stärker dieser Fachdiskurs um Translanguaging vertreten war und je mehr Personen hiermit arbeiteten, desto aufgeweichter und diverser wurde das Konzept Translanguaging.

Das begründet er*sie darin, dass jede*r von einem eigenen Blickwinkel aus arbeitet und diese Begrifflichkeiten nutzt.

Zuletzt kann auf eine interessante Anmerkung in Bezug auf Translanguaging und internationale Unterschiede verwiesen werden. In einem Gespräch über Translanguaging und Mehrsprachigkeit in Deutschland und Österreich merkt E4 (73-92) in Bezug auf Ähnlichkeiten an, dass Parallelen in Hinblick auf die genannten Themen viel eher in Bezug auf städtische und ländliche Bereichen verortet sind als zwischen den Ländern selbst. Ähnlichkeiten gibt es zwar durchaus auch zwischen den Ländern, allerdings ergeben sich diese primär aus migrationsgeschichtlichen Gründen und politischen Reaktionen als aus nationalen Gegebenheiten. In Deutschland obliegt Bildung beispielsweise dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer, was darin resultieren kann, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern in Bezug auf die Präsenz und Umsetzung der genannten Themen geben kann.

4.2. Potenziale

Nachfolgend werden die Potenziale dargelegt, welche von den Interviewpartner*innen im Ansatz des Translanguaging für die diversen Akteure im Schulleben gesehen werden. Alle Interviewpartner*innen äußern in unterschiedlichem Ausmaß diverse Potenziale und E5 (173) verweist in diesem Kontext darauf, dass es sich bei den Potenzialen um „ein[en] ganze[n] Fächer“ handelt. Ein weiteres, von E4 (91-113) als das größte beschriebene Potenzial, kann als den nachfolgenden Unterkapitel übergeordnet betrachtet werden und bezieht sich auf den Kern und die Grundannahme, die Translanguaging zugrunde liegen:

Das größte Potenzial des Translanguaging-Ansatzes sehe ich darin, dass er auch von den Personen ausgeht, also von der Mehrsprachigkeit, die in den Personen eigentlich existiert. Und im Gegensatz zu vielen anderen Ansätzen arbeitet er einfach auch genau damit. Das heißt, er sieht die Mehrsprachigkeit als Ganzes, nimmt das als Ganzes wahr und sieht nicht getrennte Sprachen, getrennte Sprachsysteme, die vielleicht im besten Fall ein bisschen aufeinander wirken, aber letztlich doch unabhängig voneinander irgendwie sich entwickeln. Und das tut der Translanguaging-Ansatz nicht, weil er aus der Personenperspektive heraus arbeitet. (E4, 97-106)

Dadurch wäre es im Unterricht möglich, die verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen Phasen in variierendem Ausmaß einzusetzen, wobei diese Sprachen auch während der Sprachnutzung bereits gemischt werden dürfen (E4, 97-113).

4.2.1. Sprachliches & metasprachliches Lernen

Ein Potenzial, auf das von fünf der sechs Interviewpartner*innen Bezug genommen wird, ist das sprachliche und/oder metasprachliche Lernen. E4 (195-202) ist überzeugt, dass

sich Translanguaging positiv auf die Schulerfolge auswirken würde und somit dazu beitragen könnte, dass „wir erfolgreiche, erfolgreichere Lernenden hätten“, was sich sowohl auf das fachliche als auch sprachliche Lernen und demnach auch auf das Lernen von Deutsch beziehen kann, wie aus dem nachfolgenden Zitat geschlossen werden kann:

Also ich traue, wenn sie auch nicht viele sind, aber doch traue ich den Studien, die darauf hinweisen, dass die Unterstützung der Mehrsprachigkeit tatsächlich auch bessere Erfolge in Deutsch bringt und nicht die Fokussierung auf Deutsch allein. (E3, 197-200)

Auch E5 (52-61) ist überzeugt, dass der Ansatz sowohl Potenziale für das fachliche als auch für das sprachliche Lernen birgt, da durch die Berücksichtigung und Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires auch neue Möglichkeiten für die sprachliche und fachliche Entwicklung entstehen. „Sprache oder sprachliche Bildung funktioniert nur gesamtsprachlich“, erwähnt E1 (171-178) und bezieht sich darauf, dass alle Sprachen einer Person miteingegliedert werden sollten und ein positiver Transfer zwischen den Sprachen stattfinden kann.

Dass Translanguaging nicht nur Potenziale für den Spracherwerb der Zielsprache des Unterrichts birgt, sondern auch für die Erstsprachen der Schüler*innen, die im schulischen Setting normalerweise nicht oder nur selten vertreten sind, erwähnt E5. So können bildungssprachliche Kompetenzen auch in Sprachen, „die kein hohes Prestige haben“, „sprachrechtlich in Österreich nicht [...] abgesichert sind“ oder Migrationssprachen sind, aufgebaut werden (E5, 149-155). Dies sei keine leichte Aufgabe, wie aus dem folgenden Zitat geschlossen werden kann:

Das heißt, es ist sehr, sehr schwer, Migrationssprachen irgendwie im Bildungsprozess zu halten, aus den verschiedensten Gründen, und gerade da ist es natürlich auch toll, wenn man mit Translanguaging arbeitet, weil da die Möglichkeit ist, auch bildungssprachliche, zumindest in Ansätzen, Kompetenzen auch tatsächlich zu entwickeln oder zumindest den Anstoß zu geben [...] (E5, 161-167)

Es wird den Schüler*innen demnach vermittelt, dass ihre Sprachen nichts sind, was verlernt und nicht verwendet werden sollte (E5, 171-172). Auch E6 (127-141) gibt an, dass sprachliche Kompetenzen in der Sprache, die weniger weit entwickelt ist, durch deren Verwendung im schulischen Kontext weiterentwickelt werden könnten und verweist darauf mit folgenden Worten:

[...] also grundsätzlich eine Weiterentwicklung des gesamten sprachlichen Repertoires, nicht nur dieses deutschsprachigen Aspekts vom Repertoire. (E6, 139-141)

Diese Äußerungen decken sich mit dem zweiten Potenzial von Translanguaging, das von Baker (2003, S. 83) dargelegt und in Kapitel 2.3.4 vorgestellt wurde und unter anderem die Förderung von (akademischen) Sprachkompetenzen in beiden Sprachen beschreibt. Translanguaging beinhaltet jedoch nicht nur Potenziale für die Sprachen, die Schüler*innen bereits beherrschen. So können diese auch neue Sprachen lernen, die sie in ihrer (schulischen) Lebenswelt vorfinden oder brauchen können (E5, 566-574). Translanguaging kann demnach auch als Brücke zwischen der Sprachverwendung in der Schule und der Familie dienen, da auch Sprachen, die außerhalb der Schule gesprochen werden und eine familiäre oder emotionale Bedeutung haben, miteinbezogen werden können (E6, 121-125).

Ebenso wird die Ausbildung und Erweiterung von metasprachlichen Kompetenzen erwähnt, die durch den Einsatz von Translanguaging ermöglicht wird. So verweist E5 darauf, dass Kompetenzen in Hinblick auf zwischenmenschliche Interaktionen erweitert werden:

Das andere, ich glaube, dass die Kompetenzentwicklung vor allem in Bezug auf Interaktionen zunimmt, also ein Verständnis auch dafür, wann spreche ich mit wem, wie? Ja, das ist jetzt nicht unbedingt etwas, was so ein Gegenstand ist, zwingend im schulischen Unterricht, aber wahnsinnig wichtig. (E5, 137-141)

Dadurch kann eine Sensibilität gegenüber Sprachen, Sprachmischungen und Registern erzeugt werden, was für Schüler*innen ein großes Potenzial sowohl im Bildungskontext als auch für das berufliche Setting mit sich bringt (E5, 142-149). E4 (186-221) verweist in diesem Kontext darauf, dass die Kinder heutzutage in höherem Maße Mehrsprachigkeit ausgesetzt sind, wobei hier auch die Digitalisierung eine Rolle spielt, wodurch sie auch entsprechend früh metasprachliches Wissen entwickeln. Durch Translanguaging könnten weitere metasprachliche Kompetenzen und auch rezeptive Fähigkeiten ausgebildet werden, was auch Potenziale für einsprachig aufwachsende Kinder mit sich bringt:

Wir dürfen ja auch manche Sachen wirklich nur rezeptiv können, oder dann können wir mal diese Begriffe oder diese Begriffe, das heißt und darin, weil ich sagte, ich finde, Translanguaging ist auch, könnte auch ein Türöffner sein, um den Unterricht sinnvoll zu verändern, das wäre er auch an der Stelle für Kinder, die im klassischen Sinne eher einsprachig aufwachsen, weil sie damit viel mehr die Öffnung haben, auch die Sprachen zu hören, zu sehen, wie Sprache auch Werkzeug des Denkens sein kann, wenn es nicht Deutsch ist. (E4, 212-219)

Auch E3 (160-165) merkt Potenziale für einsprachig aufwachsende Kinder an, da durch Translanguaging und durch den daraus resultierenden Sprachkontakt Neugierde sowie Möglichkeiten geschaffen werden und dass „eine Öffnung für Mehrsprachigkeit, zu Mehrsprachigkeit“ entstehen könnte.

In Hinblick auf metasprachliche Kompetenzen erwähnt E6 (168-169) auch „die Entwicklung [...] eines kritischen soziolinguistischen Bewusstseins“. Hierzu räumt er*sie allerdings ein, dass Sprache an sich sowie das Thematisieren von und Kommunizieren über Sprache explizit gemacht werden müsste, um dies entwickeln zu können, und somit auch eine Annäherung an den Bereich der *language awareness* erfolgt. Diese Aufgabe würde E6 eher im Bereich der Sprachfächer und weniger bei den Sachfächern sehen, da bei ersteren *language awareness* in den Lehrplänen inkludiert ist und in diesen Fächern auch mehr zeitliche Möglichkeiten für die Ausbildung eines „kritischen, metalinguistischen Bewusstseins“ bestehen (E6, 172-196).

Während hier die Potenziale von Translanguaging für das sprachliche Lernen und die sprachlichen Kompetenzen dargelegt wurden, werden mit demselben thematischen Feld auch vielfach Herausforderungen verknüpft, welche in weiterer Folge in Kapitel 4.3 thematisiert werden.

4.2.2. Fachliches Lernen

Ein weiteres Potenzial, das von vier der Interviewpartner*innen angesprochen wurde und bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, bezieht sich auf das fachliche Lernen. Translanguaging kann demnach auch das fachliche Lernen sowie das Verstehen von Inhalten fördern, wie E4 mit folgenden Worten darlegt:

Und diese Art des Ansatzes ermöglicht mir tatsächlich, dass Sprache nicht mehr diese Hürde ist, die es so häufig ist, sondern im Gegenteil mir sogar noch hilft, das Fachliche zu verstehen. (E4, 114-116)

Dies entspricht auch den Darlegungen von Baker (2003, S. 82-83) und Baker und Wright (2021, S. 286) in Kapitel 2.3.4, da auch hier darauf verwiesen wird, dass ein umfassenderes Inhaltsverständnis aus Translanguaging resultieren kann. Auch E6 (96-115) führt das leichtere oder verbesserte fachliche Lernen als einen der Kernpunkte von Translanguaging an und erwähnt ebenso das bessere Verständnis von fachlichen Inhalten und die leichtere Sinnerschließung als großes Potenzial im Schulkontext, da durch Translanguaging die Nutzung des eigenen sprachlichen Repertoires nicht reduziert wird. Aus dem nachfolgenden Zitat könnte geschlossen werden, dass Schüler*innen durch Translanguaging auch vermehrt mentale Kapazitäten für das eigentliche fachliche Lernen zur Verfügung hätten:

[...] wenn ich jetzt in einer Texterschließung oder im Gespräch mit jemandem über einen Text, wenn ich da 90 % meines Sprachrepertoires reinschmeißen kann, tue ich mir einfach leichter, als wenn es jetzt auf Deutsch begrenzt wäre und ich nur 50 % reinschmeißen müsste, könnte und dann die ganze Zeit auch ein bisschen vielleicht

Ressourcen dafür brauche zu überlegen, wie sage ich denn das jetzt auf Deutsch? (E6, 103-109)

In diesem Kontext verweist E6 (531-537) auch auf bereits existierende Studien, die belegen, dass Menschen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen, durch ebendiese Sprachmischungen besser lernen. Es sollte, laut E1 (143-155), den Schüler*innen vermittelt werden, dass ihre Sprachen, die sie zusätzlich zu Deutsch benützen, in der Schule verwendet werden dürfen und auch sollen. Das Potenzial liegt hier darin, dass Begriffe möglicherweise besser verstanden werden können und, wie auch bereits von E6 angemerkt wurde, Inhalte genauer erschlossen werden können. Der*die Interviewpartner*in verweist in diesem Kontext auch darauf, dass Begriffe häufig gar nicht eins zu eins übersetzt werden können, wodurch es wichtig ist, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich Begriffe in unterschiedlichen Sprachen notieren zu dürfen und „einfach nicht in ihrem Denken gehemmt zu werden.“ (E1, 154-155) Dabei ist nicht nur die jeweilige Erstsprache gemeint, sondern der*die Interviewpartner*in betont, dass Schüler*innen von Anfang an vermittelt werden sollte, „nutze dein gesamtes sprachliches Repertoire, alles, was du hast, um dir Inhalte zu erschließen" und sich Begriffe zu notieren (E1, 159-161). Dennoch ist eine Ergebnissicherung in der deutschen Sprache, auf die im Kapitel zu den Herausforderungen noch näher eingegangen wird, wichtig (E1, 167-171).

Durch die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Unterricht wird die Entstehung fachlicher Potenziale mitunter auch erst ermöglicht. Inhaltlich könnte beispielsweise im Geschichtsunterricht durch Recherchearbeit in verschiedenen Sprachen zu diversen politischen Themen - E6 nennt hier beispielsweise den ersten oder zweiten Weltkrieg und Holocaust Überlebende – die Darstellung verschiedener Inhalte vor dem Hintergrund des soziokulturellen Kontexts und die Unterschiede in der Darstellung in den verschiedenen Sprachen ergründet werden. Dieser Zugang würde, auch für die Lehrperson, nur durch die Inklusion von Mehrsprachigkeit erst möglich gemacht werden, wobei diese Tatsache durch die Lehrenden auch sichtbar gemacht werden sollte (E6, 367-396).

E1 bezieht sich im Kontext des fachlichen Lernens auch auf eine vielfach erwähnte und erlebte Herausforderung, auf die in Kapitel 4.3 noch ausführlich eingegangen wird, und merkt an, dass Translanguaging auch in Bezug auf den von Lehrpersonen häufig gefürchteten und durch Translanguaging verursachten Zeitverlust Potenziale birgt:

Aber im Endeffekt gewinnen sie Zeit dadurch, weil wenn die Schüler*innen die Inhalte besser verstehen können, differenzierter sich ausdrücken können, eine Möglichkeit haben, dann kann ich natürlich auch schneller mit meinem Stoff, grundsätzlich, mit meinen Inhalten vorankommen. (E1, 241-245)

Somit könnte also das verbesserte Inhaltsverständnis, das durch Translanguaging entsteht, dem befürchteten Zeitverlust nicht nur entgegenwirken, sondern sogar zu einem schnelleren Vorankommen führen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel kurz erwähnt, ist das fachliche Lernen in einigen Aspekten auch eng mit dem sprachlichen Lernen verknüpft. So merkt E5 (131-133) am Beispiel des sprachbewussten Unterrichts an, dass wenn Schüler*innen in Gruppen Themen erarbeiten und ihnen dabei sprachliche Entscheidungsfreiheit vermittelt wird, hier die Schüler*innen zwar zunächst fachlich lernen, wodurch aber ebenso der Erwerb fachsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt wird. Daraus, ebenso wie aus den bereits dargelegten Erläuterungen, könnte geschlossen werden, dass fachliches und sprachliches Lernen im Kontext von Translanguaging in engem Bezug stehen.

4.2.3. Identität & Mehrsprachigkeit

Ein weiteres Potenzial, das Translanguaging und die Haltung, die durch diesen Ansatz vertreten wird, mit sich bringen, bezieht sich auf die Identität mehrsprachiger Personen, zu der auch das eigene Selbstbild gehört. Sprache gilt, laut E1 (217-230), als wesentlicher Teil der Identität. Demnach wirkt es sich auf Schüler*innen aus, wenn sie bereits von einem jungen Alter an indirekt lernen, dass Sprachen, die sie zuhause verwenden, in der Schule nicht erwünscht sind, und diese als Ort existiert, um lediglich andere Sprachen zu lehren und zu lernen.

Also sie lernen einfach indirekt, dass ihre Sprachen zu Hause zwar okay sind, aber darüber hinaus dann nicht mehr. Und das macht etwas mit ihnen, von daher wäre das sehr wichtig, dass sie einfach auch die Erfahrung machen, dass diese Sprachen ihnen auch etwas bringen, dass das wichtig ist und dass es egal ist, welche Sprache man lernt oder kann, dass jede Sprache einfach ein Gewinn ist. (E1, 224-230)

Die Auswirkungen von sprachlichen Sanktionen und abwertenden Haltungen auf das Selbstbild der Schüler*innen wird auch bei Gantefort (2020, S. 201) erwähnt. E5 (66-79) merkt im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung an, dass Schüler*innen, vor allem migrationsbedingt mehrsprachige, viel von ihrem Sein vor der Schule abgeben müssen, da dies dort keinen Raum hat. Für Schüler*innen kann es demnach ein großes Potenzial sein, wenn ihr sprachliches Repertoire eingebunden wird und dabei auch vermittelt wird, dass dieses einen Raum in der Schule und im Bildungsprozess hat, da sie gesehen werden. Auch auf das eigene Selbstbild wirkt sich, laut E2 (134-137), eine Wertschätzung der Erstsprache aus. In diesem Kontext wird auch die Bedeutung der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und von Sprachen, die nicht die dominante Bildungssprache sind, für

die Selbstbestätigung und Selbstermächtigung von Schüler*innen erwähnt. Durch Translanguaging wird, laut E3 (71-74), Partizipation sowie die Möglichkeit, ganz zu sein und eine Stimme zu haben, ermöglicht. Es geht darum „die zu sein, die man ist“ (E3, 131-132). Im Schulsystem ist eine Sprachtrennung vorherrschend, wohingegen Sprachen in den Köpfen von Personen verbunden sind – wird nun aus der Menge an Sprachen, die eine Person möglicherweise beherrscht, nur eine einzige berücksichtigt, kann diese Person nicht in ihrer Ganzheit erfasst werden. So wird auch eine Ungleichheit zwischen jenen, die ihr volles Potenzial in einer Sprache erfüllen können, und jenen, die hierzu weitere Sprachen benötigen würden, erzeugt (E3, 131-154). In Bezug auf Translanguaging wird angemerkt, dass hierbei „Mehrsprachigkeit als Ganzes“ gesehen und Sprachen nicht als getrennt erfasst werden, woraus sich auch ein großes Potenzial des Ansatzes ergibt, da er von den Personen selbst und der in ihnen vorhandenen Mehrsprachigkeit ausgeht (E4, 93-109).

An einem persönlichen Beispiel, in dem es um die Eingeschränktheit geht, sich in verschiedenen Sprachen gleichermaßen humorvoll auszudrücken, merkt ein*e Interviewpartner*in an, dass Humor und auch das Sprechen über Gefühle oder private Themen durch die Beschränkung auf eine Sprache nicht gleichermaßen gut möglich ist. Somit kann das ungezwungene und uneingeschränkte Handeln in sozialen Kontexten für Schüler*innen schwierig sein. Dadurch wird auf die Wichtigkeit der sozial-emotionalen Komponente verwiesen, die nicht nur für das soziale Gefüge in der Klasse, sondern auch für das Schließen von Freundschaften eine Rolle spielt (E4, 245-268).

Zusammengefasst ist demnach eine Bestärkung der Schüler*innen in ihren mehrsprachigen Identitäten wichtig sowie eine Vermittlung davon, dass es in Ordnung ist, andere Sprachen, die im dem Alltagskontext oder familiären Kontext verwendet werden, zu sprechen (E6, 115-121). Auch García (2011, S. 2-3) und Plutzer (2019, S. 19-20) beschreiben, wie bereits erwähnt, diese Bestärkung der Identitäten.

4.2.4. Beziehungsebene

Translanguaging bietet ebenso das Potenzial und die Möglichkeit, auf der Beziehungsebene etwas zu verändern. So wird es von E5 (211-222) als Potenzial genannt, dass durch Translanguaging eine andere Beziehung zu den Schüler*innen entstehen könnte. Dies geschieht dadurch, da Schüler*innen selbst Expert*innen sein können, sich ihre Art der Partizipation ändern kann und da es zu Situationen kommt, in denen die Lehrperson die Schüler*innen nicht kontrolliert, da sie die genutzte Sprache eventuell gar nicht selbst beherrscht. Hierbei spielt auch das Vertrauen eine große Rolle, das die

Lehrperson in die Schüler*innen und ihre Fähigkeit, eine Aufgabe lösen zu können, haben und auch vermitteln muss. Auch ein*e weitere*r Interviewpartner*in äußert die Meinung, dass Translanguaging Auswirkungen auf den Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Schüler*innen birgt, und beschreibt diesen so, dass

[...] dort, wo die Lehrpersonen die Sprachen der Schüler*innen eingebaut haben, sich auch etwas gezeigt hat, nämlich ein grundsätzliches Interesse, eine Neugierde auf die Kinder, auf das, was die Kinder ausmacht. (E3, 557-560)

Ebenso merkt E2 (159-167) an, dass der Ansatz des Translanguaging auch hinsichtlich des emotionalen Zugangs von Lehrpersonen zu Schüler*innen Potenziale haben kann. Schüler*innen können demnach anders wahrgenommen werden als „*deficient German speakers*“, wobei der*die Interviewpartner*in auch hinzufügt, dass die häufig gezeichnete Darstellung, dass alle migrantischen Kinder kein Deutsch können, nicht der Realität entspricht. E6 (898-918) erläutert auch als Reaktion auf die Aussage, dass von Kindern durch den Einsatz von Translanguaging viel zurückkommt, dass dies auch mit einem Gefühl von Akzeptanz, „*belonging*“ und gesehen werden zu tun haben könnte, wodurch sich auch die Partizipation, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird, erhöht. In der Schule sollte genau dies passieren. Als Anekdote wird in diesem Kontext auch auf die Erhebung des „*social emotional wellbeings*“ verwiesen, das im Rahmen der PISA Studie ebenso erhoben wird, wie die fachlichen Kompetenzbereiche, aber deutlich weniger thematisiert wird.

4.2.5. Partizipation

Wie bereits in den Kapiteln 4.2.3 und 4.2.4 kurz erwähnt, ermöglicht Translanguaging auch Partizipation. E5 (236-249) beschreibt Partizipation als wesentlichen Teil des Ansatzes, die auch dadurch gefördert wird, dass Lehrpersonen ihre Rolle, Haltungen, Zugänge und Sichtweisen reflektieren. Die Interviewpartner*in zweifelt die Möglichkeit an, Translanguaging umzusetzen, ohne den Unterricht partizipativ zu gestalten, da zentrale Elemente des Ansatzes fehlen würden und beschreibt dies folgendermaßen:

Dann sind wir wieder bei vielleicht vereinfachten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, aber die zentralen Ebenen von Translanguaging fehlen ja, die ja eben gerade in Bezug auf Partizipation, in Bezug auf Sprachideologien bzw. machtvollens sprachliches Wissen und eben in Bezug auf die Auseinandersetzung auch mit dem, was uns so sprachlich umgibt. (E5, 243-249)

Auch E1 (295-313) verweist in Bezug auf mögliche Potenziale für die Partizipation der Schüler*innen darauf, dass diese dann dazu befähigt werden, mehr am Unterricht teilzunehmen. Das ergibt sich aus der Problematik, dass mehrsprachige Schüler*innen

oftmals im Unterricht möglicherweise etwas zu langsam sind, da für das, was sie sagen möchten, erneut eine gedankliche Übersetzung stattfinden muss. Im Unterrichtsgeschehen müssen Schüler*innen schnell reagieren, sobald die Lehrperson eine Frage stellt, um in einem Gespräch partizipieren zu können. Würde die Möglichkeit bestehen, Gedanken auch in einer anderen Sprache als Deutsch äußern zu dürfen, wären Schüler*innen befähigt, schneller partizipieren zu können und würden keine Einschränkung in ihrem Denken erfahren. Dieser Aspekt wird auch von E6 (468-480) aufgegriffen, mit dem Beispiel, dass ein*e Schüler*in mit geringeren Sprachkompetenzen als Antwort auf eine Frage ihren Beitrag auf Deutsch äußert und sobald dies nicht mehr möglich ist, diesen in einer anderen Sprache fortführen darf. Dieser Teil könnte dann möglicherweise von anderen Schüler*innen übersetzt werden, woraufhin der*die Schüler*in wieder weitersprechen kann. Durch die erlaubte Sprachmischung hätte sie am Unterricht partizipiert, „sonst hätte sie vielleicht schweigen müssen.“ (E6, 480)

Die dargelegte Haltung in Bezug auf Partizipation entspricht auch den Erkenntnissen der Literaturrecherche. Auch hier, zu finden in Plutzar (2019, S. 19-20) und in Kapitel 2.3.4, wird die Förderung der Partizipation und das Ermöglichen der Teilnahme am Unterricht als Potenzial von Translanguaging gesehen.

4.2.6. Politische Bildung

Ein Aspekt, der zwar nur von einem*r Interviewpartner*in (E5, 79-102) erwähnt wird, aber dennoch auf einen wichtigen Sachverhalt verweist, ist der Bezug von Translanguaging zur politischen Bildung und Demokratiebildung. So wird Translanguaging als hochpolitischer Ansatz beschrieben, wobei auf die Bildungspolitik und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Kapitel 4.3.5 noch näher eingegangen wird. Translanguaging bedeutet demnach auch eine Auseinandersetzung mit Sprache und Macht, mit sprachlichen Hierarchien, mit Sprachideologien, mit dem Maß an Prestige, mit dem unterschiedliche Sprachen versehen sind, mit den gedanklichen Bildern, die entstehen, wenn eine Sprache gehört oder gelesen wird, und mit Sprache als politischem Thema an sich. Diese Themen überschreiten das fachliche oder sprachliche Lernen und sind vielmehr im Bereich der *(critical) language awareness* zu verorten. Sie werden von dem*r Interviewpartner*in allerdings als sehr wichtig für ein Verständnis von Demokratie beschrieben, da Sprache ein wesentlicher Teil hiervon ist, wobei nicht nur die Nationalsprache, sondern das gesamte sprachliche Repertoire gemeint ist.

Und ich glaube, das eröffnet den Schüler*innen noch mal ganz andere Möglichkeiten, auch Demokratie zu lernen und zu erfahren, weil sie es auf einer sprachlichen Ebene

erfahren, durch eine Translanguaging-Pädagogik auch einfach stärker partizipieren können, nicht nur sprachlich, sondern im ganzen Unterrichtsverlauf, in der Setzung von Themen, in der aktiven Auseinandersetzung auch mit [den genannten Themen]. (E5, 86-92)

In diesem Zitat wird demnach darauf verwiesen, dass durch die bereits angesprochene, erweiterte Möglichkeit für Schüler*innen, zu partizipieren und sich auch mit Sachverhalten auseinanderzusetzen, Potenziale für die Demokratiebildung entstehen können.

4.2.7. Für Lehrende & Schule

Translanguaging und die Umsetzung des Ansatzes bieten nicht nur Potenziale für die Schüler*innen, um die es in den vorangegangenen Unterkapiteln primär ging, sondern auch für die Lehrpersonen und Schule an sich. Translanguaging wird in einem Interview als Türöffner bezeichnet, der das Potenzial hat, Unterricht hin zu einem moderneren Ansatz zu verändern. Der*die Interviewpartner*in bezieht sich dabei auf die überfrachteten Lehrpläne und die Überlastung sowohl aufseiten der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen, die viel leisten müssen, wobei hier noch einmal insbesondere auf die mehrsprachigen Schüler*innen verwiesen wird. Somit könnte Translanguaging dazu führen, dass Unterricht sinnvoll verändert werden würde, sowohl für einsprachige als auch mehrsprachige Personen (E4, 171-221).

In Bezug auf die beschriebene Belastung könnte der Ansatz für Lehrpersonen auch eine Entlastung bedeuten. Im derzeitigen Unterrichtsetting sind Lehrpersonen aufgrund der vielen Rollen, die sie einnehmen und zwischen denen sie die ganze Zeit wechseln müssen, überlastet. Durch den Ansatz würde die Verantwortung für das Lernen der Kinder ein Stück weit von den Lehrpersonen weggenommen und den Kindern zurückgegeben werden, was einerseits zu einer Reduktion der Verantwortung von Lehrpersonen und andererseits zu Empowerment und einer erhöhten Mündigkeit der Kinder führen kann. Der*die Interviewpartner*in merkt allerdings auch an, dass dies nicht die gegenwärtige Tradition ist (E4, 252-271). Daran anknüpfend wird erwähnt, dass auch die Lehrer*innen durch diese Funktion des Ansatzes als Türöffner, ausgehend von dem gesamten sprachlichen Repertoire, beginnen könnten, Kooperationen zu vertiefen und Verantwortung zu teilen. Durch die geteilte Verantwortung mehrerer Personen würde auch Sicherheit und somit ein Sicherheitsnetz erzeugt werden (E4, 456-469).

In der aktuellen pädagogischen Ausbildung werden Lehrpersonen in Hinblick auf *classroom management* ausgebildet, wobei der Grundtenor vermittelt werden kann, dass

sich alles jederzeit unter der Kontrolle der Lehrpersonen befinden muss (wobei die Interviewpartner*in in diesem Kontext darauf verweist, dass diese Annahme von ihr schärfer formuliert wurde). Dahingehend scheint auch die häufig erwähnte Sorge um den Kontrollverlust naheliegend, auf den im nachfolgenden Kapitel noch näher eingegangen wird. Lehrpersonen würden als Expert*innen angesehen werden, die den Schüler*innen, die nichts wissen, alles beibringen müssen. Der Ansatz des pädagogischen Translanguaging hat hier jedoch einen anderen Ausgangspunkt inne, woraus sich auch das Potenzial für Lehrpersonen ergibt, da sie nicht immer in der Rolle der Expert*innen sein müssen, sondern das bereits erwähnte Vertrauen in Schüler*innen haben müssen, dass Lernen und Erarbeiten auch eigenständig funktionieren können. Lehrende würden in diesem Kontext auch selbst wieder zu Lernenden werden. Dadurch kann Druck von Lehrpersonen genommen werden, sobald sie sich darauf eingelassen und akzeptiert haben, dass es Phasen geben darf, in denen sie selbst nicht alles verstehen bzw. über jedes Unterrichtsgeschehen im Bilde sind (E5, 186-230).

Ich glaube, das macht viel für Schüler*innen, aber ich glaube, es macht auch viel für Lehrpersonen und nimmt auch eigentlich dann viel Druck raus, wenn man da mal drinnen ist und wenn man sich mal darauf eingelassen hat, dass es auch okay ist, zwischendurch mal nichts zu verstehen oder zwischendurch mal gar nicht so genau zu wissen, was passiert in diesem Vertrauen in den eigenen Unterricht, Vertrauen in die Schüler*innen, Vertrauen, dass das auch ein Raum ist, wo auch gute Dinge passieren. Dieses Zügel Loslassen, glaube ich, hat sehr großes Potenzial und eben auch für die Beziehungsarbeit. (E5, 221-230)

E3 (165-189) verweist darauf, dass in unserem derzeitigem Schulsystem für jede Sprache eine Lehrperson zur Verfügung stehen muss. Sobald keine Lehrer*innen hierfür zur Verfügung stehen, funktioniert dies nicht mehr. Auch aus diesem Grund erhalten Sprachen keinen Raum in der Schule, da es keine entsprechenden Lehrpersonen gibt. Der Ansatz des Translanguaging bringt hingegen auch die Akzeptanz mit, dass es nicht notwendig ist, für jede Sprache eine Lehrperson zur Verfügung zu haben – wenn Lehrpersonen in den jeweiligen Sprachen vorhanden sind und diese fördern können, ist dies natürlich gut, aber wenn nicht, würden andere Möglichkeiten existieren. Diese Haltung hätte folgende Konsequenz:

Also das heißt, die Schule würde mit auf einen Schlag mehrsprachig werden, ohne dass wir zusätzliche Lehrpersonen für Sprachen brauchen würden. (E3, 185-187)

Dies hätte vor dem Hintergrund der hohen Anzahl an mehrsprachigen Kindern ein großes Potenzial, wobei der*die Interviewpartner*in dies am Beispiel Wien und der Wiener öffentlichen Volksschulen aufzeigt und er*sie schätzt, dass mit großer Wahrscheinlichkeit

zwischen 60% und 80% der Kinder mehrsprachig sind (E3, 177-185). Dennoch würde nicht nur die Schule, sondern auch die Gesellschaft und alle Personen würden davon profitieren, wenn Schule mehrsprachig werden würde (E3, 192-194). Darauf verweisen auch García und Kleyn (2016, S. 14) mit den Worten, dass durch die Anerkennung der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen ein Weg in Richtung einer gerechteren Welt und Gesellschaft eingeschlagen werden kann.

Zuletzt merkt E6 (217-245) an, dass auch Lehrpersonen von der Grundhaltung, die durch Translanguaging vermittelt wird, und einer Schulkultur, die daraus entsteht, profitieren können. E6 nennt hierbei das Gefühl von „*belonging*“, das Erfassen von Schüler*innen in ihren Identitäten, das Zugehörigkeitsgefühl, Schule als Safe Space, dessen Stellenwert noch weit vor dem fachlichen Lernen und der Kompetenzentwicklung kommen sollte, und die Akzeptanz von sprachlichem Handeln. Dies würde zu einer Schulkultur führen, in der die Verwendung aller Sprachen erlaubt ist – nicht nur den Schüler*innen, sondern auch den (mehrsprachigen) Lehrpersonen in Interaktionen, die auch mit Schüler*innen stattfinden können – was sich durch diese Akzeptanz positiv auf das allgemeine Arbeitsumfeld für alle Akteure auswirkt. E6 (202-208) ergänzt zu den Vorteilen oder Potenzialen für Lehrpersonen noch, dass diese auch selbst von dem verbesserten Lernen der Schüler*innen profitieren und dass Translanguaging auch positive Auswirkungen auf das Klassenklima an sich haben könnte. E2 (167-169) verweist im Kontext der Potenziale für Lehrpersonen darauf, „it broadens your mind“, woraus geschlossen werden kann, dass der Ansatz den Horizont von Lehrpersonen erweitern bzw. ihre Haltung verändern könnte. In Bezug auf Schule an sich verweist E3 (110-121) zudem auf das „traumapädagogische Konzept des sicheren Ortes“ und merkt an, dass es aus traumapädagogischer Sicht gut ist, wenn vermittelt wird, dass alle Sprachen anwesend sein dürfen und somit die Schule und Klasse zu einem sicheren Ort wird.

4.3. Herausforderungen

Im Kontext der Potenziale wurden bereits einige Herausforderungen bzw. Sorgen angeschnitten, die im Kontext von Translanguaging oder bei der Umsetzung des Ansatzes entstehen können. Das nachfolgende Kapitel soll demnach einen Einblick in ebenjene Herausforderungen und Sorgen geben, die von den Expert*innen in den Interviews genannt werden. Alle Interviewpartner*innen sehen bestimmte Herausforderungen in Bezug auf Translanguaging, wobei sich E2 jedoch deutlich am kritischsten in Bezug auf den Ansatz äußert.

4.3.1. (Zeit-)Aufwand

Eine Herausforderung, die von vier der sechs Interviewpartner*innen angesprochen wird, ist das Thema Zeit und auch der erhöhte (zeitliche) Aufwand, der mit der Umsetzung von Translanguaging verbunden wird. Auf dies wird auch bei Tichelhoven (2021) verwiesen, hier wird zum einen der erhöhte Aufwand und zum anderen die durch den Einsatz von Translanguaging verlangsamte Durchführung des Unterrichts erwähnt. In einem der Interviews wird im Kontext Zeit auf Folgendes verwiesen:

In Österreich haben Lehrpersonen wahnsinnig viel zu tun mit Bürokratie und sind irgendwie dauernd beschäftigt, irgendwelche Formulare auszufüllen, irgendwelche Tabellen auszufüllen, sie müssen immer irgendwas ausfüllen, [...]. Es fehlt wahnsinnig viel Zeit für Unterrichtsvorbereitung. (E5, 258-263)

Dies spielt vor dem Hintergrund eine Rolle, dass, laut dem*der Interviewpartner*in, Zeit benötigt wird, um Translanguaging im Unterricht umzusetzen, auch da sich die eigenen Vorstellungen und auch die der Schüler*innen erst bei der Umsetzung über einen längeren Zeitraum verändern würden. Zudem muss die Unterrichtsvorbereitung anders erfolgen, da Lehrpersonen sich vor allem zu Beginn hinsichtlich der Umsetzung und der Materialien Gedanken machen müssen. Auch wenn bereits viele Materialien existieren, benötigt dies Zeit, die oftmals nicht zur Verfügung steht. E5 sieht dies als einen der möglichen Gründe, warum Lehrpersonen Translanguaging nicht in den Unterricht integrieren, obwohl sie den Ansatz spannend finden. Somit ist die Frage, wann und wie Lehrpersonen den Ansatz umsetzen sollen, eine häufige und von E5 auch als zurecht empfundene geäußerte Herausforderung. Auch auf die Lehrziele, die in einer gewissen Zeit erfüllt werden müssen, wird in diesem Zusammenhang verwiesen (E5, 258-286).

E4 (166-145) greift ebenfalls das Thema Zeit und den zusätzlichen Aufwand auf und bezieht sich dabei auch auf Junglehrer*innen, die viel leisten müssen und das Empfinden vertreten, dass sie Translanguaging nicht auch noch machen können, da dieser Ansatz als Zusatz und nicht als der natürliche Zugang verstanden wird. Auch diese*r Interviewpartner*in merkt an, dass der Ansatz viel Zeit verlangt und auch den Schüler*innen für ihre Entwicklung mehr Zeit gelassen werden muss. Dabei verweist er*sie auf Folgendes:

Denn es sind ja wirklich verschiedene Sachen, die gleichzeitig passieren und wir wissen, dass, es ist nicht so, dass ich doppelt so viel Zeit brauche, wenn ich mehr Sprachen verwende, aber wir wissen, dass wenn ich in mehreren Sprachen mehrere Sachen gleichzeitig mache, einfach mehr passiert. Das heißt, es braucht einfach mehr Zeit. Und Zeit ist nun mal das Gut, was wir am wenigsten in der Schule haben. (E4, 147-152)

Dies wird demnach als großes Problem und als eine von dem*der Interviewpartner*in als am größten empfundene Herausforderung beschrieben, da Translanguaging in so einem Ausmaß als Zusatz angesehen wird, dass es gar nicht umgesetzt wird. Als weiteren Grund hierfür nennt er*sie, dass noch nicht ausreichend Personen selbst einen mehrsprachigen Hintergrund haben – diese hätten vielleicht bereits darüber gelernt, stehen dem Ansatz aber manchmal skeptisch gegenüber (E4, 147-161).

Auch wird im Kontext des Themas Zeit auf die überlasteten Curricula verwiesen und darauf, dass es viel zu viel ist, was hier geschafft werden muss, wobei E4 (528-537) hier auch die Schüler*innen miteinschließt. Auch hier fehlt die Zeit, ausprobieren zu können, ob Translanguaging im eigenen Unterricht funktioniert. Der*die Interviewpartner*in hinterfragt an dieser Stelle, wer sich dafür verantwortlich fühlen soll, einen derart großen Ansatz in ebenjene überfüllten Curricula zu integrieren. Mit dem folgenden Zitat kann die Problematik, die in diesem Unterkapitel thematisiert wird, zusammenfassend gut umrissen werden:

Es ist sowohl der einzelne Unterricht, der zu wenig Zeit hat, als auch die Schüler*innen, die zu wenig Zeit haben, als auch die Lehrer*innen, als auch die Schule an sich. (E4, 602-604)

E1 (314-321) merkt hingegen an, dass das Thema Zeit zwar eine sehr oft wahrgenommene Herausforderung ist, dass diese bei der Umsetzung aber häufig nicht zutrifft. Dies wird jedoch nicht näher erläutert. Der*die Interviewpartner*in bezog sich jedoch vorab darauf, wie bereits im Kapitel zu fachlichem Lernen erwähnt wurde, dass durch das verbesserte Verständnis aufseiten der Schüler*innen auch für Lehrpersonen ein schnelleres Vorankommen ermöglicht wird – dies könnte eventuell auch hier gemeint sein.

In Bezug auf den zusätzlichen Aufwand merkt E2 (250-265) an, dass die Binnendifferenzierung, die hinsichtlich der verschiedenen kognitiven Stile und akademischen Level ohnehin schon komplex sind, noch komplexer werden würden. KI wird hier angesprochen, da dies die Umsetzung in Zukunft eventuell vereinfachen könnte, allerdings beschreibt E2 dies als Führung von Gruppendialogen in den Stunden und somit als „das Ende sozusagen des Unterrichts, wie wir ihn kennen“ (E2, 262).

4.3.2. Kontrollverlust

Eine weitere Herausforderung, die von vier der sechs Interviewpartner*innen angesprochen wird und auch bereits im Verlauf dieses Kapitels erwähnt wurde, ist Kontrollverlust und die Sorgen, die damit verbunden sind. Durch Translanguaging geben Lehrpersonen Kontrolle ab, zum Beispiel, da sie nicht immer sicherstellen können, ob

etwas stimmt, und selbst nicht alles verstehen. Daraus kann Angst vor ebenjenem Kontrollverlust entstehen, wodurch aber auch ein neues Lehrerverständnis erzeugt wird (E3, 157-160; E5, 182-190). Diese Sorge scheint sehr häufig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufzukommen (E5, 189-190). E1 (321-352) sieht diese Sorgen und Angst bei jenen Lehrpersonen sehr stark ausgeprägt und verstärkt, die stark fürchten, dass Unterrichtssituationen außer Kontrolle geraten könnten, dass Schimpfwörter fallen oder nicht alles nachvollzogen werden kann. Hier gilt es jedoch, laut dem*r Interviewpartner*in, zu bedenken, dass dies Probleme des sozialen Miteinanders sind, die auch unabhängig von Translanguaging bestehen, und dass soziale Konflikte auch ohne Beherrschung der verwendeten Sprache erkannt werden können. Dies wird, wie bereits dargelegt, auch bei Plutzar (2019, 16-17) erwähnt, wobei auf die Unsicherheit in Bezug auf die Richtigkeit von Aussagen sowie den Inhalt des Gesprochenen verwiesen wird. Laut der Autorin empfiehlt es sich hier, gelassen zu sein. Zudem wären E3 zu Folge (218-226) vermehrt begleitende Maßnahmen essenziell, die auf bessere Bearbeitungsmöglichkeiten von Konflikten zielen. Vor allem in Settings, in denen sich Lehrpersonen aufgrund der Kinder die Umsetzung des Ansatzes nicht vorstellen können, könnte dies hilfreich sein, um die „Furcht“ vor den Sprachen der Kinder abzubauen, wenn andere Möglichkeiten zur Konfliktlösung zur Verfügung stehen.

Auch E6 (209-217) sieht die häufig anzutreffende Skepsis in Bezug auf den Kontrollverlust und die Abgabe von Verantwortung, auf die sich Lehrpersonen einstellen müssen, wenn Schüler*innen ihre mehrsprachigen Ressourcen nutzen dürfen. Dies ist ein Bereich, in dem man sich als Lehrperson trauen müsste, das zuzulassen. In diesem Kontext verweist E6 (436-452) auch auf Studien, die sich bereits damit befassen haben, worüber Schüler*innen sprechen, wenn sie nicht die Unterrichtssprache verwenden. Hier zeigen die Ergebnisse, dass meistens über die Inhalte des Unterrichts gesprochen wird. Der*die Interviewpartner*in merkt auch an, dass es am Ende eines Arbeitsauftrages durchaus leicht zu merken ist, ob die Schüler*innen in ihren Sprachen über die Inhalte oder etwas anderes gesprochen haben – je nachdem, ob ein Ergebnis (mehrfach nicht) vorliegt. Dennoch merkt E6 auch an, dass viele Lehrpersonen Angst haben, dass die Schüler*innen über sie sprechen könnten, was eventuell auch mit der Persönlichkeit der Lehrperson zu tun haben könnte.

4.3.3. Bildungssprache & sprachliche Entwicklung

In Bezug auf die Aneignung der Bildungssprache Deutsch und die sprachliche Entwicklung merkt E5 (118-125) an, dass vonseiten von Lehrpersonen häufig die Sorge

besteht, dass diese durch Translanguaging und dem daraus resultierenden Kontakt mit mehreren Sprachen nicht gleichermaßen gut erfolgen würde und dass die Schüler*innen nicht so gut Deutsch lernen würden. Auch in der Literatur wird auf die Sorge um die Verwirrung der Schüler*innen durch die Nutzung mehrerer Sprachen und auf das Ziel des möglichst großen Kontakts zur Zielsprache als Begründung für eine Sprachtrennung angeführt (Cenoz & Gorter, 2021, S. 1-2). Der*die Interviewpartner*in relativiert diese Sorge allerdings folgendermaßen:

Das sehe ich nicht, weil es geht ja genau darum, alles zu nutzen, um einen bestimmten Gegenstand sich anzueignen, der aber eben auch eine bestimmte Sprache sein könnte. (E5, 123-125)

E1 (366-376) weist im Kontext der Sorge, dass Schüler*innen unter Verwendung ihres gesamtsprachlichen Repertoires die Zielsprache nicht mehr entsprechend lernen, auf den notwendigen „regelmäßigen, kontrastreichen Input“ in der Zielsprache sowie Möglichkeiten zur Interaktion, die zum Erlernen einer Sprache notwendig sind, hin. Daher sei es wichtig, eine Ergebnissicherung in der Zielsprache im Unterricht sicherzustellen und eine gute Balance zu finden. Hierauf wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

Auch Tichelhoven (2021) erwähnt die Herausforderung, eine Balance für die Arbeit mit Translanguaging und den Erwerb der Schulsprache zu finden. E6 (491-542) verweist darauf, dass es im Ansatz des Translanguaging inkludiert ist, dass Schüler*innen die Unterrichtssprache oder Bildungssprache beherrschen, was auch von García und Kleyn (2016, S. 17) so beschrieben wird. Dennoch ist es eine Sorge, die häufig bei Lehrpersonen aufkommt und die in Sprachverböten resultieren kann, welche mittels der *time-on-task*-Hypothese gerechtfertigt wird. Diese ist jedoch bereits seit längerem widerlegt. Diese Hypothese und auch Sprachverböte werden von Lehrpersonen durchaus auch in guter Absicht eingesetzt, um die Deutschkenntnisse zu fördern. Vor allem in Bezug auf Sachfächer sollte allerdings primär das fachliche Verständnis im Vordergrund stehen, wofür Translanguaging, wie bereits erwähnt, vor allem im Fachunterricht großes Potenzial birgt. Parallel sollten die Schüler*innen dann ebenso bildungssprachliche Kompetenzen erwerben. E1 (279-289) sieht im Kontext der Sprachverböte auch die Verböte im Bereich der Pause kritisch. Da die Gespräche in den Pausen an der konzeptionellen Mündlichkeit und Alltagssprache orientiert sind, während sich der Sprachgebrauch im Unterricht an der konzeptionellen Schriftlichkeit und

Bildungssprache orientiert, kann durch diese Verbote die Bildungssprache auch nicht gefördert werden.

Eine weitere Herausforderung in diesem Kontext besteht darin, dass nicht alle Schüler*innen ihre Erstsprache gleichermaßen gut beherrschen. Aus diesem Grund sieht E2 (81-111) es auch kritisch, allgemein zu sagen, die Verwendung der Sprachen sei immer hilfreich und der Schlüssel zum Verstehen. Ebenso kann der Grad der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache stark divergieren und ist in hohem Maße vom Bildungsgrad des Elternhauses abhängig.

4.3.4. Ergebnissicherung & Lernprozesse

Herausforderungen und Sorgen bestehen auch darin, dass Lehrkräfte durch den Kontrollverlust anzweifeln, wie sie das Lernen der Schüler*innen sicherstellen können. E4 (271-281) verweist in diesem Kontext auf ein Gespräch mit einer Lehrperson, in dem diese anmerkte, dass schulische Erfolge häufig den Schüler*innen zugesprochen werden, wenn allerdings etwas nicht gut läuft, liegt dies in der Verantwortung der Lehrperson. Ebenso wie E4 erwähnen auch E3 (154-157) und E1 (387-411) diese wahrgenommene Herausforderung, dass nicht immer sichergestellt oder gewusst werden kann, ob alles korrekt ist, wenn Schüler*innen andere Sprachen verwenden. Dies wird, laut E1 (387-411) an die Lernprozesse mit der Begründung angeknüpft, da Lehrpersonen im Bereich der Sprachförderung viele Methoden wie korrekatives Feedback, das Erweitern von Aussagen, das Modellieren sowie das Ansetzen an und Erweitern von bekannten Strukturen verwenden. Diese können aber selbsterklärend nicht angewandt werden, wenn die jeweilige Sprache nicht beherrscht wird. In Bezug auf diese Methoden sieht der*die Interviewpartner*in eine Grenze in der Unterstützung der Familiensprachen. In diesem Kontext wird auch darauf verwiesen, dass es natürlich gut ist, wenn erstsprachliche Lehrpersonen an der Schule unterrichten und Sprachen fördern, dass dies aber aufgrund der großen Vielfalt nicht für alle möglich und auch nicht notwendig ist, um Translanguaging umzusetzen.

Auch in Bezug auf mehrsprachige Quellen, beispielsweise beim Recherchieren im Internet, besteht die Sorge, dass nicht überprüft oder sichergestellt werden kann, ob die dargestellten Inhalte korrekt sind. Hier wären allerdings auch die Schulbuchverlage in der Verantwortung, mehrsprachige Ressourcen zu inkludieren (E6, 290-305). Hierauf wird in weiterer Folge noch näher eingegangen. Dadurch, dass unter Lehrenden oft sehr konkrete Vorstellungen bezüglich Lernergebnissen, Aspekten, die sie erfüllen müssen und auch Lernprozessen bestehen, kann es schwierig fallen, in diesen Bereichen offen zu sein,

insbesondere je mehr konkrete Vorstellungen existieren. Dies nennt E3 (307-323) als Teilgrund dafür, warum sich Lehrende vor der Umsetzung von Translanguaging fürchten.

4.3.5. Bildungspolitik

Als große Herausforderung bei der Umsetzung von Translanguaging werden auch bildungspolitische Vorgaben und Rahmenbedingungen erkannt. E1, E4 und E5 sind sich hierbei einig, dass bildungspolitische Vorgaben in eine Richtung gehen, die Translanguaging nicht entsprechen.

Vielfach merken Lehrkräfte durchaus, okay, das funktioniert nicht so gut, nur mit Deutsch, sind dann aber durchaus verunsichert, was ich auch gut nachvollziehen kann, weil ja auch bildungspolitische Vorgaben in eine ganz andere Richtung gehen [...] (E1, 76-79)

E1 (339-345) kann die daraus resultierende Unsicherheit von Lehrpersonen aus dem Grund nachvollziehen, da dieser Ansatz den bildungspolitischen Vorgaben in gewisser Weise entgegengesetzt ist und sich sehr von dem unterscheidet, was Lehrpersonen sonst mitgegeben wird. E4 (345-348) beschreibt den Ansatz als vermutlich zu großen Zusatz, da der monolinguale Habitus in unserem Schul- und Prüfungssystem vorausgesetzt wird. Zusätzlich zur politischen Natur von Translanguaging bestehen auch Sorgen in Bezug auf einsprachig aufwachsende Kinder, wie aus dem folgendem Zitat geschlossen werden kann:

Also Schule ist immer politisch, aber gerade Translanguaging, Mehrsprachigkeit ist enorm politisch und da besteht auch häufig einfach die Sorge und je nachdem, wie auch gerade die politische Lage ist, aber es besteht immer die Sorge, dass die klassisch einsprachigen Kinder unter diesem System leiden. (E4, 225-229)

Die Wahrscheinlichkeit für Unterrichtsstörungen erhöht sich jedoch, wenn häufig Zuschreibungen an Kinder vermittelt werden und sie vermittelt bekommen, dass ihre Sprache nicht von Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund können dann Situationen, wie die in dem Zitat beschriebene, erst entstehen. Der*die Interviewpartner*in sieht in Translanguaging allerdings die Möglichkeit, dies aufzuheben, unter der Voraussetzung, dass der Ansatz gut umgesetzt wird (E4, 224-241).

E5 sieht die flächendeckende Umsetzung des Ansatzes in Hinblick auf die Sprachbildungspolitik nicht als realistisch. Der*die Interviewpartner*in bezieht sich hierbei darauf, dass die Annahme, dass Sprachaneignung möglichst monolingual erfolgen sollte, weiterhin vertreten ist und dass auch die Vorstellung, Personen müssten möglichst viel Deutsch ausgesetzt sein, dann würde es schon funktionieren, bestehe. Deutschförderung würde momentan kaum in integrativen Modellen, sondern primär in

segregierenden Modi wie Deutschförderklassen durchgeführt werden. In diesem Kontext gibt er*sie Folgendes zu bedenken:

Da ist es sehr, sehr schwierig, überhaupt mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zu inkludieren. Eine kritische Pädagogik wie Translanguaging ist ja dann noch mal schwieriger, da sofort auf allen Ebenen, habe ich das Gefühl, die Alarmglocken dann schrillen (E5, 313-317).

Auch Gantefort und Maahs (2020, S. 5-6) verweisen, wie in Kapitel 2.2 bereits beschrieben, auf politisch gesetzte Normen, die sich an dem Prestige von Sprachen orientieren und in Sprachverboten resultieren können. Ebenso beschreibt Duarte (2019, S. 151) die ablehnende Haltung, die dem Bemühen um die systematische Verwendung von Translanguaging in der Allgemeinbildung nicht selten widerfährt. Es existiert der Wunsch, dass die Bildungspolitik die Wissenschaft und deren Erkenntnisse vermehrt berücksichtigen würde, da hier, laut E5 (432-443), ziemliche Einigkeit um die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf das Erlernen von Deutsch als Sprache der Schule herrscht. Diese Ansicht wird noch nicht in der Politik vertreten, wodurch auch die Allgemeinheit diese Haltung noch nicht vertritt, was im nachfolgenden Kapitel thematisiert wird.

E6 merkt abschließend auch Folgendes kurz an, was ebenfalls im Kontext der Bildungspolitik eine Rolle spielt, worauf er*sie jedoch nicht näher eingeht:

Und Geld gäbe es genug im System, es ist nur, oder im Bildungssystem, es ist nur sehr ineffizient eingesetzt. Im österreichischen Bildungswesen. (E6, 837-839)

Aus diesem Zitat könnte möglicherweise geschlossen werden, dass die Umsetzung von Translanguaging durchaus auch auf struktureller Ebene möglich wäre, aber eine Umverteilung von budgetären Mitteln vonstattengehen müsste.

4.3.6. Gesellschaftliche Haltung

Eng verbunden mit der (bildungs-)politischen Haltung stellt auch die gesellschaftliche Haltung eine Herausforderung bei der Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes dar. Wie auch die bildungspolitischen Vorgaben einem Ansatz wie Translanguaging nicht entsprechen, so ist es auch mit gesellschaftlichen Vorgaben, was bei Lehrpersonen ebenfalls Unsicherheit erzeugen kann (E1, 339-345). Gesellschaftlich ist die Meinung immer noch sehr stark vertreten, „dass das einen negativen Einfluss haben könnte, wenn Kinder zu Hause oder auch im schulischen Setting auch andere Sprachen als Deutsch verwenden“ (E1, 81-83). Obwohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse dem nicht entsprechen und dies sogar als Ressource und positiv wirken kann, hält sich diese

Vorstellung nach wie vor sehr stark (E1, 81-88). Auch auf den Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch der Kinder und der gesellschaftlichen Akzeptanz wurde bereits in Kapitel 2.2 verwiesen (Baker & Wright, 2021, S. 114).

E5 spricht in diesem Kontext an, dass sowohl Eltern als auch Personen, die im Bildungssektor beschäftigt sind, diverse Sorgen haben. Dies könnte geändert werden, wenn mehr Informationen weitergeleitet werden würden. Mehrsprachigkeit wird als Problem gesehen, wobei sich dieses Verständnis dann auch bei den Eltern festsetzt und Sorgen in Bezug auf die Nutzung von Sprachen und die damit verbundenen, potenziellen Konsequenzen hervorruft, sowohl bei einsprachig als auch mehrsprachig erziehenden Eltern (E5, 443-458).

Dass Lehrpersonen eine monolinguale Haltung vertreten, die auch von der Gesellschaft vermittelt wird, erläutert E6 (924-943). Demnach sind viele Lehrpersonen sehr engagiert und willens, Personen zu fördern und weiterzubringen, dennoch geben sie durch diese Haltung oft in guter Absicht die Anweisung, nur Deutsch zu verwenden. Obwohl dies nicht auf einer schlechten Absicht basiert, kann ein solches Handeln negative Konsequenzen haben. Hier würden, laut E6, Aktivitäten wie Perspektivenwechsel und das Schaffen eines Bewusstseins hilfreich wirken.

4.3.7. Materialien

Auch die Materialien, die in Kapitel 4.4 näher thematisiert werden, können eine Herausforderung darstellen. In diesem Kontext wird angemerkt, dass die geringe Anzahl an verfügbaren Materialien, die eine Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes ermöglichen würden, zu Herausforderungen führen kann. Obwohl bereits einige Materialien existieren, müsste der Zugang zu diesen für Lehrpersonen durch Unterstützung einfacher gemacht werden. Der*die Interviewpartner*in merkt zudem an, dass es zwar bereits Plattformen gäbe, auf denen Unterrichtsinhalte in diversen Sprachen verfügbar sind, allerdings fokussieren sich diese auf die Sekundarstufe, während für die Primarstufe nur sehr wenig zur Verfügung steht (E3, 226-237). E1 (495-499) widerspricht dieser Annahme indirekt und merkt hingegen an, dass die Verfügbarkeit von konkreten Materialien, beispielsweise auf ein Fach wie Biologie bezogen, in Bezug auf das fortschreitende Alter der Schüler*innen immer weiter abnimmt – so gibt es in der Sekundarstufe I noch ein paar Materialien, die dann in weiterer Folge immer weniger werden. E4 (328-331) beteuert ebenfalls, dass in Bezug auf Materialien noch Entwicklung stattfinden muss, auch wenn zu Bereichen wie dem Thema *awareness* oder zu Vokabeln bereits Inhalte existieren. E6 (839-854) verweist in diesem Kontext darauf,

dass bei einigen Lehrpersonen die Idee, mehrsprachige Materialien selbst zu erzeugen, auf Ablehnung treffen kann, mitunter auch aufgrund des Zeitaufwands. Zusätzlich müsste der Anspruch an Richtigkeit der Materialien, die von einer Lehrperson ausgegeben werden, gewährleistet sein.

Ebenso kann das Problem bestehen, dass nicht alle verfügbaren Materialien für alle Sprachen anwendbar sind. E2 (226-254) merkt hier an, dass man an Schulen mit Hinblick auf die vorhandene Schülerpopulation eventuell für die „Hauptsprachen“ der Schülerschaft Materialien wie bestimmte Websites oder auch Wörterbücher zurechtlegen könnte, dass aber auch heutzutage durch Google Translate oder DeepL nicht alle Sprachkombinationen einwandfrei funktionieren, sondern dies primär für die westlichen Sprachen der Fall wäre. Auch in Bezug auf die Zeit, in der verfügbare Materialien ausfindig gemacht werden, zweifelt der*die Interviewpartner*in die Umsetzung von Translanguaging an, da Lehrkräfte diese Zeit oftmals nicht hätten. Hier müsste der Unterricht anders und eventuell ohne Materialien konzipiert werden, beispielsweise durch das Zusammenarbeiten von Schüler*innen mit derselben Erstsprache sowie der Nutzung von Schüler*innen als co-Lehrende oder Tutor*innen. Dies würde dennoch weitere Möglichkeiten für ebenjene Schüler*innen benötigen, die eventuell keine zweite Person mit derselben Sprache haben.

4.3.8. Sprachliche Vielfalt

Dies leitet zu der nächsten Herausforderung über, nämlich zu der sprachlichen Vielfalt, die in manchen Klassenzimmern vorherrscht. In einem Interview wird diese Vielfalt am Beispiel einer Wiener Mittelschule angemerkt, in der eine große Anzahl an verschiedenen Erstsprachen existiert. In diesem Fall erscheint es nicht möglich, in jeder dieser Sprachen als Lehrperson Inhalte anzubieten. Hier müssten Lehrpersonen darauf vertrauen, dass sich die Schüler*innen mit ihren Erstsprachen zurechtfinden, wobei sich die Lehrperson auch ein gewisses Repertoire an Ressourcen (beispielsweise Webseiten) zurechtlegen kann (E2, 193-224). Organisatorische Herausforderungen wie die Suche nach Anknüpfungsmaterialien in einer großen Anzahl an Sprachen machen die Umsetzung äußerst unrealistisch, am ehesten würde dies noch unter der Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen funktionieren (E2, 217-224). Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wären zudem Ideen für ebenjene Schüler*innen notwendig, die als einzige eine bestimmte Sprache sprechen (E2, 250-254). Auch Tichelhoven et al. (2021) beschreibt die Sorge um die Isolierung einzelner Schüler*innen, die als einzige eine Sprache beherrschen.

Im Kontext der sprachlichen Vielfalt wird auch von zwei Interviewpartner*innen angemerkt, dass der Ansatz eigentlich aus einem anderen Setting, nämlich einem bilingualen Kontext, entstanden ist. So erwähnt E3 (255-265) diesen Ursprung aus einem bilingualen Kontext mit der häufig gestellten Frage, ob dieser Ansatz auch in multilingualen Klassenzimmern umsetzbar ist. Der*die Interviewpartner*in verweist hierbei auf eine Publikation von García und Kleyn, in der Unterrichtsvignetten abgebildet sind. In einer dieser Vignetten wurde ein multilinguales Setting beschrieben, welches zwar die Möglichkeit zur Umsetzung aufzeigt, allerdings beteuert E3 (264-265), dass „unsere Vorstellung von Sprache und Unterricht [so sehr] [herausgefordert werde]“. Auch E2 (193-224) verweist auf diesen bilingualen Ursprung, in dem alle Schüler*innen die gleiche Erstsprache sprachen. Dies vereinfacht die Umsetzung auch aus dem Grund, da sich Schüler*innen gegenseitig helfen können bzw. diese auch nach Sprachniveaus gruppiert werden könnten und dies für mehr Flexibilität sorgt. Der*die Interviewpartner*in bezieht sich auch am Beispiel Türkisch auf die unterschiedlichen Dialekte, die Schüler*innen möglicherweise sprechen und die sich untereinander aber auch in Bezug zum Schrifttürkischen eher wenig gleichen, und weist in diesem Kontext darauf hin, dass die *superdiversity* oder *hyperdiversity*, die manchmal vorhanden ist, als überwältigend empfunden wird. Darin begründet sie auch eine eher kritische Haltung gegenüber Translanguaging in diesem Kontext:

Also so der Diskurs, ja, wir machen jetzt Translanguaging und dann wird alles gut, das finde ich einfach echt naiv. (E2, 212-214)

Abschließend merkt E1 (546-562) an, dass Translanguaging zwar aus dem Minderheitenkontext stammt und sich demnach auf Migrationssprachen bezieht, er*sie das aber in dem Sinne erweitern würde, dass auch schulische Fremdsprachen inkludiert werden können. Dadurch würde der Ansatz anschlussfähiger werden und der Sorge um Schüler*innen, die keine Migrationssprachen, sondern lediglich Deutsch sprechen, entgegengewirkt werden. Diese würden zwar auch von Translanguaging profitieren, allerdings wäre auch beispielsweise eine Einbindung und ein Sichtbarmachen der inneren Mehrsprachigkeit durch zum Beispiel Dialekte eine gute Möglichkeit, jene Schüler*innen abzuholen.

In Bezug auf die sprachliche Vielfalt erwähnt E6 (263-290) den Perfektionsanspruch, der dazu führen kann, dass Lehrpersonen Translanguaging aus dem Grund nicht umsetzen, da sie nicht alle Sprachen berücksichtigen können, ebenso wie die Sorge, dass Schüler*innen, die als einzige eine bestimmte Sprache sprechen, benachteiligt werden.

Dies sieht E6 jedoch nicht als Grund, Translanguaging nicht umzusetzen, und merkt mit folgenden Worten an, dass es immer noch besser ist, einige wenige Schüler*innen nicht berücksichtigen zu können, als eine große Anzahl:

Also es geht eher, also nicht um ganz oder gar nicht, sondern um dieses möglichst viel und möglichst vielen. (E6, 287-288)

4.3.9. Ablehnung

Ein Aspekt, der zwar nur in einem Interview explizit erwähnt wird, aber dennoch eine Herausforderung darstellt, ist die Ablehnung gegenüber Formen von Translanguaging, die von Schüler*innenseite aus vertreten werden könnte. So gibt E3 (298-307) zu bedenken, dass es durchaus auch Kinder gibt, die das nicht wollen. Als mögliche Gründe nennt der*die Interviewpartner*in hier zum einen fehlende Gewohnheit sowie zum anderen weitere, nicht näher beschriebene Gründe, die auftreten können. Dies könnte auch etwas damit zu tun haben, dass Kinder den Unterschied spüren, „ob was wirklich gewollt oder gehalten wird oder ausgehalten wird“ (E3, 306). Auch E6 (332-342) verweist auf die Problematik, dass Schüler*innen die Gewohnheit, alle Sprachen verwenden und mischen zu dürfen, fehlt, wodurch diese Art der Sprachverwendung von ihnen selbst auch nicht initiiert wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass vonseiten der Lehrkräfte und Schule explizit darauf hingewiesen wird, dass Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen dürfen und dass dies eventuell sogar ihr Lernen fördert.

4.4. Methoden & Umsetzung

Das nachfolgende Kapitel ist konkreten Methoden, Materialien und Ressourcen, die von den Interviewpartner*innen bei der Umsetzung von Translanguaging im Unterricht erwähnt wurden, gewidmet. Zusätzlich werden auch Ratschläge zur Umsetzung angeführt sowie potenzielle ungeeignete Formen und Methoden analysiert.

4.4.1. Methoden

Einleitend zu konkreten Methoden ist zu erwähnen, dass E6 (730-734) die Existenz von Studien in Bezug darauf, welche Methoden wie häufig angewandt werden, nicht bekannt ist und dass ein*e weitere*r Interviewpartner*in (E3, 467-496) die Existenz einer Methodensammlung von Translanguaging ebenso in Frage stellt. Erkenntnisse können, E3 zu Folge, aus dem bereits genannten Werk von García und Kleyn gezogen werden, wobei sich herausgestellt hat, dass vieles als Teil von Translanguaging gesehen werden kann, das durchaus gängig und üblich ist. Genannt werden Gruppenarbeiten, in denen die Personen verschiedene Sprachen nutzen dürfen, ebenso wie Wortwände, das Schreiben von Texten in einer beliebigen Sprache, Murmelphasen, die Nutzung von Wörterbüchern

oder auch die Zurverfügungstellung von Texten und Inhalten in verschiedenen Sprachen, die dann genutzt werden können.

Gruppenarbeiten, in denen Schüler*innen beliebige Sprachen verwenden dürfen, beschreibt E6 (739-757) als guten Einstieg in Translanguaging, ebenso wie den Vermerk, der auf Arbeitsblättern notiert werden sollte, dass die Schüler*innen beliebige Sprachen nutzen dürfen. Aufgrund des geringen notwendigen Aufwands ist dies als Einstieg für Lehrpersonen gut geeignet und die Schüler*innen könnten frei entscheiden, ob sie die Nutzung verschiedener Sprachen annehmen, wodurch weder einsprachige noch mehrsprachige Schüler*innen benachteiligt werden. Abschließend müssten die Inhalte auf Deutsch thematisiert werden. E6 (610) beschreibt, nichts zu verbieten, als das „*bare minimum*“, das im Kontext von Translanguaging vorausgesetzt werden kann, woraufhin dann die beiden zuvor genannten Methoden folgen können. Essenziell ist hierbei, dass die Tatsache, dass verschiedene Sprachen genutzt werden dürfen und auch lernförderlich sein können, explizit gemacht werden, ohne dass jemand gezwungen wird. Anschließend kann mit Texten gearbeitet werden, zu denen beispielsweise Leitfragen in beliebigen Sprachen diskutiert werden können. Weiterführend kann der Umfang der Translanguaging-Aktivitäten variiert werden oder es können auch Projekte durchgeführt werden.

Eine weitere konkrete Methode, die in den Interviews häufig erwähnt wird, ist das Übersetzen. E1 (437-455) erweitert dies noch um den Terminus der Mediation, bei der Begriffe nicht wortwörtlich, sondern auf der Inhaltsebene übersetzt werden – hierfür wird der Begriff „übersetzen“ häufig aufgrund der höheren Bekanntheit synonym verwendet. Auch das Erfragen von einzelnen Wörtern wird durchgeführt. Übersetzungsleistungen sind demnach eine häufig angewandte Methode, wobei der*die Interviewpartner*in anmerkt, dass die Komplexität dieser Aufgabenstellung nicht vergessen werden dürfe. Dadurch, dass das erworbene Vokabular im Kontext der Familie anders ist als das des schulischen Kontexts, der von „bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, die an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert sind“, geprägt ist, wie E1 (451-452) erwähnt, beteuert diese*r auch, dass ein Wissen darum vonseiten der Lehrpersonen und eine Verankerung in der Ausbildung wünschenswert wäre. Dieses Wissen würde ein Erkennen der Komplexität und Schwierigkeit von Übersetzungen ermöglichen. Die Tatsache, dass Übersetzungen, wie bereits beschrieben, herausfordernd sein können, kann zu folgender Problemsituation führen:

Und das auch dazu führen kann, dass Schüler*innen sich dann denken so, oh Gott, ich weiß ja eigentlich gar nichts. Und Lehrkräfte, manche denken sich dann auch oder sagen auch, [...] ja, der kann ja seine Sprache gar nicht, der kann ja das gar nicht, weil er nicht weiß, was Füllfeder heißt. Natürlich weiß er das nicht, wenn er zu Hause das einfach nicht verwendet. (E1, 458-465)

Aus diesem Grund sollten sich Lehrpersonen der Komplexität und des Drucks bewusst sein, der durch Übersetzungsanweisungen erzeugt werden kann, auch wenn Übersetzen häufig praktiziert wird und auch durchaus praktikabel sein kann (E1, 469-474).

Bei der Frage, welche Methoden denn von Lehrpersonen am häufigsten im Unterricht eingesetzt werden, nennt E5 (530-536) Sprachenporträts und beschreibt, dass diese, sofern sie gut umgesetzt sind, als guter Einstieg dienen können, da sie sich von den engen Sprachkategorien, in denen es nur um *named languages* geht, entfernen. Auch E4 (618-642) erwähnt Wortschatzarbeit ebenso wie Sprachenportraits, die sich auf der Ebene der bereits beschriebenen *awareness* und dem „Sichtbarmachen“ befinden. Diese werden sowohl bei Erwachsenen als auch Kindern verwendet. Innerhalb dieses *awareness*-Bereichs, wie der*die Interviewpartner*in diesen betitelt, wäre es zudem wichtig, den Kontakt zwischen den Schüler*innen und dadurch auch mit verschiedenen Sprachen zu fördern, sodass Spracherfahrungen gemacht werden können. Dadurch würden Schüler*innen das Klangbild verschiedener Sprachen kennenlernen.

Das heißt, diese Sprachen müssen viel präsenter werden, um das zu hören, um es zu verstehen und auch um, naja, und auch um die Angst zu verlieren, die Sorge zu verlieren, was es bedeutet, viele Sprachen um mich herum zu haben. (E4, 639-642)

Auch mit mehrsprachiger Literatur, Lyrik wie beispielsweise Kinderreimen oder Gedichten, kann gearbeitet werden, da hier die Sprache veranschaulicht wird. Anschließend können Personen, die die gleiche Sprache sprechen, in Gruppen zusammenarbeiten und in die Rolle von Expert*innen schlüpfen. Auch digitale Übersetzungen und daraus resultierende Sprachvergleiche können sehr wertvoll sein. Letztere fördern auch die Ausbildung von metasprachlichem Wissen, wenn beispielsweise zwei Sprachen hinsichtlich ihrer morphosyntaktischen Merkmale verglichen werden. Auch generative KI kann zur Textarbeit oder Textproduktion genutzt werden. Der Bereich der *awareness* könnte weiter ausgebaut werden, auf der Wortschatzebene könnte mit Glossaren gearbeitet werden und auch diverse Modalitäten, wie beispielsweise Schrift und Bild, könnten verwendet werden. An dieser Stelle wird betont, dass die Vorgehensweise wie Stufen hin zum Text betrachtete und durchgeführt werden sollte, beispielweise würde an die Wortschatzarbeit anschließend eine Betrachtung der Strukturen und Wortgruppen folgen (E4, 642-689).

E5 (467-496) nennt als häufig eingesetzte Methoden mehrsprachiges Material, wie beispielsweise Lernplakate oder Vokabelfächer. Auch „Auseinandersetzungen mit Sprachen, mit Ein- und Mehrsprachigkeit und mit Sprache und Gesellschaft“ werden eventuell punktuell mit klassischen Methoden aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik durchgeführt, beispielsweise durch die bereits erwähnten Sprachporträts oder über *linguistic landscaping*. Zusätzliche mehrsprachige Ressourcen werden vermehrt verwendet, was E5 in technischen Gründen wie beispielsweise der Verfügbarkeit von KI begründet. Der Einschätzung von E5 nach wird Unterricht auf diversen Ebenen mehrsprachig gemacht, während die persönliche Reflexion, die freie Sprachwahl / Wahl der Arbeitssprache seiner*ihrer Ansicht nach eher seltener umgesetzt wird, wobei hier die Umsetzung in Bezug auf den nötigen Aufwand eigentlich sehr leicht wäre.

Eine Methode, die vor allem in der Elementar- und Primarstufe gut geeignet ist, ist es, mehrsprachige Lieder zu singen. Dies ist nicht nur bei Schüler*innen beliebt, sondern auch für Lehrkräfte mit geringem Aufwand im Unterricht umzusetzen. Zudem stehen viele mehrsprachige Lieder zur Verfügung, was auch den Zugang zu Materialien erleichtert. Hier nennt E1 das Beispiel Bruder Jakob und verweist darauf, dass viele weitere Lieder ebenso mehrsprachig und bekannt seien. Auch die Arbeit mit Büchern wird empfohlen (E1, 483-493). Die Arbeit mit mehrsprachigen Büchern in der Sekundarstufe I und II kann beispielsweise in Form von Projektarbeit durchgeführt werden. Hierbei ist allerdings wichtig, einen Rückbezug auf die Unterrichtssprache Deutsch zu gewährleisten (E1, 499-504).

E3 (513-517) verweist zudem darauf, dass auch Scaffolding als Methode für Translanguaging gesehen werden kann, da Scaffolding das Erschaffen eines Gerüsts beschreibt und dies auch durch andere Sprachen erfolgen kann. Auch Codeswitching wird von einem*r Interviewpartner*in in einer weiter gefassten Vorstellung von Translanguaging als Methode genannt (E2, 292-297). Dass Codeswitching als in Translanguaging inkludiert gesehen werden kann, wurde auch bereits in Kapitel 2.3.1 dargelegt und bei García (2009a, S. 112) beschrieben.

4.4.2. Ratschläge zur Umsetzung

Im Verlauf der Gespräche wurden auch zahlreiche Aspekte genannt, die nicht als konkrete Methoden oder Materialien, sondern viel eher als Tipps zur Umsetzung beschrieben werden können. E5 (499-544) antwortet beispielsweise auf die Frage nach Empfehlungen für Lehrpersonen, die gerne damit beginnen würden, Translanguaging in ihrem Unterricht umzusetzen, dass zuerst bei sich selbst angesetzt werden sollte und mit verschiedenen

Fragen in Bezug auf Ein- und Mehrsprachigkeit die eigenen Herangehensweisen reflektiert und hinterfragt werden sollten. Auch wird empfohlen, mehrsprachige Kinderbücher für die Primarstufe heranzuziehen und sich auf vielfältige Weise mit dem Thema auseinanderzusetzen, bevor der Ansatz im Unterricht umgesetzt wird. Weiters kann dann eine Auseinandersetzung mit dem Thema initiiert werden, indem zuerst mit den Schüler*innen ihr gesamtsprachliches Repertoire ergründet wird. Dies soll auch ein Bewusstsein bei den Kindern dafür schaffen, was sprachlich ein Teil von ihnen ist und was und wie sie dies nutzen können. E5 merkt in diesem Kontext an, dass dieses Ergründen des eigenen sprachlichen Repertoires ein erster Schritt wäre, da Lehrpersonen in Bezug darauf oft wenig von ihren Schüler*innen wissen. Umgesetzt kann das zum Beispiel durch die bereits genannten Sprachenporträts werden. Dadurch erfolgt ein Austausch und ein Sichtbarmachen, was laut E5 immer zuerst vor der Etablierung von konkreten mehrsprachigen Methoden erfolgen sollte. Durch das Wissen um die Schüler*innen stehen Lehrpersonen, laut E5 (551-566), auch mehr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. So kann dieses Wissen die Zusammensetzung bei Paar- oder Gruppenarbeiten erheblich beeinflussen, da diese nach dem sprachlichen Repertoire gebildet werden können. Da vielleicht nicht immer alle Sprachkenntnisse eines*r Schülers*in im System aufscheinen, können diese Kenntnisse eine wesentliche Rolle spielen.

E3 (501-513) beantwortet dieselbe Frage damit, dass dies nicht leicht zu beantworten sei, aber dass alle Sprachen zugelassen werden sollten. Bei Translanguaging geht es der Ansicht des*der Interviewpartners*in eher um eine Haltung und Einstellung, aus der dann Möglichkeiten entstehen können, als um eine konkrete Methode. Daher gilt es auch, diese Haltung und das Prinzip von Translanguaging zu verstehen (E5, 518-522). Bei der Umsetzung ist es dann wichtig, dass die tatsächlichen Sprachen der Schüler*innen genutzt werden (E5, 535-539).

E4 (712-726) rät zu Mut, Dinge zu probieren und auch zu Mut, Fehler zu machen. Lehrpersonen sehen im Spracherwerb Fehler als einen wichtigen Teil des Lernens, so darf allerdings auch das eigene Lernen und Handeln verstanden werden. Obwohl die Vorstellung, dass immer alles funktionieren muss, eine häufig gestellte Anforderung (von sich selbst oder von außen) an Lehrpersonen ist, ist dem nicht so und auch Lehrpersonen dürfen Fehler machen. Auch könne klein und mit einzelnen Übungen, wie dem Vorlesen eines Gedichts oder Recherchearbeit, begonnen werden (E3, 663-670). E6 (638-641)

spricht bei der Umsetzung von Translanguaging ebenso von einer Überwindung und einem „sich trauen müssen“.

In diesem Kontext kann auch auf den *Translanguaging stance* verwiesen werden, der von zwei der Interviewpartner*innen erwähnt wird. E6 (863-880) beschreibt den *Translanguaging stance*, welcher von Ofelia García verwendet wird und das Verständnis umfasst, „dass Schüler*innen, [...] umso mehr von ihrem Sprachrepertoire sie einbringen können, [...] umso leichter tun sie sich beim Lernen.“ (E6, 866-868) Aus diesem Verständnis würde dann auch das Erkennen, dass Deutsch allein nicht ausreicht und demnach Unterricht in einer Weise konzipiert werden muss, dass möglichst viele Schüler*innen so viel wie möglich von ihrem sprachlichen Repertoire nutzen dürfen, resultieren. Dieses Verstehen wird als erste große Hürde beschrieben, woraufhin dann die zweite Hürde in Form des sich Trauens und des Ausprobieren folgt (E6, 863-880). Auch E5 beschreibt, dass es nicht leicht ist, den *Translanguaging stance* zu erreichen:

Vieles, glaube ich oder bin ich überzeugt davon, entsteht im Unterricht dann vielleicht gerade wenn man den Bereich hat, den ja Garcia immer als stance auch bezeichnet, also diesen einen Strang von Translanguaging, der auch fast am härtesten irgendwie zu erreichen ist, weil wir alle sehr gefangen sind natürlich in unseren Vorwissen um in unseren Zugängen und Emotionen auch. Aber wenn das passiert, kann sich auch sehr, sehr viel tun [...] (E5, 344-351)

Weiters rät E4 (726-738) dazu, aufgrund des geringen Bestandes an Materialien für das Schulsystem in Österreich, Materialien auszubauen und dabei selbst zu ergründen, was in der eigenen Gruppe gut funktioniert. Ebenso empfiehlt er*sie, mit Sprachbildungskoordinator*innen zu arbeiten, die dann über Material und Erfahrung verfügen und vernetzend wirken können. Auf diese wird in Kapitel 4.5 noch näher eingegangen.

Zudem wäre es wünschenswert, wenn Schüler*innen eher dazu aufgefordert werden, eine beliebige Sprache zu verwenden, als konkret Zuschreibungen wie Mutter- oder Erstsprache zu nennen. E1 (504-526) erklärt dies aus dem Grund, da es aufgrund der Diversität der Sprachrepertoires oft nicht möglich ist, eine Erstsprache zu konkretisieren. So können Schüler*innen auch schulische Fremdsprachen nutzen, falls sie einsprachig aufwachsen. Wichtig ist es auch, dass Schüler*innen lernen, ohne sprachliche Einschränkungen in ihrem Denken zu arbeiten, was ihnen auch im weiteren Verlauf im Studium eine Hilfe sein könnte (beispielsweise bei einem Auslandssemester).

Aus einem anderen Blickwinkel thematisiert E6 (760-799) Hinweise zur Umsetzung von Translanguaging mit dem Anliegen, dass die im Unterricht häufig vorherrschenden

Sitzreihen geändert werden könnten. So zum Beispiel könnten die Kinder stattdessen in einem U oder Sitzinseln sitzen, was ebenfalls förderlich für die Kommunikation wäre. Kritik an diesen klassischen Sitzreihen merkt er*sie mit folgenden Worten an:

Ich meine natürlich, wenn man die Kommunikation unter Schüler*innen unterbinden will, dann macht man Tischreihen und im Idealfall noch mal mit Raum dazwischen, damit sie ja mit niemandem reden können. Aber ich meine, das kann ja nicht Ansatz eines modernen Unterrichts sein. (E6, 784-788)

Als weiteren Tipp für die Umsetzung nennt E6 (452-466) die Planung. So gibt es ein fachliches Ziel, auf das meist in mehreren Phasen hingearbeitet wird. Hier muss nun vorab überlegt werden, in welchen dieser Etappen Translanguaging angewandt werden kann und verschiedene Sprachen verwendet werden können, vor allem mit dem Ziel, die Verarbeitung und das Erschließen von Inhalten zu unterstützen. Ebenso ist es wichtig, Etappen festzulegen, in denen dann wieder auf Deutsch gesprochen werden muss bzw. werden diese oft auch als selbsterklärend beschrieben (beispielweise die Nutzung von Deutsch bei Diskussion im Plenum). Auch Plutzer (2019, S. 12-13) verweist auf die Überlegungen in Bezug auf den sinnvollen Einsatz von Translanguaging, welche bereits vorab getroffen werden sollen.

4.4.3. Weitere Ressourcen

Im Zuge der Interviews wurden auch weitere konkrete Ressourcen thematisiert, die im Unterricht zur Umsetzung von Translanguaging herangezogen werden können. Eine davon ist die Zeitschrift *Trio*, die E1 (493-495) auch an Lehrkräfte weiterempfehlen würde. *Trio* wird auch von E6 (829-833) für die Primarstufe erwähnt und beweist, dass es durchaus möglich ist, vonseiten von Verlagen oder dem Bildungsministerium Materialien zu erhalten.

Im Kontext von Tipps zur Umsetzung von Translanguaging merkt E4 (696-712) an, dass Lehrpersonen Konkretes schätzen, da das, was sie tun, in der Klasse funktionieren muss. Hierzu sind Tipps hilfreich, wo Materialien oder Inhalte gefunden werden können. Eine weitere konkrete Ressource, die in diesem Kontext erwähnt wird, ist die Webseite schule-mehrsprachig.at, die von E4 (696-712) als Tipp angefügt wird und auf der Lehrpersonen Materialien finden können. Dabei sind unter anderem Informationen zu einzelnen Sprachen und wie diese funktionieren in Form von Sprachportfolios verfügbar.

E6 (641-655) verweist auch auf den Translanguaging Guide, aus dem Ressourcen und Ideen entnommen werden können und auf den Bereits in Kapitel 2 Bezug genommen wurde. Da er*sie den Lehrberuf als sehr kreativen Beruf empfindet und beschreibt, wäre

es gut, ein Grundrepertoire an Materialien zu haben, von dem dann ausgehend eigene Ideen (weiter-)entwickelt werden können.

E6 (720-721) erwähnt auch voXmi als Initiative, ohne jedoch näher darauf einzugehen. VoXmi (voXmi, n.d.) wird auf der dazugehörigen Homepage als „österreichweites Bildungsnetzwerk, das von den Pädagogischen Hochschulen Wien, Steiermark, Salzburg und Vorarlberg koordiniert wird“, beschrieben. VoXmi bietet Unterstützung für Schulen und elementare Bildungseinrichtungen, die sich auf den „professionellen Umgang mit vielsprachigen Lernendengruppen und [dem] Entwickeln einer dafür notwendigen sprachenfreundlichen institutionellen Kultur“ beziehen und unter anderem Vernetzungsmöglichkeiten, Seminare, Impulse in Blogbeiträgen, Fortbildungen und Zertifizierungen umfassen.

4.4.4. Ungeeignete Formen

Bei der Frage nach Formen, die für den Einsatz im Regelunterricht oder in Österreich ungeeignet sind, wurden nicht allzu viele erwähnt. E1 (538-546) verweist hier erneut auf die Methode des Übersetzens von bestimmten Wörtern, wobei er*sie sich besonders auf das häufige und direkte Übersetzen bezieht. Hier muss insbesondere aufgepasst werden, dass die Schüler*innen nicht überfordert werden – dies zeigt die Interviewpartner*in beispielsweise an der Aufforderung, ein Gedicht in die eigene Muttersprache zu übersetzen, was sich als durchaus schwierig erweisen könnte. In diesem Kontext wird auch erwähnt, dass bei derartigen Handlungsaufforderungen mit Zuschreibungen und Betitelungen wie Herkunftssprache, Erstsprache und Muttersprache mit Bedacht umgegangen werden sollte und versucht werden sollte, Fremdsprachen, die in der Schule unterrichtet werden, zu inkludieren.

E5 (579-596) merkt an, dass er*sie nicht denkt, dass Methoden für die Umsetzung im Unterrichtsetting in Österreich ungeeignet sein könnten, und verneint diese Frage klar. Im Gegenteil merkt E5 in Bezug auf Translanguaging Folgendes an:

Ich glaube, dass das auf so vielen Ebenen Unterricht positiv verändern kann, für alle Beteiligten einen Mehrwert hat, wenn man sich es einfach auch mal traut, es zu tun, umzusetzen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen (E5, 584-587).

Es könne vorkommen, dass nicht alles gleich funktioniert, da auch die Schüler*innen mit den Veränderungen umzugehen lernen müssen und es Zeit braucht, um das Lernen zu lernen, vor allem, wenn monolinguale Lernsituationen sowie die Annahme, dass bestimmte Sprachen nicht genutzt werden sollen, Gewohnheit sind. Dies sieht E5 (588-

596) allerdings nicht als großes Problem, da das Lernen und Verlernen von Neuem alle Menschen betreffen.

4.5. Präsenz

Im nachfolgenden Unterkapitel wird die Präsenz des Translanguaging-Ansatzes dargelegt. Hier erfolgt einleitend die Analyse des Vorlesungsverzeichnisses der Universität Wien, woran anschließend die Analyse der Inhalte aus den Interviews folgt. Thematisiert werden die Präsenz im Hochschulbereich sowie unter den Lehrpersonen, ebenso wie fächerspezifische Unterschiede und die aktuelle Umsetzung sowie Maßnahmen, die notwendig wären, um die Umsetzung von Translanguaging zu fördern.

4.5.1. Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien

Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, wurde mit dem Ziel, ein Bild von der Präsenz des Translanguaging-Ansatzes in den Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung an der Universität Wien darzulegen, das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien (u:find) nach dem Schlagwort „Translanguaging“ durchsucht und hinsichtlich der Anzahl und der fachlichen Verortung analysiert. Hierbei zeigte sich, dass bei der Suche nach dem Begriff Translanguaging insgesamt 47 Treffer auf u:find aufscheinen, die sich im Zeitraum des Sommersemesters 2010 bis zum Sommersemester 2025 verorten lassen und sich auf die folgenden sieben Institute verteilen:

- Deutsche Philologie
- Anglistik
- Lehrer*innenbildung
- Musik & Sprachwissenschaft
- Kultur- und Sozialanthropologie
- Romanistik
- Orientalistik, Afrikanistik, Indologie und Tibetologie

Die 47 erhobenen Lehrveranstaltungen beziehen sich zwar nicht allesamt auf die Lehrer*innenbildung, dennoch soll anschließend ein kurzer Überblick über die institutsbezogene Verteilung aller Treffer gegeben werden. Wie in der nachfolgenden Grafik erkennbar ist, konnten 16 Lehrveranstaltungen gefunden werden, die im Bereich der Lehrer*innenbildung verortet werden, gefolgt von elf Lehrveranstaltungen an der Anglistik und neun an der Romanistik. In der Musik- & Sprachwissenschaft wurden fünf Lehrveranstaltungen angeboten, während für die übrigen Institute jeweils zwei Einträge vermerkt waren.

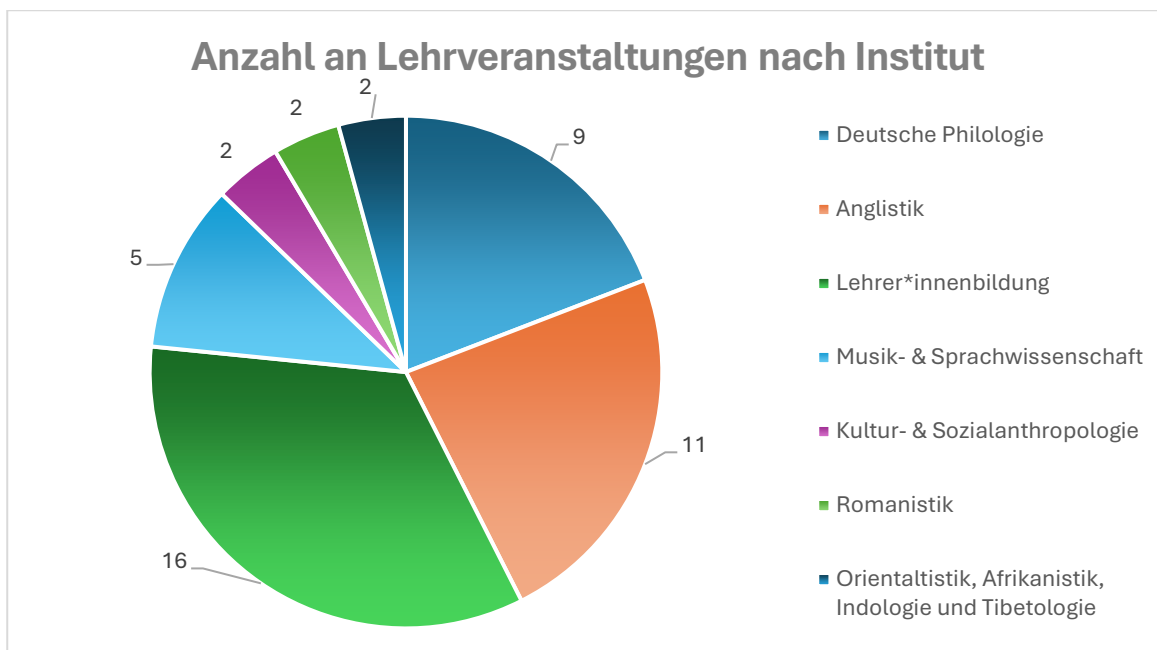


Abbildung 7: Anzahl an Lehrveranstaltungen nach Institut

Von den 47 vermerkten Lehrveranstaltungen lassen sich insgesamt 27 im Bereich der Lehramtsstudien verorten. Die Zahl der Lehrveranstaltungen, die sich der Lehrer*innenbildung zuordnen lassen, bleibt mit 16 Lehrveranstaltungen gleich, während am Institut der Anglistik acht und am Institut der Romanistik zwei Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudien angeboten wurden. Miteinbezogen wurden sowohl Bachelor- als auch Master- und Diplomstudiengänge. Die übrigen 20 Treffer beziehen sich demnach nicht auf Studiengänge der Lehramtsstudien.

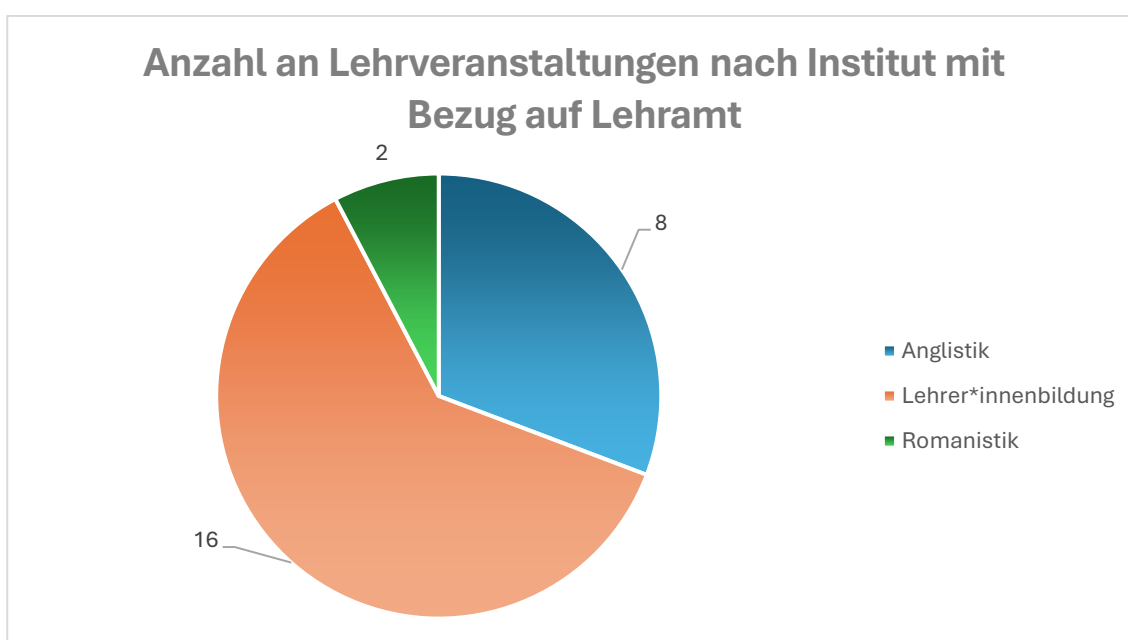


Abbildung 8: Anzahl an Lehrveranstaltungen nach Institut mit Bezug auf Lehramt

Besonders erwähnenswert erscheint in diesem Kontext, dass am Institut der deutschen Philologie keine Lehrveranstaltung(en) im Bereich der Lehramtsstudien angeboten werden und wurden, zwei der angeführten neun Lehrveranstaltungen an diesem Institut sind im Bachelorstudium Deutsche Philologie und die übrigen sieben im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verorten. Auch die beiden Lehrveranstaltungen, die im Bachelor Deutsche Philologie angeboten sind, werden unter einem Bezug auf DaF/DaZ beschrieben.

Zusätzlich wurde die Art erhoben, wie Translanguaging im Vorlesungsverzeichnis vermerkt war. In sechs der 47 Lehrveranstaltungen wurde Translanguaging im Titel oder Untertitel erwähnt, und zwar dreimal am Institut der deutschen Philologie, zweimal an der Anglistik und einmal in den Musik- und Sprachwissenschaften. Die übrigen 41 Treffer resultieren aus der Erwähnung des Begriffs Translanguaging in der jeweiligen detaillierteren Beschreibung der Lehrveranstaltung. Der Schluss, dass Translanguaging in jenen sechs Lehrveranstaltungen einen größeren Stellenwert haben könnte als in den übrigen, könnte zwar gezogen werden, beruht allerdings auf Vermutungen und muss keineswegs der Realität entsprechen.

Im Bereich der Lehrer*innenbildung ist anzumerken, dass Translanguaging im Verlauf vom Wintersemester 2019 bis zum Sommersemester 2025 primär in der Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume“ (nämlich in 14 der 16 angeführten Lehrveranstaltungen) thematisiert wird oder wurde. Diese ist, laut Curriculum, jedoch nur eine von fünf Wahllehrveranstaltungen desselben Moduls, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass es durchaus möglich ist, dass Lehramtsstudierende andere Lehrveranstaltungen wählen und somit im Rahmen ihres Studiums dieser Thematik nicht begegnen.

Es kann also aus der durchgeführten Analyse geschlossen werden, dass das Thema Translanguaging an der Universität Wien primär in den sprachlich geprägten Studienrichtungen präsent ist, wobei das Thema im Bereich der Lehramtsstudien nur gering vertreten ist und am ehesten noch auf der Anglistik und in der Lehrer*innenbildung aufgegriffen wird. Am Institut der Deutschen Philologie wurden keine Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudien aufgelistet, die das Thema Translanguaging in ihrer Beschreibung auf u:find vermerkt haben. An dieser Stelle müssen auch die Limitationen angesprochen werden, denen diese Analyse unterworfen war – so ist es beispielsweise durchaus möglich und auch wahrscheinlich, dass das Thema

Translanguaging im Laufe einer Lehrveranstaltung thematisiert wird oder wurde, ohne dass dies in der Beschreibung der Lehrveranstaltungen auf u:find aufscheint.

4.5.2. Präsenz in der Lehrer*innen(weiter)bildung

Im Zuge der Interviews wurde auch die Präsenz des Translanguaging-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung erfragt, wobei hier sowohl die Aus- als auch Fort- und Weiterbildung thematisiert wurde. Bezüglich der Präsenz in der Lehrer*innenbildung zeigen die Interviewpartner*innen geteilte Meinungen. So vertreten E1, E2, E3 und E4 die Meinung, dass das Thema in der Lehrer*innenbildung eher weniger präsent sei. E4 (408-446) schätzt ein, dass Translanguaging eine extrem geringe Präsenz hat und ein Wahlfach ist, wodurch es an Eigenmotivation und -initiative bedarf, um sich diesbezüglich zu informieren und diesen Ansatz dann auch umzusetzen. Auf Lehramt Deutsch wird explizit verwiesen und darauf, dass das Thema Translanguaging in einzelnen Sitzungen eines Bachelorseminars thematisiert wird. Auch in einzelnen Vorlesungen oder Übungen, in denen Mehrsprachigkeitsansätze Thema sind, wird Translanguaging aufgegriffen. Ansonsten gibt es in Ausnahmefällen Seminare, in denen Translanguaging vorkommt, ebenso wie vereinzelte Fortbildungen. Diese werden jedoch nur gering gebucht und demnach auch nicht angeboten. Auch E1 (93-109) bestätigt, dass es nur wenige Fortbildungen zu diesem Bereich gibt und dass das Thema Translanguaging zwar mittlerweile häufiger, aber immer noch wenig vorkommt.

Auch E3 (356-380) vertritt diese Meinung und erläutert, dass Deutsch als Zweitsprache zwar mittlerweile in der Lehrer*innenbildung vertreten ist, aber dies noch kein Bezug zu Mehrsprachigkeit sei. Auch die Annahme, dass zum Erlernen einer Zweitsprache die Erstsprache perfekt gekannt werden muss, ist vertreten und wird an pädagogischen Hochschulen gelehrt, wobei dies nicht der Wahrheit entspricht. E3 verweist in diesem Kontext auf Folgendes:

Die Mehrsprachigkeitskonzepte, wie Translanguaging, werden nicht unterrichtet, weil das Wissen ist noch nicht bei den Lehrenden der pädagogischen Hochschulen angekommen. [...] Ich glaube immer noch, dass Translanguaging [...] als Modeerscheinung abgetan [wird]. (E3, 374-380)

Mehrsprachigkeit ist, laut E1 (586-612) im Curriculum der Lehrer*innenbildung als Querschnittsmaterie zu finden. Translanguaging kommt im Fachbereich DaZ geringfügig vor und auch in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen, wobei es sich hierbei nur um Wahllehrveranstaltungen handelt. Dadurch kann es, wie bereits in der Analyse der Präsenz an der Universität Wien beschrieben, vorkommen, dass Student*innen andere

Lehrveranstaltungen wählen und dass Translanguaging dadurch in ihrem Studium nicht thematisiert wird. Generell sind die Kontaktmöglichkeiten mit dem Ansatz im Studium gering. Dennoch merkt E1 auch die Entwicklung in Bezug auf die Präsenz an, die bereits vonstattengegangen ist. Auch E2 (393-411) erwähnt, dass der Kontakt mit Translanguaging im Studium durch Zufall oder durch die Wahl der Student*innen erfolgen kann und dass das Thema vermutlich beispielsweise in den allgemeinen Bildungswissenschaften in Wahllehrveranstaltungen vorkommen kann und es auch im Bereich der Anglistik in einzelnen Kursen sowie geringfügig in der Einführungsvorlesung vorkommt. E6 (558-864) merkt hingegen an, dass im Bereich der DaZ / DaF Lehrgänge Translanguaging im Zuge der Thematisierung von Mehrsprachigkeit durchaus aufgegriffen wird und nennt hier beispielsweise die pädagogische Hochschule Wien oder die Universität Innsbruck.

E3 (698-704) weist jedoch am Beispiel einer Vorlesung darauf hin, dass in dieser Translanguaging thematisiert wird, obwohl dies nicht im Titel oder in der Beschreibung vermerkt ist. Diese Möglichkeit wurde bereits im vorangegangenen Unterkapitel thematisiert, da dies selbsterklärend auch die Analyse der Präsenz an der Universität Wien verzerren könnte.

Laut E5 (366-386) wird Translanguaging hingegen präsenter, vor allem im Bereich der Ausbildung, und wird immer wieder thematisiert. Allerdings hegt E5 Zweifel darüber, ob es wirklich immer dem Ansatz Translanguaging entspricht, wenn es als solcher betitelt wird. Stattdessen könnten auch Inhalte in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Unterricht, eine „Didaktik der Sprachenvielfalt“ oder auch eine verkürzte Version von Translanguaging gemeint sein und nicht dem Gesamtkonzept entsprechen. Auch merkt er*sie an, dass diese vermehrte Thematisierung in Deutschland aufgrund von Schwerpunkten an Universitäten noch stärker vertreten sein könnte. Laut E5 (405-411) hat sich in den letzten Jahren auch insofern viel in Bezug auf Mehrsprachigkeit weiterentwickelt, welche Möglichkeiten es für Schwerpunkte und Wahlfächer in den Studien gibt.

4.5.3. Präsenz unter Lehrer*innen und im Schulsystem

Bei der Frage, wie präsent der Translanguaging-Ansatz unter den Lehrenden ist, geben mehrere Interviewpartner*innen an, dass sie die Präsenz als sehr gering einschätzen. E3 (346-355) vertritt diese Ansicht, gibt aber auch an, dass die Präsenz wächst, und sieht dies unter dem Aspekt, dass Kenntnisse im Bereich Mehrsprachigkeit allgemein sehr gering sind. E3 (333-340) verweist mit folgenden Worten auf die Möglichkeit, dass viele Lehrpersonen nichts über den Ansatz wissen:

Also ich denke mir, es würden viel mehr Lehrpersonen machen, wenn sie davon wüssten. (E3, 339-340)

Auch E1 (663-656) vertritt die Ansicht, dass der Ansatz extrem unbekannt ist, gleichgültig ob er nun unter dem Namen Translanguaging oder anderen Begrifflichkeiten bekannt ist, und weitet dies auf die zu geringe vorhandene Präsenz von Sprachförderung generell aus. Wünschenswert wäre ein fundiertes Wissen um die eigenen Handlungen, beispielsweise im Hinblick auf Reaktionen auf Fehler und auf die Elementarbildung, was noch sehr wenig präsent ist. Das ist auch aus dem Grund wichtig, da sich jede Lehrperson mit dem Thema zu mehrsprachigen Schüler*innen irgendwann auseinandersetzen muss. Auch E2 (412-422) greift den Gedanken bezüglich verschiedener Begrifflichkeiten auf und gibt an, dass Translanguaging als solches wahrscheinlich sehr wenig bekannt ist, sondern vielleicht eher unter dem Aspekt des sprachsensiblen Unterrichts geläufig ist. Ebenso vertritt auch E4 (575-578) die Meinung, dass viele erfahrenere Lehrpersonen bereits Aspekte in ihrem Unterricht umsetzen, aber diese nicht als Translanguaging beschreiben würden, was auch E6 (421-424) mit Bezug auf Lehrpersonen in Wien und insbesondere Mittelschulen gleichermaßen sieht.

In Bezug auf das Stufenmodell, welches von Judith Purkarthofer stammt und sich auf den mehrsprachigen Ansatz bezieht, merkt E4 (299-310) an, dass wir uns „wenn wir Glück haben“ momentan auf der bereits thematisierten Ebene der *awareness* befinden, die den Anfang des Modells bildet. Vereinzelt würden Lehrpersonen bereits auf der Wortebene weiterarbeiten und dann bereits Textarbeit verlangen, was bedeutet, dass die Stufen, die dazwischen liegen, fehlen. Demnach schließt E4 (280-286), dass wir erst am Anfang des Weges zur Umsetzung von Translanguaging stehen und dass bei Lehrkräften Folgendes hinsichtlich der Umsetzung vorherrschend ist:

Das sind nur ganz winzige kleine Ansätze. Das ist mal so ein Momentum, wo sie da reingehen. (E4, 285-286)

Was ebenfalls von mehreren Interviewpartner*innen thematisiert wird, sind die Themen Erfahrung sowie die verschiedenen Generationen von Lehrkräften. So merkt E5 (387-414) an, dass er*sie denkt, dass hier ein Generationenwechsel eine Rolle spielt und eher Lehrpersonen, die gerade ihre Ausbildung absolviert haben, Neues mitbringen, als Lehrpersonen, die bereits länger im Dienst sind und denen das Konzept Translanguaging nicht geläufig ist. E5 merkt jedoch auch an, dass letzteren häufig die Bezeichnung fehlt, aber sie dennoch bereits ähnliche Ansätze kennen oder bereits Aspekte umsetzen. Auch E2 (178-190) greift den Gedanken bezüglich verschiedener Generationen auf und fügt

hinzu, dass die jüngere Lehrer*innengeneration (sogar als monolinguale Sprecher*innen) bereits selbst mehrsprachige Erfahrungen als Schüler*innen in ihrer Schulzeit gesammelt haben, wodurch sich E2 (183-184) eine „Verschiebung der Haltungen“ erhofft. Diese haben bereits im Studium Erfahrungen auch in Hinblick auf die Metaebene gemacht, wobei E2 auch anmerkt, dass es sicher ebenso Lehrende aus älteren Generationen gibt, die für diese Themen Offenheit zeigen. E4 (451-456) ergänzt die Annahme, dass Junglehrer*innen diese Themen verstärkt mitbringen, um Seiteneinsteiger*innen. Dieses Einbringen führt dann im weiteren Verlauf dazu, dass sich auch ältere Generationen mit diesen Themen auseinandersetzen.

Im Gegensatz dazu merkt E4 (161-166) auch an, dass der Ansatz aufgrund seiner Komplexität vor allem bei erfahreneren Lehrpersonen gut funktioniert, da es Vertrauen braucht, vor allem in die Schüler*innen und den Prozess. Auch E3 (290-298) greift diesen Gedanken auf und erläutert, dass jene Lehrpersonen, die in ihrer Position sehr sicher auftreten und sind, eher Translanguaging zugelassen haben und die Prinzipien auch glaubhaft vermitteln konnten. E4 (119-140) beschreibt, dass häufig die Frage nach der Erfahrung und Ausbildung von Lehrpersonen gestellt wird und dass erfahrene Lehrkräfte, wobei sich die Erfahrung auf den Unterricht selbst, *classroom management* und auch den Umgang mit Mehrsprachigkeit bezieht, unabhängig von der Tatsache, ob sie eine Ausbildung in dem Bereich absolviert haben oder nicht, „auch ganz selbstverständlich Mehrsprachigkeit berücksichtigen, weil sie sagen, na ja, natürlich, weil meine Schüler*innen sollen ja dahin kommen, dass sie das können.“ (E4, 129-131). Für diese ist eine Ausbildung auch nicht zwangsläufig erforderlich, aber sie ist natürlich hilfreich. Dass eine gute Ausbildung in dem Bereich nicht der entscheidende Faktor ist, begründet E4 darin, dass auch Junglehrer*innen, die eine gute Ausbildung haben, viel leisten und den Unterricht erstmals ordnen müssen. Dies, ebenso wie die Tatsache, dass laut E4 (138-139) „der Translanguaging-Ansatz so wenig als das Natürliche wahrgenommen wird und deshalb als Zusatz verstanden wird“, hält Junglehrer*innen davon ab, diesen Ansatz zusätzlich auch noch umzusetzen (E4, 119-140).

In Bezug auf Fortbildungen merkt E4 (442-450) an, dass diese zum einen häufig nicht von Lehrpersonen der Deutschförderung besucht werden, da hier der Glaube vorherrscht, das habe noch keine Relevanz für sie, und zum anderen Lehrpersonen des Regelsystems immer noch auf der Stufe der *awareness* sind. Mittlerweile wird das Thema Mehrsprachigkeit in den Curricula, laut E1 (113-125), immer mehr vertreten. Jedoch ist es für bereits tätige Lehrpersonen, in deren Lehrplänen dies noch nicht so war, schwierig,

wenn keine oder nur wenige Fortbildungen diesbezüglich angeboten werden. Und obwohl dies mittlerweile in den Lehrplänen vermehrt berücksichtigt wird, merkt E1 Folgendes an:

Und es ist auch schon länger im Lehrplan drinnen tatsächlich aber dennoch wenig natürlich und eher als Querschnittsmaterie, als allgemeiner didaktischer Grundsatz, dass man Mehrsprachigkeit wertschätzen soll. Aber wie konkret da jetzt Konzepte umzusetzen sind, das gibt es im Prinzip eigentlich noch kaum. (E1, 120-125)

E2 (169-173) gibt zu bedenken, dass es für einsprachige Lehrkräfte und Lehrpersonen außerhalb der Fremdsprachen eine Herausforderung sein könnte, vom monolingualen Habitus abzukommen. Auch in diesem Kontext wird auf die Notwendigkeit für Fortbildungen verwiesen.

4.5.4. Fächerspezifische Unterschiede

In den Gesprächen bezüglich der Präsenz und Umsetzung des Ansatzes unter den Lehrenden und in der Lehrer*innenbildung wurden auch fächerspezifische Unterschiede thematisiert. E1 (657-668) verweist beispielsweise darauf, dass sich die Präsenz eher nach der Schulart unterscheiden würde, anstatt nach den verschiedenen Fächern. So ist der Ansatz, laut den Einschätzungen des*der Interviewpartners*in, im Primarstufenbereich präsenter, unter anderem auch aufgrund der größeren Menge an verfügbaren Materialien, welche allerdings mit zunehmender Schulstufe geringer wird. Neben der Schulart sind auch die Lehrkräfte entscheidend und es hängt von ihnen ab, ob sie offen dafür sind. E3 (390-397) bezieht sich hingegen auf die einzelnen Fachrichtungen und merkt an, dass Translanguaging in den Sprachfächern deutlich präsenter ist, wohingegen er*sie das Gefühl beschreibt, dass in Sachfächern etwas mehr Offenheit und Neugierde existiert. E4 verbindet beide Gedankengänge und merkt Folgendes an:

[Es] spielt [...] eine große Rolle, ob sie ein Sprachenfach haben und es spielt eine fast noch größere Rolle, ob sie in der Primarstufe unterrichten oder in der Sekundarstufe unterrichten. (E4, 478-480)

Das erklärt E4 (481-511) aus dem Grund, da in der Volksschule die Lehrperson in einem größeren Zeitumfang bei den Kindern ist, auch die Fächerlogik nicht so stark ausgeprägt ist und in der Ausbildung ein Sprachfach vorgesehen ist. In der Sekundarstufe ist die Umsetzung hingegen stärker von einzelnen Personen abhängig. In den Mittelschulen ist die Fächerlogik durch das fachfremde Unterrichten ebenfalls weniger stark ausgeprägt, während diese im Gymnasium sehr stark vertreten ist, was für Kooperationen eine Herausforderung darstellen könnte.

An den pädagogischen Hochschulen ist Translanguaging, laut E1 (613-627), primär im Bereich der sprachlichen Bildung und Deutsch zu verorten, obwohl das Thema eigentlich fachrichtungsübergreifend behandelt werden sollte. So sollten auch die sprachensible Gestaltung und der Umgang mit und die Nutzung von mehrsprachigen Potenzialen thematisiert werden, beispielsweise im Mathematikunterricht. Auch Kleyn (2016, S. 210-212) betont die Wichtigkeit einer disziplinübergreifenden Zusammenarbeit. E3 (447-462) merkt hingegen an, dass Translanguaging an der Anglistik präsenter ist als an der Germanistik. In dem Kontext wird auch darauf verwiesen, dass der Begriff „Translanguaging“ oder „*languaging*“ gar nicht in der Gesamtheit seiner Bedeutung ins Deutsche übersetzt werden kann. E5 (354-359) sieht den Ansatz in Bezug auf die alten Curricula primär im Fach Deutsch, teilweise bis wenig in den Fremdsprachen und gar nicht in Fächern wie Mathematik für die Sekundarstufe verortet. Auch E2 (332-354) schließt sich dieser Annahme mit den Worten an, dass Translanguaging vermutlich bei jenen Personen, die im Kontext von Sprachen tätig sind, vertreten ist, als bei den anderen Fachdidaktiker*innen. Dies sieht er*sie allerdings kritisch, da Translanguaging vor allem in den Sachfächern genutzt werden könnte. E4 (490-498) fügt im Kontext der fächerspezifischen Unterschiede hinzu, dass es auch an den Universitäten stark personenabhängig ist, ob das Thema vertreten ist oder nicht, je nachdem ob Personen mit einem Interesse für diese Bereiche vorhanden sind.

Dass Sprachförderung fächerübergreifend gedacht werden sollte und dadurch Potenziale genutzt werden können, merkt E1 (697-716) am Beispiel des Bewegung und Sportunterrichts an. Hier hat das Sprechen mit Schüler*innen eine große Bedeutung. Das verdeutlicht er*sie am Beispiel des Felgaufschwungs am Reck, bei dem bei einer reinen Erklärung vermutlich nicht bei allen Schüler*innen Verstehen eintreten würde. Durch Vorzeigen und Anleiten, Unterhalten und Erklären von eigenen Bewegungshandlungen in anderen Sprachen können jedoch Bewegungsabläufe besser verstanden werden.

Aber das haben viele überhaupt nicht im Kopf, dass das irgendwie zusammenhängen könnte, dass ich den Aufschwung nicht kann, weil ich eigentlich gar nicht verstanden habe, was ich machen soll. (E1, 713-716)

So können auch für Fächer, die nicht dem „üblichen“ Unterrichtssetting im Klassenzimmer entsprechen, Potenziale durch Translanguaging entstehen.

4.5.5. Neues Curriculum

Mehrfach erwähnt wird auch das neue Curriculum für die Lehramtsausbildung in der Primar- und Sekundarstufe, das gerade entwickelt wird. Dieses soll laut E2 (371-392)

2026 eingeführt werden und legt fest, dass DaZ in allen Fachbereichen obligatorisch ist. Dennoch gibt er*sie zu bedenken, dass die zeitliche Reduzierung des Bachelors um ein Viertel den Raum für die Umsetzung einschränken könnte, insbesondere aus dem Grund, da dieses Thema in umfangreichem Maße aufgegriffen werden müsste. E2 schließt daraus, dass dieses Thema dann Teil der Vorlesung sein könnte. Auch E5 (333-344) sieht die neuen Curricula als Chance, gewisse Themen in die Lehramtsausbildung zu bringen und auch im Bereich der kritischen Reflexion, der eigenen Sprachideologien und Vorstellungen anzusetzen.

E3 (419-435) bezieht sich ebenfalls auf die Neuschreibung der Curricula und merkt an, dass er*sie glaube, dass Translanguaging im Curriculum einer pädagogischen Hochschule vermerkt ist. Erwähnt wird allerdings auch, dass dies natürlich davon abhängig ist, ob sich unter den Verfasser*innen des neuen Curriculums Personen befinden, die sich mit diesen Themen beschäftigen. Dass Translanguaging in die Curricula der Hochschulen aufgenommen wird, sieht E3 als wichtige Maßnahme, um diesen Ansatz einer größeren Anzahl an Lehrpersonen zugänglich zu machen.

Was ebenfalls, laut E6 (566-597), in den neuen Curricula verankert ist, ist die Spezialisierung DaZ und sprachliche Bildung, die als eigenes Fach gehandhabt wird, zusätzlich zu den drei bis sechs ECTS, die für alle Studierenden zu absolvieren sind. E6 nimmt an, dass Translanguaging hier auch thematisiert werden wird. Diese Themen werden zukünftig sowohl in der Primastufenausbildung als auch der Lehramtsausbildung verstärkt verankert sein, was E6 auch als wesentlichen bildungspolitischen Meilenstein beschreibt. Das Potenzial dieser Veränderung sieht E6 (673-692) darin, dass zum einen alle Lehramtsstudierenden mit diesen Themen in Berührung kommen werden und zum anderen durch die Spezialisierung ausgebildete Fachleute vorhanden sein werden.

E5 (352-362) setzt Hoffnung darauf, dass Veränderungen durch die neuen Curricula und die damit verbundenen Möglichkeiten entstehen. Bis jetzt waren diese Themen in Fachbereichen, die nicht Deutsch oder eventuell auch Fremdsprachen sind, nicht präsent, wodurch Studierende und Lehrpersonen dieser Bereiche nie damit Kontakt hatten. E5 sieht die Möglichkeit zur Weiterentwicklung, zum Sprechen über Mehrsprachigkeit und zu einer umfassenden, ordentlichen Bildung als Potenziale, die durch die neuen Curricula ermöglicht werden könnten.

4.5.6. Sprachbildungskoordinator*innen

Von zwei der Interviewpartner*innen, nämlich E4 und E5, werden Sprachbildungskoordinator*innen und die damit verbundenen Möglichkeiten angesprochen. Diese gibt es, laut E4 (739-769) nur in Wien verpflichtend, wobei im Regierungsprogramm vermerkt ist, dass eine Einführung in allen Bundesländern umgesetzt werden soll. Hierbei herrschen allerdings noch einige Unklarheiten in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Diese hätten insofern ein großes Potenzial, da Lehrpersonen sehr belastet sind und dadurch ein Teil ausgelagert werden könnte. Sprachbildungskoordinator*innen wissen über aktuelle Gesetze, Vernetzungsmöglichkeiten und Fortbildungen Bescheid, können aber auch beispielsweise in Bezug auf Materialien als Ansprechpartner*innen unterstützend wirken. Momentan werden, laut E4 (374-404), die vielen Personen, die in der Schule tätig sind, beispielsweise Lehrer*innen oder Personen, die im Bereich des Spracherwerbs Wissen aufweisen, nicht miteinander in Verbindung gesetzt. Auch hier könnten Sprachbildungskoordinator*innen, die ein Aufgabenfeld und eine Koordinationsaufgabe innerhalb der Schule innehaben, eine Nahtstelle und auch ein Türöffner für die Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes sein. An dieser Stelle wird jedoch angemerkt, dass dies aufgrund der vielfältigen Herausforderungen, die in Schulen momentan vorzufinden sind, auch eine persönliche Entscheidung ist. Sprachbildungskoordinator*innen haben also eine Schlüsselrolle inne, wobei eine gute Ausbildung auch hierfür eine Voraussetzung ist. Gut ausgebildet sind sie aber, laut E4, in diesem Bereich (gemeint könnte Translanguaging sein) wenig, da es häufig um Deutschförderklassen und Fördermaßnahmen, aber wenig um Translanguaging geht. Auch E5 (426-432) erwähnt Sprachkoordinator*innen und schreibt ihnen auch die Rolle als Multiplikator*innen zu, die an Schulen aktuelles Wissen und Ansätze weitergeben. Mitunter wird hier, laut E5, auch der Ansatz Translanguaging thematisiert. Unter den Bedingungen, die momentan gegeben sind, sieht E5 diese Personen als guten Ansatz, um Translanguaging einer größeren Anzahl an Lehrpersonen zugänglich zu machen.

Ein weiteres Potenzial von Sprachbildungskoordinator*innen in Bezug auf die bereits erwähnte Fächerlogik beschreibt E4 wie folgt:

[...] weil ich sagte, es wird so viel in der Fächerlogik gedacht, das heißt, ich brauche eigentlich so wie in der Volksschule jemanden, der den gesamten Schüler, die gesamte Schülerin zumindest erst mal in diesem Lernprozess sieht. [...] Und wenn ich das hätte und deshalb bieten vielleicht die Sprachbildungskoordinatoren eine Möglichkeit, dann glaube ich, habe ich eine Chance. Also ich brauche irgendjemand, der nicht nur in den

einzelnen Fächern denkt, sondern eine übergeordnete Möglichkeit sieht. Aber das ist natürlich auch wieder eine strukturelle Frage. (E4, 538-546)

4.5.7. Aktuelle Umsetzung & notwendige Adaptionen

In den Gesprächen wurde auch die aktuelle Umsetzung von Translanguaging (in Österreich) ebenso wie notwendige Adaptionen, um den Ansatz bekannter und leichter verfügbar zu machen und die Umsetzung zu ermöglichen, thematisiert. Die Umsetzung von Translanguaging im österreichischen Schulsystem wurde dabei in den Interviews nicht immer, beziehungsweise nur bedingt als realistisch eingeschätzt.

Punktuell würde ich sagen, ja, ist realistisch, einzelne engagierte Lehrkräfte machen das auch jetzt schon und es wird hoffentlich auch in naher Zukunft weitere engagierte Lehrkräfte geben. So flächendeckend sehe ich es sehr unrealistisch einfach auch mit Blick auf die Sprachbildungspolitik [...]. (E5, 301-305)

E5 (322-327) beschreibt also, dass die Umsetzung eher von einzelnen Lehrpersonen ausgehen könnte, als von bildungspolitischer Seite und sieht es als Aufgabe der Politik, dass hierzu Änderungen geschehen. Trotz der Ansicht, dass die Umsetzung unrealistisch ist, beschreibt E5 (352-353) die Hoffnung auf Änderungen, die auch durch die neuen Curricula vonstattengehen könnten. Auch E3 (328-342) merkt an, dass er*sie die flächendeckende Umsetzung nicht als realistisch erachtet, wobei einzelne Lehrpersonen Translanguaging durchaus implementieren würden, wenn mehr Wissen vorhanden wäre. Die Umsetzung ist demnach sehr personen- und schulabhängig. E2 (272-282) sieht die Umsetzung in dem Sinne realistisch, dass projektbezogene Arbeit durchgeführt werden könnte bzw. einige Unterrichtseinheiten vorbereitet werden könnten, die in den jeweiligen Schulstufen über das Schuljahr hinweg durchgeführt werden könnten. Dennoch lässt die folgende Anmerkung darauf schließen, dass die durchgängige Umsetzung auch von E2 nicht als realistisch eingestuft wird:

Aber sozusagen durchgängig in jeder meiner Unterrichtsstunden, in allen meiner fünf Klassen, wie soll das das einer schaffen? [...] Es würde den Rahmen sprengen. (E2, 278-282)

E4 schätzt die Umsetzung des Ansatzes momentan noch als zu herausfordernd ein, obwohl Translanguaging ein wesentliches Potenzial mit sich bringt:

Aber das ist all das Translanguaging ist nicht nur so nebenbei gemacht. Also sozusagen die Größe des Ansatzes hat auch zur Folge, dass es dieser Türöffner sein kann und dass es wirklich vielleicht sogar ein Game Changer werden könnte. Im Moment ist es aber noch zu herausfordernd, dass das passiert. (E4, 469-473)

E6 (602) beantwortet hingegen die Frage, ob die Umsetzung des Ansatzes momentan im Regelunterricht als realistisch eingeschätzt wird, mit ja. Auch E1 (412-430; 379-382)

sieht die Umsetzung im Gegensatz zu den vorab erwähnten Sichtweisen durchaus als realistisch, knüpft dies aber an notwendige Adaptionen wie beispielsweise Aus- und Fortbildungen im Bereich von Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachförderung. Sowohl von den Lehrpersonen als auch der Direktion müsste das Verständnis bestehen, dass Sprachförderung nicht nur für die Lehrpersonen des Faches Deutsch wichtig ist. Auch in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen müssten diese Themen verstärkt verankert sein und häufiger thematisiert werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schulung von Lehrpersonen eine wesentliche Rolle spielen würde. E1 (676-698) nennt hier Professionalisierung als wichtigen Faktor, um zu ermöglichen, dass Lehrkräfte über ihr Handeln, dessen Wirkungen und warum etwas getan wird, informiert sind. Auch die höheren Altersgruppen müssten berücksichtigt werden, da diese Themen häufig im frühkindlichen Bereich verankert werden, was der Realität des Sprachenlernens allerdings nicht entspricht, da sich die Komplexität der Themen, mit denen man konfrontiert wird, steigert und Spracherwerb prozesshaft und dynamisch ist. Für Lehrpersonen ist es, laut E1 (720-729), essenziell, Wissen in Bezug auf Sprachförderung zu haben, ebenso wie zu wissen, wie mit Sprachen umgegangen wird und reagiert werden soll. E1 (345-357) verweist hier auf das zugrundeliegende strukturelle Problem, dass derartige Themen verstärkt in der Ausbildung inkludiert werden müssen, um sicherzustellen, dass Lehrpersonen wissen, wie sie etwas im Unterricht umsetzen und mit diesen Themen auch umgehen können. Dies ist durchaus komplex, da auch Themen wie Chancengerechtigkeit, Diskriminierung etc. damit in Verbindung stehen und es aufgrund dieser Komplexität nicht ausreicht, lediglich eine Fortbildung zu absolvieren. Auch E2 (452-459) schließt sich dem an und verweist darauf, dass ein grundlegendes Wissen hierzu vorhanden sein muss, um gut informierte Entscheidungen treffen zu können. Dies entspricht auch den Erkenntnissen des theoretischen Hintergrunds, beispielsweise dargelegt bei Kleyn (2016, S. 210-212).

E5 (286-293) sieht demnach die Notwendigkeit für Veränderungen auf institutioneller Ebene und im Schulsystem, damit Translanguaging langfristig umgesetzt werden könnte. Auch E4 (337-345) schließt sich mit der Ansicht, dass strukturelle Änderungen notwendig sind, an und gibt zu bedenken, dass die Rahmenbedingungen eine Herausforderung für die Umsetzung darstellen und diese eigentlich nicht erlauben. Dies sei auch der Grund, warum einige Lehrende sich gegen die Umsetzung entscheiden, selbst wenn ihnen das Konzept geläufig ist. Auch das Thema Zeit (E4, 524-526) wird im Kontext der

notwendigen strukturellen Veränderungen angemerkt. In Bezug auf unser Schulsystem merkt E3 Folgendes an:

Also es würde eigentlich, wenn ich jetzt mit Ihnen so darüber nachdenke, eine Revolution des Schulsystems mit sich bringen, weil so viel anderes gedacht werden müsste. Und dabei müssen Lehrpersonen gut begleitet werden und zwar eben nicht nur auf der didaktischen Ebene, sondern tatsächlich auch wirklich bei der Frage linguistischer und auch sozialer finde ich. (E3, 268-274)

Weitere notwendige Adaptionen inkludieren die Vernetzung und Zusammenarbeit von Lehrpersonen. E4 (579-596) hält hierbei den Austausch und die Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlicher Expertise, also sowohl jüngere Lehrpersonen, Seiteneinsteiger*innen, Lehrpersonen mit Spezialisierungen, mehrsprachige Personen sowie Personen, die mit dem alten Schulsystem vertraut sind, für wichtig. Dabei wird auch erwähnt, dass den Lehrpersonen mehr Zeit für diesen Austausch gegeben werden sollte. Auch eine Vernetzung von Lehrenden, die Translanguaging bereits umsetzen, ebenso wie eine internationale Vernetzung und eine Vernetzung von Personen, die die Umsetzung erproben wollen, wäre wichtig, auch um den Ansatz schlussendlich auch weiterzuverbreiten. E4 verweist hier auch auf den geringen Forschungsbestand im österreichischen Schulsystem:

Also zusammenfassend, es gibt ausreichend Personen, die sich dafür interessieren und ich glaube, es wäre sinnvoller, denen erstmal diese Möglichkeit zu geben, das auszubauen, auch zu schauen, was bedeutet Translanguaging im österreichischen Regelsystem, weil dazu gibt es einfach schlicht noch zu wenig Erfahrung und auch zu wenig Forschung, was das wie bedeutet. (E4, 555-561)

E4 (563-570) sieht demnach diese Weitergabe von Information und die Forschung als zentrale Aufgabe, um Personen auch vermitteln zu können, dass Translanguaging erfolgreich umgesetzt werden kann.

Auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Materialien besteht Potenzial, da diese noch vermehrt verfügbar gemacht werden müssen und die idealerweise verdeutlichen sollten, wie gearbeitet und wie bestehendes Material adaptiert werden kann. Dies würde auch in Hinblick auf die diskutierte Herausforderung in Bezug auf die Zeit unterstützend wirken (E5, 278-282). So könnten Ressourcensammlungen und Repertoires an Handlungsmöglichkeiten sowie Modelle hilfreich sein (E2, 452-459).

Was ebenso wünschenswert wäre, ist, laut E1 (135-146), dass sich Translanguaging von der Elementarbildung über die Sekundarstufen bis in die weiteren Lebensabschnitte durchzieht. Translanguaging und damit, dass weitere Sprachen in der Schule willkommen

sind und zum Lernen genützt werden dürfen und sollen, sollte in das tägliche pädagogische Agieren und den Habitus übergehen. Hier zeigt sich, „dass das etwas ist, wo alle Lehrpersonen an einem Strang ziehen müssten im Prinzip.“ (E1, 138-139) Auch E2 (143-152) erwähnt, dass bei der Arbeit mit Translanguaging eine wertschätzende Grundhaltung von schulischer Seite wichtig sei. Aus seiner*ihrer Darlegung könnte auch geschlossen werden, dass es zwar einen positiven Effekt leisten kann, wenn eine Lehrperson diese Haltung zeigt, es aber weniger effektiv ist, wenn dies in der nächsten Stunde nicht der Fall ist.

Auch in diesem Kontext wird auf die Arbeit mit Multiplikator*innen, auf die im vorherigen Kapitel bereits eingegangen wurde, verwiesen. Diese würden, wie bereits beschrieben, einerseits Ideen mitbringen und andererseits diese Pädagogik auch jenen Personen weitervermitteln, die dieser im Bereich der Aus- und Fortbildung nicht begegnet sind (E5, 418-425). Auch die Zusammenarbeit mit Student*innen mit Kompetenzen im Bereich der Linguistik, die dann die Umsetzung an Schulen begleitet haben, wurde von E3 (237-250) am Beispiel einer New Yorker Schule angemerkt. Auch allgemeine begleitende Maßnahmen beispielsweise in herausfordernden Unterrichtssettings und im Bereich des Konfliktmanagements wären hilfreich, um Lehrpersonen die bereits beschriebene Furcht vor Konflikten und dem Kontrollverlust zu nehmen (E3, 218-226).

E6 (696-716) erwähnt auch, dass im Bereich der Schulbücher noch einiges getan werden könnte. So ist bei den Schulbuchkommissionen, die die Schulbücher auf Basis von gesetzlichen Bestimmungen prüfen, bereits verankert, dass die Bildungssprache berücksichtigt oder explizit aufgegriffen werden muss. Ebenso wäre es wichtig, das gesamte sprachliche Repertoire zu berücksichtigen, was in weiterer Folge dazu führen würde, dass auch die Verlage dies aufgreifen müssen – diese Vorgehensweise hätte demnach systemisch einen großen Effekt. Momentan schätzt E6 (308-331) die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Schulbüchern als eher gering ein. Hinsichtlich der Berücksichtigung der Bildungssprache Deutsch sieht E6 allerdings deutliche Bemühungen von Verlagen, merkt aber an, dass nun die Inklusion und Förderung des gesamtsprachlichen Repertoires der Schüler*innen der nächste Schritt wäre. Als Umsetzungsmöglichkeit sieht der*die Interviewpartner*in hier beispielsweise das Anführen von QR-Codes, mit denen dann mehrsprachige Texte aufgerufen werden können ebenso wie die Verwendung von KI oder Chatbots.

5. Fazit & Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, den Ansatz Translanguaging in Bezug auf das österreichische Schulsystem und dessen Umsetzung im Regelunterricht zu untersuchen. Hierbei waren die Fragen nach den Potenzialen, den Herausforderungen und den Umsetzungsmöglichkeiten des Ansatzes im durch Mehrsprachigkeit geprägten Regelunterricht in Österreich ebenso leitgebend, wie die Frage nach der bereits vorherrschenden Präsenz des Ansatzes unter Österreichs Lehrenden und an den Universitäten. Um diese Fragestellungen beantworten zu können, wurde eine leitfadengestützte Interviewstudie mit sechs Expert*innen durchgeführt, wobei die Interviews anschließend transkribiert, codiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Zusätzlich wurde eine Analyse des Vorlesungsverzeichnisses der Universität Wien (u:find) nach der Präsenz von Translanguaging vorgenommen. Die methodische Gestaltung und Vorgehensweise erwies sich im Kontext des angestrebten Erkenntnisinteresses als passend und führte zu den folgenden Ergebnissen, die hier konzise dargelegt werden sollen.

In Bezug auf die möglichen Potenziale des Ansatzes wurden sowohl bei der Erarbeitung des theoretischen Hintergrunds als auch vonseiten der Interviewpartner*innen vielfältige Aspekte genannt. Dass Translanguaging zur Förderung des sprachlichen und/oder metasprachlichen Lernens beitragen kann wird von fünf der sechs Interviewpartner*innen angesprochen und bezieht sich nicht nur auf den Erwerb von Kompetenzen in der Bildungssprache, sondern auch auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires. Auch ein verbessertes fachliches Lernen, das aus einem verbesserten Inhaltverständnis resultieren kann, wird sowohl von Interviewpartner*innen als auch in der Literatur erwähnt (Baker, 2003, S. 82-83; Baker & Wright, 2021, S. 286). Als weiteres Potenzial von Translanguaging kann gesehen werden, dass mehrsprachige Schüler*innen in ihrem Selbstbild und ihren Identitäten gestärkt werden, was in unserem derzeitigen Schulsystem, in dem die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und damit ein großer Teil ihres Seins oftmals nicht berücksichtigt werden, eine wichtige Rolle spielt. Weiters hat Translanguaging nicht nur das Potenzial, auf der Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen positive Veränderungen zu erzielen, sondern auch die Partizipation mehrsprachiger Schüler*innen zu fördern und politische Bildung ebenso wie Bildung im Bereich der *language awareness* zu forcieren. Jedoch birgt Translanguaging nicht nur diverse Potenziale für Schüler*innen, sondern auch für Lehrpersonen und Schule an sich – so kann Translanguaging beispielsweise zu einer

verbesserten Kooperation und einer Entlastung von Lehrpersonen führen und alle Akteure*innen des Schullebens könnten von der Grundhaltung von Translanguaging profitieren.

Ebenso wie vielfältige Potenziale erschlossen werden konnten, existieren jedoch auch Herausforderungen und Sorgen, die bei der Umsetzung von Translanguaging entstehen können. Tichelhoven (2021) verweist hierbei auf das Thema Zeit, welches auch von mehreren Interviewpartner*innen aufgegriffen wird und als große wahrgenommene Herausforderung beschrieben wird. Hier wird vor allem der zusätzliche zeitliche Aufwand, der durch Translanguaging bedingt werden würde, als Herausforderung erlebt. Auch Kontrollverlust ist eine häufig erwähnte Sorge, die sich beispielsweise auf das Nichtverstehen von Gesprochenem und auf die Abgabe von Verantwortung bezieht. Auch in der Literatur, beispielsweise bei Plutzar (2019, S. 16-17), werden Unsicherheiten in diesem Bereich angesprochen. Eng mit dem Kontrollverlust verbunden ist auch die Herausforderung, wie das Lernen der Schüler*innen sichergestellt werden kann. Die Bedeutung von Ergebnissicherung wird in diesem Kontext genannt, die auch bei der Anwendung von Translanguaging in jedem Fall erfolgen sollte. Die Sorge um die sprachliche Entwicklung und den Effekt, den Translanguaging auf die Bildungssprache Deutsch haben könnte, wird ebenfalls thematisiert. Als weitere große Herausforderung werden auch die gesellschaftliche und bildungspolitische Haltung in Bezug auf Themen wie Mehrsprachigkeit und Translanguaging beschrieben. Hier sind häufig Unsicherheiten und Ablehnung vorherrschend und derzeit entsprechen bildungspolitische Vorgaben einer Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes noch nicht. In diesem Kontext wird von den Interviewpartner*innen auch auf den bestehenden monolingualen Habitus verwiesen. Auch in der Literatur werden bildungspolitische Einschränkungen beschrieben, so zum Beispiel bei Duarte (2019, S. 151) und Gantefort und Maahs (2020, S. 5-6). Ebenso beschreibt García (2009a, S. 115) die von den Interviewpartner*innen erwähnte Ablehnung. Die sprachliche Vielfalt, die in Österreichs Schülerschaft vorherrscht, ebenso wie eine zu geringe Anzahl an verfügbaren Materialien können als weitere Herausforderungen bei der Umsetzung von Translanguaging gesehen werden.

In Bezug auf konkrete Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten von Translanguaging wird erwähnt, dass hier eine Vielzahl an Möglichkeiten existiert, wobei Gruppenarbeiten, Sprachporträts, Übersetzungen und die Arbeit mit mehrsprachigen Texten häufig genannt werden. Als ungeeignete Methoden kann Übersetzungsarbeit in einem gewissen Ausmaß gesehen werden, wobei jedoch viel mehr darauf verwiesen wird, dass monolingual zu

arbeiten nicht mehr geeignet sei. Im Kontext der Umsetzung wird neben weiteren Tipps und Hinweisen nicht nur zur Selbstreflexion, sondern auch zu Mut, Dinge zu probieren, geraten.

Die Analyse der Präsenz von Translanguaging im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zeigt, dass Translanguaging im Bereich der Lehramtsstudien nur gering vertreten ist und am ehesten noch auf der Anglistik oder in der allgemeinen Lehrer*innenbildung aufgegriffen wird. Am Institut der Deutschen Philologie wurden keine Lehrveranstaltungen im Bereich der Lehramtsstudien mit Bezug zu Translanguaging gefunden, wohl aber in der Fachrichtung DaZ/DaF und im Bachelor Deutsche Philologie. In den Interviews wurde die Präsenz in der Aus- und Weiterbildung unterschiedlich eingeschätzt, großteils wird jedoch die Ansicht vertreten, dass die Präsenz des Ansatzes eher gering ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Präsenz unter den Lehrenden, wobei unter anderem darauf verwiesen wird, dass Junglehrer*innen das Thema verstärkt miteinbringen würden und Lehrpersonen im Dienst möglicherweise bereits Aspekte von Translanguaging umsetzen, ohne dass ihnen die dazugehörige Bezeichnung geläufig ist. Große Hoffnung wird an mehreren Stellen in Bezug auf die Sprachbildungskoordinator*innen sowie auf die neuen Curricula und das damit verbundene Potenzial, Themen wie Mehrsprachigkeit und auch Translanguaging verstärkt in der Ausbildung zu verankern, geäußert. In Bezug auf die tatsächliche Umsetzung von Translanguaging werden ebenfalls geteilte Meinungen geäußert, wobei die Umsetzung teilweise als realistisch und teilweise als unrealistisch oder nur bedingt realistisch eingeschätzt wird. Maßnahmen, um die Umsetzung zu ermöglichen oder zu fördern, wären unter anderem auf bildungspolitischer Seite und institutioneller Ebene ebenso wie in Bezug auf eine Verankerung in den Lehrplänen und Curricula an den Universitäten sowie im Bereich der Weiterbildung vonnöten.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass diese Interviewstudie den Limitationen einer Masterarbeit unterworfen war. Demnach wurde nur eine eher geringere Anzahl an Expert*innen befragt, was Raum für weitere Forschungsansätze in Hinblick auf eine größere Anzahl an Interviews geben würde. Zudem erfolgen die Einschätzungen und Ergebnisse auf Basis des methodischen Designs dieser Arbeit ausschließlich durch Expert*innen, wobei es vor allem in diesem thematischen Feld äußerst interessant wäre, auch Lehrende zu diesen Themen zu befragen. Auch dies könnte einen Ansatzpunkt für weitere Forschungsmöglichkeiten darstellen. Allgemein wurde sowohl durch die Literaturrecherche als auch durch die Interviews bestätigt, dass das Thema

Translanguaging im Regelunterricht in Österreich noch nicht umfassend erforscht ist. Aus diesem Grund existiert hier ein großes Potenzial für eine Vielzahl an Möglichkeiten für weiterführende oder vertiefende Forschungen, die beispielsweise von der Analyse spezifischer Materialien über die Entwicklung von konkreten Maßnahmen zur Förderung der Umsetzung bis zu der Analyse der tatsächlichen Nutzung im Klassenzimmer reichen könnte.

Abschließend kann erwähnt werden, dass es das Ziel dieser Masterarbeit war, einen kleinen Beitrag auf dem Weg zu einem inklusiveren Verständnis von Schule zu leisten, in dem mehrsprachige Schüler*innen keine Benachteiligung erfahren. Translanguaging zeigt durchaus Potenzial, hier einen wertvollen Ansatz zu bieten, allerdings wären für die flächendeckende Umsetzung vielfältige Adaptionen notwendig. Dennoch sollten diese nicht als Hindernis, sondern als Weg zu einem inklusiven und modernem Unterricht gesehen werden.

Literaturverzeichnis

- Baker, C. (2003). Bilingualism and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In N. Hornberger (Hg.), *Continua of bilinguality: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (S. 71–90). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596568-007>
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7. Aufl.). Multilingual Matters.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung. (n.d.). *Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung*. Zugriff November 11, 2024, unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A cuny-nysieb guide for educators*. CUNY-NYSIEB. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103–122). Ferdinand Schöningh.
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K. M., & Rauch, D. P. (2024). Translanguaging in today's multilingual classes – Students' perspectives of classroom management and classroom climate. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104437>
- De-Sign Bilingual. (2019, April). *Languaging und Translanguaging – eine neue Perspektive auf Mehrsprachigkeit*. Universität Wien. <https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/index.php?id=4&upId=164&fileId=287>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer-Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch: Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (6. Aufl.). Eigenverlag.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Erling, E., Yildiz, G., & Weidl, M. (2024). Teaching the time using translanguaging pedagogies in Austrian ELT: A transformational action research collaboration. In M. N. Güngör (Hg.), *Action research in English language teaching: Voices from diverse contexts* (S. 67–96). Orient Black Swan.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Hrsg.), *Social Justice through Multilingual Education* (S. 140–158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>

- García, O. (2011). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic, & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A cuny-nysieb guide for educators* (S. 1–6). CUNY-NYSIEB. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 177–185). Beltz Verlagsgruppe.
- Huxel, K. (2020). Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 233–238). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_34
- Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199–215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276–292. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Kleyn, T. (2016). Setting the path. Implications for teachers and teacher educators. In O. García, & T. Kleyn (Hrsg.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (S. 202–220). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Kölling, M. (2024). *Translinguale Praxen mehrsprachiger Schüler*innen im Unterricht* [Laufendes Dissertationsprojekt]. Freie Universität Berlin.
- Legutke, M., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 114–123). Narr Verlag.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- MAXQDA. (n.d.). Interviews transkribieren & analysieren mit MAXQDA. Zugriff November 05, 2024, unter <https://www.maxqda.com/de/interview-transkription>
- Mayring, P. (2002a). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2022b). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Mempel, C., & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 147–166). Ferdinand Schöningh.

- Mey, G., & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 315-335). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_33
- Oesterreich.gv.at. (2023, August 30). Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Zugriff November 11, 2024 unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/Seite.110005.html
- Paulsrud, B. Y. (2014). *English-medium instruction in Sweden* [Dissertation, Stockholm University]. DiVA portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:727238/FULLTEXT01.pdf>
- Plutzer, V. (2019). *Translanguaging: Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten: Ein Konzept zur Einbindung des sprachlichen Vermögens von SchülerInnen im Regelunterricht*. Europa Büro der Bildungsdirektion Wien. https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Juventa.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33–46). Ferdinand Schöningh.
- Schwarzl, L. (2020). *Ein mehrperspektivischer Blick in das Translanguaging Klassenzimmer – selbstbezogene Überzeugungen und Klassenklima im Fokus* (Publikationsnr. 56757) [Dissertation, Universität Wien]. u:thesen. <https://theses.univie.ac.at/detail/56757>
- Selting, M. (2001). Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/ prosodischen Verhaltens. In K., Brinker, G. Antos, & W. Heinemann, Wolf (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1059–1068). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.15.1059>
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Statistik Austria. (2023). *Schüler*innen nach Geschlecht im Schuljahr 2022/23*. [Datensatz]. Zugriff Oktober 3, 2024, unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491–514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Tuder, J. D. (2016). *Translanguaging in the Austrian CLIL classroom* (Publikationsnr. 37335) [Diplomarbeit, Universität Wien]. u:thesen. <https://theses.univie.ac.at/detail/37335/>
- Williams, C. (2012). The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold. Welsh Language Board.
- VoXmi. (n.d.). *Warum VoXmi?* Zugriff Juni 1, 2025, unter <https://www.voxmi.at/voxmi/>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Phasenstruktur des Forschungsprozesses	29
Abbildung 2 - Analyse: Codes des persönlichen Bezugs & Allgemeinen	45
Abbildung 3 - Analyse: Codes der Potenziale.....	45
Abbildung 4 - Analyse: Codes der Herausforderungen	46
Abbildung 5 - Analyse: Codes der Methoden	46
Abbildung 6 - Analyse: Codes der Präsenz	46
Abbildung 7: Anzahl an Lehrveranstaltungen nach Institut	80
Abbildung 8: Anzahl an Lehrveranstaltungen nach Institut mit Bezug auf Lehramt	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Interviewleitfaden	36
Tabelle 2 - Korpus	39

Anhang

A. Formalia zu den Interviews

a. Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Ich, _____ (Vor- und Zuname des*der Teilnehmers*in) bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Interview zum Thema *Translanguaging*, der Aufzeichnung der Gespräche und der anschließenden Verarbeitung und Verwendung der Daten für das Forschungsvorhaben im Rahmen der Masterarbeit von Alena Gold einverstanden bin. Ich bestätige außerdem, über das Forschungsvorhaben und die Datenverwendung aufgeklärt worden zu sein.

Ich bestätige, dass meine Daten in pseudoanonymisierter Form für die Studie verwendet werden dürfen. Die Daten werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur für das vorliegende Forschungsvorhaben genutzt.

Bei weiteren Fragen oder bei Interesse an den Ergebnissen der Studie kontaktieren Sie mich gerne unter a01639449@unet.univie.ac.at.

(Ort, Datum)

(Unterschrift des*der Teilnehmers*in)

b. Informationsschreiben

Informationsschreiben: Interviewstudie für Masterarbeit

Projekt	Masterarbeit (Masterstudium Lehramt - Deutsch, Englisch, Bewegung & Sport)
Thema	Translanguaging in Österreich - Präsenz, Potenziale, Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Kontext
Durchführung	Alena Gold, BEd (a01639449@unet.univie.ac.at)
Betreuerin	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm
Institution	Universität Wien, Institut für Germanistik
Zeitraum	WS 2024 / SS 2025

Sehr geehrter Herr/Frau _____,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Studie zum Thema „Translanguaging im schulischen Kontext in Österreich“ teilzunehmen. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Präsenz, den Potenzialen und Herausforderungen sowie den Umsetzungsmöglichkeiten des Translanguaging - Ansatzes für den durch Mehrsprachigkeit geprägten Unterricht in Österreich.

Daher möchte ich gerne mit Ihnen ein leitfadengestütztes Interview durchführen, welches voraussichtlich 30-40 Minuten dauern wird. Im Fokus stehen dabei Ihre Einschätzungen und Erfahrungen zu den genannten Themenbereichen, die für die Bearbeitung meines Forschungsvorhabens einen wertvollen Beitrag leisten. Die Interviews werden als Audiodateien aufgenommen und anschließend transkribiert sowie mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie schriftlich zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keinerlei nachteiligen Folgen für Sie und Sie können jederzeit eine Löschung der Daten verlangen. Ebenso können Fragen während des Interviews unbeantwortet bleiben.

Ich bitte Sie, mit Ihrer Unterschrift der Einwilligungserklärung Ihr Einverständnis zu der Teilnahme an der Studie, der Aufzeichnung, Transkription und Bearbeitung der Interviewdaten im Rahmen des Forschungsvorhabens zu geben.

Für Fragen stehe ich gerne jederzeit unter a01639449@unet.univie.ac.at. zur Verfügung.

Ich bedanke mich noch einmal herzlich für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie!

Mit freundlichen Grüßen
Alena Gold, BEd

Interviewleitfaden

Translanguaging im schulischen Kontext in Österreich

1. Sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?
 - a. Wenn ja – wie haben Sie den Unterricht als mehrsprachiges Kind erlebt?
2. Bitte legen Sie kurz Ihren persönlichen und / oder beruflichen Bezug zu Translanguaging dar.
3. Welche Potenziale birgt (pädagogisches) Translanguaging für mehrsprachige Schüler*innen?
4. Welche Potenziale birgt dieser Ansatz für die Unterrichtsgestaltung und die Lehrpersonen?
5. Welche Herausforderungen könnte der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging für Lehrpersonen mit sich bringen?
6. Welche Herausforderungen könnte dieser Ansatz für die Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts mit sich bringen?
7. Inwieweit würden Sie die Umsetzung von (pädagogischem) Translanguaging im Regelunterricht in Österreich als realistisch einschätzen?
8. Welche Formen von Translanguaging werden von Lehrpersonen Ihrer Einschätzung nach am häufigsten im Unterricht eingesetzt?
9. Welche Methoden würden Sie einer Lehrperson empfehlen, die (pädagogisches) Translanguaging in ihrem Regelunterricht anwenden möchte?
10. Gibt es Formen, die Ihrer Meinung nach für das Unterrichtssetting in Österreich nicht geeignet sind oder sich als nicht praktikabel erwiesen haben?
11. Wie präsent und bekannt ist der Ansatz des (pädagogischen) Translanguaging an Österreichs Schulen und unter Österreichs Lehrer*innen Ihrer Einschätzung nach?
12. Wie präsent und bekannt, denken Sie, ist der Ansatz des Translanguaging an den Universitäten?
13. Welche Maßnahmen wären Ihrer Ansicht nach notwendig, um die Verbreitung dieses Ansatzes zu fördern und einer größeren Anzahl an Lehrer*innen zugänglich zu machen?

B. Kodierleitfaden

Kodierleitfaden

Thema der Masterarbeit: Translanguaging in Österreich - Präsenz, Potenziale, Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Kontext

→ induktive & deduktive Kategorienbildung

Kategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel
K1. persönlicher Bezug & Allgemeines			
	K1.1. persönlicher Hintergrund	Erklärung, ob ein mehrsprachiger Hintergrund vorliegt sowie Informationen zum persönlichen Hintergrund	
	K1.2. Bezug zu Translanguaging	Beschreibung des persönlichen Bezugs zu Translanguaging	
	K1.3. Diskurs & Allgemeines	Beschreibung des Diskurses um Translanguaging sowie allgemeiner Informationen zu Translanguaging	<i>Ja, weil Kinder kommen mit Sprachen in die Institution und die Frage ist eigentlich immer, wie geht die Institution mit den Sprachen um, die die Kinder, die Menschen mitbringen und damit mit den Menschen um in ihrer Sprachigkeit? (E3, 99-103)</i>
K2. Potenziale			
	K2.1. Sprachliches & metasprachliches Lernen	Zweitens kam Translanguaging, laut Baker (2003, S. 83) dazu beitragen, die Sprachkompetenzen der Schüler*innen in der Sprache, die sie weniger gut beherrschen, zu entwickeln. Merkmale sind zum einen die starke Lerner*innenzentrierung und zum anderen das Bestreben, alle Sprachen eines Individuums zu nützen und zu fördern, wodurch auch metasprachliche Kompetenzen gefördert werden sollen (Cenoz & Gorter, 2021, S. 1-2).	<i>Also ich traue, wenn sie auch nicht viele sind, aber doch traue ich den Studien, die darauf hinweisen, dass die Unterstützung der Mehrsprachigkeit tatsächlich auch bessere Erfolge in Deutsch bringt und nicht die Fokussierung auf Deutsch allein. (E3, 197-200)</i> <i>Also wenn wir ausblenden, ob wir die bewerten sollten oder nicht bewerten sollten, sind Kinder viel mehrsprachiger im Moment und das im Sinne des Translanguaging bauen die also schon recht früh ein metasprachliches Wissen aus. (E4, 199-202)</i>
	K2.2. fachliches Lernen	Das erste Potenzial von Translanguaging ist die Möglichkeit, den Inhalt umfassender und tiefergehend zu verstehen (Baker, 2003, S. 82-83).	<i>Und diese Art des Ansatzes ermöglicht mir tatsächlich, dass Sprache nicht mehr diese Hürde ist, die es so häufig ist, sondern im Gegenteil mir</i>

			sogar noch hilft, das Fachliche zu verstehen. (E4, 114-116)
K2.3. Identität & Mehrsprachigkeit	Außerdem werden die Schüler*innen in ihren verschiedenen Identitäten bestärkt, die fluide sein können und sich nach den jeweiligen Situationen richten (García, 2011, S. 2-3).	[...] für mich geht es wirklich ganz prinzipiell um eine, <u>erstens einmal die Möglichkeit, die zu sein, die man ist.</u> (E3, 131-132)	
K2.4. Beziehungsebene	Beschreibungen der Auswirkungen von Translanguging auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, die eigene Haltung sowie Wertschätzung	Also wovon ich überzeugt bin, ist, dass eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und eine Wertschätzung von anderen Sprachen als der dominanten Bildungssprache, also als Deutsch oder Englisch, [...] also diese Wertschätzung von anderen Sprachen ist total wichtig. (E2, 75-80)	
K2.5. Partizipation	So wird durch Translanguging die Beteiligung aller Schüler*innen gefördert und auch die Partizipation aller Schüler*innen, die mehrere Sprachen sprechen und im einsprachigen Unterricht nicht in diesem Maße teilnehmen, verstärkt (Plutzer, 2019, S. 19-20).	[...] es hat sich für mich wieder etwas bestätigt, nämlich dass Translanguging auch ein Beziehungsaspekt zwischen den Lehrern und den Schülern ist. (E3, 555-557)	
K2.6. politische Bildung	Erläuterungen, wie der Ansatz des Translanguging auch zur politischen Bildung beiträgt	Also wenn man den Translanguging Pädagogik, so wie sie auch gedacht ist, umsetzt, dann ist ja Partizipation ein ganz wesentlicher Teil [...] (E5, 236-238)	
K2.7. für Lehrende & Schule	Beschreibung, welche Potenziale Translanguging für die Lehrpersonen selbst und für die Schule birgt	Der dritte Vorteil, Stichwort Demokratiebildung, sag ich jetzt mal, weil es auch so ein aktuelles Thema ist. (E5, 79-81)	
		Translanguging Pädagogik setzt ja ganz woanders an, also deswegen finde ich eben das Potenzial so groß, auch für Lehrpersonen, weil sie selbst auch immer wieder in Situationen kommen, wo sie eben nicht Expert*innen sind, wo sie eigentlich selbst zu Lernenden werden [...] (E5, 202-205)	
		Also das heißt, die Schule würde mit auf einen Schlag mehrsprachig werden, ohne dass wir zusätzliche Lehrpersonen für Sprachen brauchen würden. (E3, 185-187)	
K3. Herausforderungen			
K3.1. (Zeit)Aufwand	Außerdem wird der Aufwand genannt, der sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen bei der	Trotzdem braucht man die Zeit in der Unterrichtsvorbereitung, die häufig nicht da ist.	

		systematischen Umsetzung von Translanguaging betrifft. So zum Beispiel wird eine verlässliche Durchführung der Unterrichtsstunden angemerkt (Ticheloven et al., 2021).	<i>Ich glaube, es ist auch so ein Punkt, warum vielleicht ab und an gesagt wird, ja, das ist spannend, aber ich kann es nicht in meinen Unterrichtsalltag integrieren. (E5, 275-278)</i>
K3.2. Kontrollverlust		So fürchten Lehrer*innen beispielsweise einen Kontrollverlust, wenn Schüler*innen andere Sprachen als die Unterrichtssprache nutzen (Plutzar, 2019, S. 16-17).	<i>Das zweite, was noch ganz stark da ist in Bezug auf Verunsicherungen, ist die Sorge, dass man die Schüler*innen dann nicht mehr verstehen kann, dass man die Kontrolle verliert. (E1, 321-324)</i>
K3.3. Bildungssprache und sprachliche Entwicklung		Als eine weitere Herausforderung wird die Balance von Translanguaging und dem Erwerb der Schulsprache, die wesentlich für den akademischen Erfolg ist, genannt (Ticheloven et al., 2021).	<i>Ich denke, das ist nämlich aus meiner Erfahrung oft so ein bisschen eine Sorge oder eine Skepsis, wenn es um Translanguaging geht, dass Lehrpersonen befürchten, dass beispielsweise die Aneignung des Deutschen als Bildungssprache dadurch in den Hintergrund gerückt wird oder sich Schüler*innen nicht so gut Deutsch aneignen können, weil zu viele anderen Sprachen dann da sind. (E5, 118-123)</i>
K3.4. Ergebnissicherung & Lernprozesse		Erläuterung, dass die Ergebnissicherung sowie Erwartungshaltungen der Lehrperson an diese und an den Lernprozess als Herausforderung erfahren wird	<i>Und ich weiß, dass das in der Umsetzung durchaus kompliziert ist und vor allem das Schwierige ist, dass die Lehrerinnen dann sagen oder Lehrer, dann weiß ich ja nicht, ob das stimmt. (E3, 154-157)</i>
K3.5. Bildungspolitik		Erläuterungen, wie der bildungspolitische Diskurs zu Herausforderungen führen kann	<i>Vielfach merken Lehrkräfte durchaus, okay, das funktioniert nicht so gut, nur mit Deutsch, sind dann aber durchaus verunsichert, was ich auch gut nachvollziehen kann, weil ja auch bildungspolitische Vorgaben in eine ganz andere Richtung gehen (E1, 76-79)</i>
K3.6. Gesellschaftliche Haltung		Erläuterungen in Bezug auf die gesellschaftliche Meinung und Akzeptanz und die dadurch entstehenden Herausforderungen	<i>[...]und im gesellschaftlichen Kontext ja immer noch sehr stark die Meinung vorherrschend ist, dass das einen negativen Einfluss haben könnte, wenn Kinder zu Hause oder auch im schulischen Setting auch andere Sprachen als Deutsch verwenden (E1, 79-83)</i>
K3.7. Materialien		Beschreibung, dass die Verfügbarkeit und die Existenz von passenden Ressourcen und Materialien als fraglich und herausfordernd erlebt wird	<i>Die andere ist, es gibt viel zu wenig Materialien, die das ermöglichen würden. (E3, 226-227)</i>
K3.6. sprachliche Vielfalt		Erläuterungen, dass die vorherrschende sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern zu Herausforderungen führen kann	<i>Materialien, Ressourcen irgendwo herzukriegen um jetzt Thema, [...] irgendwelche Anknüpfungsmaterialien in 17 verschiedenen</i>

			Sprachen, es ist völlig unrealistisch, wie soll das gehen? (E2, 218-222)
K3.4. Exklusion und Ablehnung	Die erste bezieht sich auf die Sorge um Nebeneffekte, wenn andere Sprachen im Klassenzimmer gesprochen werden, wie zum Beispiel die Isolierung von einzelnen Schüler*innen (Ticheloven et al., 2021).	[...] aber was machen wir mit Schüler*innen, die eben keine Migrationssprachen haben? (E1, 553-554)	
K4. Methoden			
K4.1. Methoden	Beschreibung von Methoden und Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden können	Ja, sehr oft wird Übersetzen oder Mediation genutzt. (E1, 437)	
K4.2. weitere Ressourcen	Beschreibung von weiteren, spezifischen Ressourcen	[...] ich finde, dass schulemehrsprachig.at sehr, sehr gut. [...] (E4, 707)	
K4.3. Ratschläge zur Umsetzung	Erläuterungen zu weiteren Ratschlägen zur Umsetzung, die keine konkrete Methode sind	Und dann ja. Mut, Sachen auszuprobieren. (E4, 712)	
K4.4. ungeeignete Formen	Beschreibung von Methoden, die nach der persönlichen Einschätzung der Interviewpartner*innen eher ungeeignet sind	Wie schon gesagt, also dieses direkte, ständige übersetzen wir jetzt den und den Begriff, das halte ich für schwierig aus den genannten Gründen. (E1, 538-540)	
K5. Präsenz			
K5.1. Präsenz in der Lehrer*innen(weiter)bildung	Beschreibung und Einschätzung, wie sehr Translanguging in der Lehrer*innenbildung sowie in der Fort- & Weiterbildung präsent und verankert ist	Ich sehe es zunehmend präsenter. Also ich habe das Gefühl, es ist jetzt viel präsenter als vor fünf Jahren, wo das dann nur so vereinzelt irgendwo aufgepoppt ist. (E5, 366-368)	
K5.2. Präsenz unter Lehrer*innen & im Schulsystem	Einschätzung, wie sehr Translanguging unter Österreichs Lehrer*innen und im Schulsystem bereits bekannt und präsent ist	Aber grundsätzlich egal wie ich es jetzt nenne, ob ich sie jetzt Translanguging nenne oder ob ich es jetzt mit einem anderen Begriff bezeichne, ist es in der Unterrichtslandschaft natürlich in der Schule auch extrem unbekannt. Also das ist noch sehr stark unterrepräsentiert. (E1, 637-641)	
K5.3. fächerspezifische Unterschiede	Beschreibung, ob fächerspezifische Unterschiede bez. der Präsenz von Translanguging bestehen	[...] spielt es eine große Rolle, ob sie ein Sprachenfach haben und es spielt eine fast noch größere Rolle, ob sie in der Primarstufe unterrichten oder in der Sekundarstufe unterrichten. (E4, 478-480)	
K5.5. Neues Curriculum	Beschreibung oder Erwähnung der Präsenz im neuen Curriculum	[...] also ich sehe es nicht realistisch, aber ich habe Hoffnung, dass sich was tut, auch durch die neuen Curricula, weil es einfach andere Möglichkeiten gibt. (E5, 352-354)	

	K5.4. Sprachbildungskoordinator*innen	Beschreibung, welche Rolle Sprachbildungskoordinator*innen bei der Umsetzung von Translanguaging spielen (könnten)	<i>Diese Personen verbinde ich in der Schule ja gar nicht im Moment. Im besten Fall kann das über die so genannten Sprachbildungskoordinator*innen laufen. (E4, 377-379)</i>
	K5.6. aktuelle Umsetzung & notwendige Adaptionen	Beschreibung der persönlichen Einschätzung der Umsetzung des Ansatzes in Österreich und daraus resultierenden, notwendigen Veränderungen	<i>Aber es braucht eben gewisse Ausbildungen, Fortbildungen, noch mehr für Lehrkräfte tatsächlich, die auch das Thema Mehrsprachigkeit und generell, die das Thema Sprachförderung einfach generell behandeln. (E1, 416-419)</i>

C. Transkripte

1

E1

2

Transkript

3

I: Okay. Gut. Ja, dann vielen Dank noch einmal für Ihre Teilnahme.

4

Und ich würde Sie als erstes gerne fragen, ob Sie selbst mehrsprachig

5

aufgewachsen sind, ob Sie einen mehrsprachigen Hintergrund haben?

6

Genau.

7

E1: XX

8

XX

9

XX

10

XX

11

XX

12

I: XX

13

XX

14

XX

15

E1: XX

16

XX

17

XX

18

XX

19

XX

20

XX

21

XX

22

XX

23

XX

24

XXXXXXXXXXXX

25

I: XX

26

E1: XX

27

XX

28

XX

29

XX

30

XX

31

XX

32

XX

33

I: XX

34

E1: XX

35

XX

36

I: XX

37

XXXXXXXXXX

38

E1: XX

..1.1 persönlicher Hinterg

39 XX
40 XX
41 XX
42 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

43 I: Verstehe.Und wie haben Sie dann Ihren Bezug zu Translanguaging
44 gefunden?

45 E1: XX
46 XX
47 XX
48 XX
49 XX
50 XX
51 XX
52 XX
53 XX
54 XX
55 XX
56 XX
57 XX
58 XX
59 XX
60 XX
61 XX
62 XX
63 XX
64 XX
65 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

..1.2 Bezug zu Translangu

66 I: XX

67 E1: XX
68 XX

69 I: Ja, also was Sie gerade gemeint haben mit dem, mit dieser
70 Ratlosigkeit, dass man eigentlich ja das Verständnis dafür schon hat,
71 dass Deutsch alleine nicht ausreicht, sozusagen im Unterrichtsetting,
72 aber diese Ratlosigkeit, wie man sich in so einer Situation, wie man
73 da genau agieren soll, das beschreibt ja eigentlich auch die Situation
74 in Österreich unter der Mehrsprachigkeit, die einfach zu finden ist an
75 vielen Schulen und vor allem auch an Wiener Schulen.

..3.5 Bildungspolitik

76 E1: Ja, das stimmt. Vielfach merken Lehrkräfte durchaus, okay, das
77 funktioniert nicht so gut, nur mit Deutsch, sind dann aber durchaus
78 verunsichert, was ich auch gut nachvollziehen kann, weil ja auch
79 bildungspolitische Vorgaben in eine ganz andere Richtung gehen und im

..3.6 Gesellschaftliche

..3.6 Gesellschaftliche Hal

80 gesellschaftlichen Kontext ja immer noch sehr stark die Meinung
81 vorherrschend ist, dass das einen negativen Einfluss haben könnte,
82 wenn Kinder zu Hause oder auch im schulischen Setting auch andere
83 Sprachen als Deutsch verwenden, also das hält sich im
84 gesellschaftlichen Verständnis sehr stark, diese Meinung, auch wenn
85 wir im wissenschaftlichen Verständnis wissen, dass das überhaupt nicht
86 negativ ist und sogar positiv ist und man das als Ressource nutzen
87 kann und sollte, hält sich das doch, finde ich, sehr, sehr stark fest
88 in vielen Köpfen.

89 I: Das ist auch in der Literatur oft zu finden gewesen, dass ja doch
90 viele Schulen an dieser Einsprachenpolitik, dass das sehr
91 vorherrschend ist und und wirklich die Unterrichtssprache auf die
92 Zielsprache begrenzen, also /

..5.1 Präsenz in der Lehre

93 E1: Das ist ein Thema, das sich sehr stark hält. Und ich kann die
94 Verunsicherung aber auch ein Stück weit nachvollziehen, weil man kann
95 sich vorstellen, wenn man im Studium zum Beispiel noch wenig davon
96 gehört hat, das Thema ist sehr wenig immer noch präsent im Studium.
97 Mittlerweile es kommt mehr, aber immer noch sehr wenig, XXXXXXXXXX
98 XXX Und wenn man dann im
99 Studium nie davon gehört hat und auch bildungspolitische Vorgaben ganz
100 andere sind mit Deutschförderklassen usw., dann verstehe ich diese
101 Verunsicherung durchaus.

102 I: Ja, das auf jeden Fall.

..1.1 persönlicher Hin

103 E1: Genau, ich weiß auch, dass zum Beispiel für Lehrer*innen, die bereits
104 im Dienst sind, gibt es auch sehr wenig Fort- und
105 Weiterbildungsangebote in die Richtung. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
106 XXX
107 XXX
108 XXX
109 XXX

110 I: Verstehe.

111 E1: Sprach-(unv.) wird vielfach mit Deutschförderung gleichgesetzt.

..5.2 Präsenz unter Lehrer

112 I: Da haben dann eben durch dieses geringe Angebote natürlich dann
113 die Lehrer, die schon aktiv im Team im Dienst sind / Mehrsprachigkeit
114 wird ja doch nach und nach immer mehr in die Lehrpläne in die
115 aktualisierten Fassungen auch inkludiert, aber wenn es dann keine
116 Fortbildungen gibt in dem Bereich, ist es natürlich für Lehrer*innen,
117 die aktiv im Dienst schon sind und das vielleicht noch nicht in ihrem
118 Lehrplan an den Universitäten so vertreten hatten, natürlich sehr
119 schwierig.

..5.2 Präsenz unter Lehrer

120 **E1:** Wenig. Also es gibt sie schon, aber aber wenig. Und es ist auch
121 schon länger im Lehrplan drinnen tatsächlich aber dennoch wenig
122 natürlich und eher als Querschnittsmaterie, als allgemeiner
123 didaktischer Grundsatz, dass man Mehrsprachigkeit wertschätzen soll.
124 Aber wie konkret da jetzt Konzepte umzusetzen sind, das gibt es im
125 Prinzip eigentlich noch kaum.

126 **I:** Zum Ansatz des Translanguaging quasi konkret, was würden Sie sagen,
127 wären denn so die Potenziale, die Translanguaging für die
128 Schüler*innen mitbringen könnten? Also ich beziehe mich in meiner
129 Masterarbeit vor allem auf den Regelunterricht, also auf den durch
130 Mehrsprachigkeit geprägten Regelunterricht, also nicht nur auf ein
131 einzelnes Fach, sondern auf die ganze Bandbreite an Fächern. Genau.
132 Und was würden Sie sagen wären Potenziale, die Translanguaging für die
133 Schüler*innen haben könnte, wenn das mehr Lehrer*innen im Unterricht
134 anwenden würden?

..5.6 aktuelle Umsetzu

135 **E1:** Ja, das wäre wünschenswert, dass sich das durchzieht einmal, also
136 wirklich von der elementaren Bildung, vom Kindergarten bis in die Sek
137 II und ins Leben mitgenommen wird. Das wäre wünschenswert, weil sich
138 auch zeigt, dass das etwas ist, wo alle Lehrpersonen an einem Strang
139 ziehen müssten im Prinzip. Wenn nur eine Lehrkraft offen ist gegenüber
140 Translanguaging, ist das natürlich auch ein Gewinn, aber es wäre
141 besser natürlich, wenn das generell in den Habitus übergeht, also in
142 das tägliche pädagogische Handeln, dass die Schüler*innen einfach
143 gezeigt bekommen oder indirekt auch mitbekommen von Anfang an, dass
144 die Sprachen, die sie zu Hause vielleicht oft zusätzlich zu Deutsch
145 auch verwenden, dass die auch in der Schule einen Platz haben und dass
146 man die auch zum Lernen verwenden darf und sogar verwenden soll, weil
147 das positiv ist, weil ich dann dadurch Begriffe vielleicht besser
148 verstehen kann, mir Inhalte genauer erschließen kann. Es gibt ja auch
149 die Annahme, dass man Begriffe so einfach eins zu eins auch übersetzen
150 könnte im gesellschaftlichen Kontext. So ist es aber nicht.

..2.2 fachliches Lerner

151 Begrifflichkeiten haben oft sehr, sehr vielschichtige Unterschiede
152 auch und es ist ganz wichtig, oft für Schüler*innen gerade, die
153 mehrsprachig aufwachsen, dass sie einfach die Möglichkeit haben, sich
154 Begriffe auch in anderen Sprachen aufschreiben zu dürfen, einfach
155 nicht in ihrem Denken gehemmt zu werden. Wenn man ihnen von Anfang an
156 mitgibt, dass sie sich immer auch Begriffe in anderen Sprachen
157 aufschreiben dürfen, die ihnen gerade einfallen und da beschränke ich
158 das Ganze jetzt nicht auf eine Erstsprache oder wie auch immer,
159 sondern wenn man ihnen einfach mitgibt, nutze dein gesamtes
160 sprachliches Repertoire, alles, was du hast, um dir Inhalte zu
161 erschließen, sozusagen. Wenn man sich das dazuschreiben darf, wenn man
162 Schüler*innen, Mitschüler*innen fragen darf, mit ihnen sich in anderen
163 Sprachen unterhalten darf, auch zum Beispiel für die Vorbereitung von

..2.2 fachliches Lernen

164 gewissen Inhalten zum Beispiel, ich muss ein Referat vorbereiten und
165 darf auch natürlich in anderen Sprachen recherchieren und muss das
166 dann natürlich für ein Plenum für die Schule dann auch auf Deutsch in
167 eine deutsche Version bringen, sozusagen. Ich will (unv.) übersetzen,
168 damit natürlich die Inhalte auf Deutsch auch sichergestellt werden
169 können. Das ist schon ein wesentliches Element auch natürlich, dass
170 eine Ergebnissicherung auf Deutsch auch stattfinden muss, aber gerade
171 dieser Transfer muss angeleitet werden, weil man weiß, dass es sehr
172 positiv ist, wenn, also es ist keine wenn - dann Konstruktion, nur
173 wenn ich die Sprache A kann, kann ich auch die Sprache B lernen,
174 sondern es ist eher so ein positiver Transfer, ein gegenseitiges
175 Beeinflussen. Sprache oder sprachliche Bildung funktioniert nur
176 gesamtsprachlich. Das heißt, ich muss alle meine Sprachen
177 miteingliedern können und das würde ich mir wünschen oder das wäre
178 schön, wenn Schüler*innen da einfach nicht gehemmt werden. Oftmals
179 arbeitet man da oder möchte man da stark irgendwie mit Verboten oder
180 irgendwelchen Richtlinien arbeiten und Schüler*innen sind es oft auch
181 ja einfach gewohnt, dass in der Schule nur Deutsch jetzt die
182 Unterrichtssprache ist und kommen gar nicht vielleicht auch auf die
183 Idee, dass sie sich, wenn sie mitschreiben, ja auch was auf anderen
184 Sprachen aufschreiben können oder auch switchen könnten.

..2.1 sprachliches & m

185 I: Sie meinen, dass es auch den Schüler*innen teilweise gar nicht
186 bewusst ist, dass ihre Sprachen zum Lernen, also eine andere Sprache
187 abseits von der Unterrichtssprache, sie ja sehr im Lernprozess
188 unterstützen könnten.

..4.1 Methoden

189 E1: Ja. Manche machen das vielleicht, aber ich glaube, es ist etwas,
190 das man doch anleiten muss und wo man wirklich direkt sagen kann okay,
191 da gibt es auch ein Heft dafür vielleicht, ein quasi Vokabelheft oder
192 ein Heft für persönliche Notizen, man kann auch andere Sprachen
193 verwenden, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen wirklich auch
194 zeigen und mitgeben, schau, das ist was Positives, das kannst du
195 nutzen, damit kannst du dir helfen, um Deutsch besser zu verstehen,
196 aber auch um auch diese ja, diese Rückkopplung wiederherzustellen in
197 eine andere Sprache, die ich vielleicht auch gut kann. Weil man eben
198 auch gewisse Begriffe zum Beispiel ja gar nicht eins zu eins übersetzen
199 kann. Ja.

200 I: Stimmt.

..2.1 sprachliches & meta:

201 E1: Oder weil sie einem einfach gerade geläufiger sind und eher
202 einfallen. Wir verwenden ja auch in unserem Alltag ganz, ganz viele
203 Anglizismen zum Beispiel oft vielleicht, weil man die gerade im Kopf
204 hat oder weil man die sogar verwenden kann, um einen Sachverhalt
205 präziser auszudrücken. Das ist einfach etwas, dass man

..2.1 sprachliches & meta:

206 Schüler*innen auch zeigen muss, wo man sie anleiten, dass sie das
207 machen. Das wäre ein sehr großes Potenzial, finde ich, das auch sehr
208 niederschwellig, sehr einfach geht, ohne dass ich die Sprachen der
209 Schüler*innen zwingend können muss.

210 I: Wie denken Sie, würde sich die / Angenommen das wäre, wie Sie es
211 auch beschrieben haben, dieses Setting wäre möglich, das wirklich von
212 Anfang an durchgehend zu fördern, durchgängig zu fördern, wie denken
213 Sie würde sich das auf das Selbstbild zum Beispiel der Schüler*innen
214 auswirken, wenn ihre Sprachen, ihr sprachliches Repertoire in der
215 Schule Anklang finden würde und und auch mit eingebracht werden
216 könnte.

..2.3 Identität & Mehrspr

217 E1: Ja, natürlich, sehr. Also man weiß, dass die Sprache ein großer
218 Teil auch der Identität ist. Und natürlich macht es etwas mit den
219 Schüler*innen, wenn sie von klein auf indirekt lernen, dass die
220 Sprachen, die sie in der Familie verwenden, vielleicht in der Schule
221 keinen Platz haben bzw. dass sie andere Sprachen, dass andere Sprachen
222 in der Schule gelehrt werden und dass sie da herkommen, um andere
223 Sprachen zu lernen, also ich denke jetzt an den schulischen
224 Fremdsprachenkanon. Also sie lernen einfach indirekt, dass ihre
225 Sprachen zu Hause zwar okay sind, aber darüber hinaus dann nicht mehr.
226 Und das macht etwas mit ihnen, von daher wäre das sehr wichtig, dass
227 sie einfach auch die Erfahrung machen, dass diese Sprachen ihnen auch
228 etwas bringen, dass das wichtig ist und dass es egal ist, welche
229 Sprache man lernt oder kann, dass jede Sprache einfach ein Gewinn
230 ist. (..)

231 I: Verstehe ja. Das ist / Würden Sie sagen, dass, also zusätzlich zu den
232 Potenzialen, die dadurch für die Schüler*innen, für das
233 Unterrichtsgeschehen an sich, für ihr Selbstbild bestehen, würden Sie
234 sagen, gibt es auch Potenziale für die Lehrpersonen selbst oder für
235 das Unterrichtsgeschehen an sich, die der Ansatz mit sich bringen
236 würde?

..2.2 fachliches Lernen

237 E1: Ja, also ich habe ja die fachliche Komponente schon angesprochen.
238 Das wirkt sich natürlich auch auf die Lehrkräfte aus, weil sie glauben
239 zwar oft in erster Linie, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
240 dass sie Angst haben, dass sie dann zu viel Zeit verlieren im
241 Unterricht, wenn sie sich jetzt darauf auch noch konzentrieren. Aber
242 im Endeffekt gewinnen sie Zeit dadurch, weil wenn die Schüler*innen die
243 Inhalte besser verstehen können, differenzierter sich ausdrücken
244 können, eine Möglichkeit haben, dann kann ich natürlich auch schneller
245 mit meinem Stoff, grundsätzlich, mit meinen Inhalten vorankommen. Das
246 ist das eine und das andere, was ich vorher noch nicht angesprochen
247 habe, ist die soziale Komponente. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

..2.3 Identität & Mehr

..1.1 persönlicher Hini

..1.1 persönlicher Hin

..2.3 Identität & Mehr

..3.3 Bildungssprache

..2.3 Identität & Mehrspr

..2.1 sprachliches & m

..3.3 Bildungssprache

248 XX
249 XX
250 XX
251 XX
252 XX
253 XX
254 XX
255 XX
256 XX
257 XX

258 Und von daher ist es auch etwas, das wir bei unseren Schüler*innen
259 bestimmt auch merken, wenn wir sie jetzt nur auf eine Sprache
260 einschränken, sozusagen. Gerade Humor ist etwas, das dann hinten
261 bleibt und auch das Sprechen oft über sehr Gefühle und sehr private
262 Angelegenheiten, vielleicht. Das heißt, wenn wir sie da einschränken,
263 nur auf Deutsch, dann fehlt da etwas. Dann können Sie sich wirklich,
264 auch wenn Sie fachlich / Viele Schüler*innen, die mit mehreren Sprachen
265 aufwachsen, können so eigentlich, wie man sagt, sehr gut Deutsch, ja
266 im Alltagskontext. Aber die Bildungs- und Fachsprache ist dann oft
267 schwierig, aber genauso dieses im sozialen Setting ganz ungezwungen
268 und uneingeschränkt agieren ist dann oft auch schwierig tatsächlich.

269 Also es hat eine fachliche Komponente, aber auch eine
270 sozial-emotionale, die ganz wichtig ist. Auch das Knüpfen von
271 Freundschaften für das soziale Miteinander in der Klasse /

272 I: Was natürlich in der Schule sich dann auch in dem Sinn
273 widerspiegelt, weil ja doch oftmals die Verwendung von nur einer
274 Sprache nicht nur auf den Unterricht selber festgelegt wird, sondern
275 sich das ja auch in die Pause ausweitet und auch von einigen Lehrern,
276 Schülern oder Lehrer*innen und und Schulen, die den Nutzen von
277 mehreren Sprachen auch in den Pausensituationen oder in der
278 Nachmittagsbetreuung eigentlich nicht erwünscht ist.

279 E1: Genau, das ist sehr problematisch, weil das ist der private
280 Bereich und auch in fachlicher Hinsicht fördere ich nicht die
281 Bildungs- und Fachsprache, indem ich sie zwingen, in der Pause Deutsch
282 zu verwenden, weil in der Pause verwenden sie eine Alltagssprache und
283 keine Bildungs- und Fachsprache, in der Pause orientiert sich die
284 Sprache dann an der konzeptionellen Mündlichkeit und in der Schule im
285 Unterricht an der konzeptionellen Schriftlichkeit, von daher ist es
286 eigentlich ein großer Unterschied. Das eine hat mit dem anderen schon
287 etwas zu tun, aber natürlich geht das auch ganz klar gegen auch die
288 Menschenrechte tatsächlich, wenn man sie da in der Pause so
289 einschränkt, (unv.)

290 I: Würden Sie sagen, hat die Translanguaging, könnte sich

..2.5 Partizipation

291 Translanguaging insofern dann auch auf das Unterrichtsgeschehen
292 auswirken, im Sinne von, dass es zum Beispiel auf die Partizipation
293 der Schüler*innen während des Unterrichts durch die Verwendung der
294 eigenen Sprachen sich positiv auswirken könnte?

295 **E1:** XXX
296 und das zeigt sich auch sehr stark, dass Schüler*innen da auch einfach
297 mehr im Unterricht dann partizipieren können. Also ich sage auch
298 wirklich können dadurch, weil im Unterrichtsgeschehen geht es ja oft
299 sehr schnell. Die Lehrperson stellt eine Frage, dann Hände hoch quasi,
300 alle zeigen auf und ich muss sehr schnell reagieren als Schüler,
301 eigentlich, als Schülerin, damit ich wirklich aktiv schnell in diesen
302 klassischen Lehrer*innen - Schüler*innen Gespräch auch partizipieren
303 kann. Und wenn ich aber gedanklich so eingeschränkt bin, dass ich sage,
304 okay, ich muss das jetzt schnell auch noch auf Deutsch unbedingt sagen
305 und mir fällt aber gerade ein Begriff nicht ein, dann bin ich auch in
306 meinem Denken eingeschränkt. Wenn ich es einfach sagen könnte, den
307 Begriff in einer anderen Sprache, wenn das kein Problem wäre und wir
308 übersetzen uns das halt dann gemeinsam, dann hätte ich auch die
309 Möglichkeit, schneller zu partizipieren. Das ist wirklich oft ein
310 Thema, dass mehrsprachige Schüler*innen da vielleicht oft dann einen
311 Tick, vielleicht auch zu langsam sind, weil sie sich erstmal
312 vielleicht den Sachverhalt, den sie eigentlich sagen wollen, noch mal
313 gedanklich übersetzen müssen.

..3.1 (Zeit-)Aufwand

314 **I:** Ja, verstehe. (..) Sie haben vorher bereits kurz angesprochen,
315 dass für viele Lehrpersonen zum Beispiel das Thema Zeit eine
316 Herausforderung oder ein angenommenes Problem sein könnte, könnten Sie
317 weitere Herausforderungen nennen, falls es welche gibt, die für
318 Lehrer*innen durch den Einsatz von Translanguaging im Unterricht
319 bestehen könnten?

..3.2 Kontrollverlust

320 **E1:** Das ist eine sehr oft wahrgenommene Herausforderung, die aber oft
321 nicht zutreffend ist wirklich in der Praxis. Das zweite, was noch ganz
322 stark da ist in Bezug auf Verunsicherungen, ist die Sorge, dass man
323 die Schüler*innen dann nicht mehr verstehen kann, dass man die
324 Kontrolle verliert. Tatsächlich äußern das vor allem die Lehrpersonen, die
325 generell, ich will nicht sagen, generell schon ein Problem damit haben,
326 aber ein Problem insofern, dass sie wirklich stark fürchten und dass
327 die Unterrichtssituation außer Kontrolle gerät, dass die Schüler*innen
328 sich untereinander vielleicht beschimpfen XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
329 XXXX. Oder dass sie Dinge sagen, die man nicht nachvollziehen kann. Das
330 ist aber oft kein sprachliches Problem, sondern ein Problem im
331 sozialen Miteinander, das so auch bestehen würde. Jedoch ist diese
332 Angst tatsächlich auch sehr stark ausgeprägt bei Lehrkräften. Was
333 natürlich auch, wie gesagt, ich kann das ganz gut entkräften, indem

..3.5 Bildungspoli

..3.6 Gesellschaftl

..3.2 Kontrollverlu

334 ich sage, ja, diese Probleme gibt es so auch, und man versteht ja, man
335 steht nicht immer daneben, man kann nicht immer alles hören und man
336 ist nicht immer präsent und man merkt ja auch, selbst wenn es in einer
337 anderen Sprache ist, ob das jetzt ein Streit ist oder eben nicht. Also
338 das kann man schon merken. Jedoch ist diese Angst oft sehr stark
339 ausgeprägt und es ist auch ein Thema, dass wenn es so neu ist für
340 Lehrkräfte und auch so den gesellschaftlichen Vorgaben und auch den
341 Vorgaben tatsächlich ja auch die von bildungspolitischer Seite kommen,
342 entgegengesetzt ist und das ist es ja, dieser Ansatz unterscheidet
343 sich ja schon sehr stark davon, von dem, was Lehrkräfte auch sonst so
344 mitbekommen und hören und dann verstehe ich, kann ich diese Unsicherheit
345 schon sehr nachvollziehen. Und das ist etwas, wo man schon auch sehr
346 sensibel mit Lehrkräften umgehen müsste und ihnen auch wirklich
347 umfassender zeigen müsste, wie man da im Unterricht eben agiert, wie
348 man das macht, wie man da damit umgehen kann, weil einfach so viele
349 Themen damit verknüpft sind. Themen auch wie Chancengerechtigkeit,
350 auch Diskriminierung, ganz, ganz viele Themen sind da auch damit in
351 Verbindung zu setzen. Und es reicht nicht, auch wenn man eine
352 Fortbildung macht zu dem Thema, weil das Thema so umfassend ist.

353 I: Ja

..5.6 aktuelle Umsetzung

354 **E1:** Und dann eben ein strukturelles Problem sozusagen, dass man sagt,
355 das müsste man einfach in der Ausbildung noch mehr integrieren, damit
356 Lehrkräfte das dann auch wirklich anwenden können und sich sicher
357 fühlen und genau wissen, okay, das ist wirklich der richtige Weg.

358 I: Und auch einfach die Möglichkeiten dazu haben oder das überhaupt
359 einmal kennenlernen, dass es einen anderen oder einen anderen Weg gibt,
360 als rein auf der Unterrichtssprache zu beharren. Weil, was ja auch oft
361 genannt wird, ist quasi die Sorge, dass die Schüler*innen bei der
362 Verwendung von mehreren Sprachen, von ihrem sprachlichen Repertoire
363 dann die Zielsprache nicht entsprechend erlernen. Würden Sie sagen,
364 ist das eine Herausforderung, eine Sorge, die berechtigt ist,
365 oder? Die in gewissem Maße /

..3.3 Bildungssprache

..3.4 Ergebnissicherun

366 **E1:** Es ist da auch wieder sehr viel Kenntnis erforderlich, weil ich
367 muss schon wissen, natürlich, um eine Sprache erwerben zu können,
368 brauche ich auch einen regelmäßigen, kontrastreichen Input, sonst geht
369 es nicht. Und ich brauche viele Interaktionsgelegenheiten, das heißt,
370 die muss ich natürlich schaffen in der Zielsprache. Das heißt, es gilt
371 schon, eine Balance zu finden und eine gemeinsame
372 Ergebnissicherung in der Zielsprache muss natürlich im Unterricht
373 hergestellt werden.

374 I: Das haben Sie vorher auch bereits kurz angesprochen, diese
375 Ergebnissicherung, bei dem Beispiel zum Beispiel auf Deutsch.

..5.6 aktuelle Umsetzung

376 **E1:** Genau das muss ich wissen als Lehrkraft. Das heißt, es reicht
377 nicht aus, einfach zu wissen, okay, ich binde jetzt verschiedene
378 Sprachen ein, sondern ich muss schon wissen, worauf es dann ankommt
379 und ich würde mir auch wünschen, dass Lehrkräfte generell mehr auch in
380 der Ausbildung hören zum Thema Spracherwerb, ganz generell und
381 Sprachförderung, wie das eigentlich funktioniert und was da wichtig
382 wäre zu wissen.

383 **I:** Würden Sie sagen, gibt es Herausforderungen, die jetzt nicht
384 primär für die Lehrpersonen, sondern für die Unterrichtsgestaltung
385 oder die Unterrichtsdurchführung bestehen? Wenn Translanguaging in den
386 Unterricht inkludiert wird?

387 **E1:** Ja, eine Herausforderung, die auch immer wahrgenommen wird, ist
388 natürlich, dass ich nicht ganz sicherstellen kann, ob alles wirklich
389 richtig und korrekt ist in der Sprache. Natürlich ist das ein Thema,
390 weil im Idealfall verwende ich, um Sprache ganz generell zu fördern,
391 egal welche Sprache das jetzt ist, ja auch Techniken wie korrekatives
392 Feedback, oder ich erweitere die Aussagen von Schüler*innen, damit ich
393 ihre Sprache noch weiter unterstütze, weiter ausbaue. Ich setze an
394 bereits bekannten Strukturen, an, versuche die zu erweitern, zu
395 modellieren. Also es gibt sehr viele Sprachfördertechniken ganz
396 generell und natürlich, wenn ich die Sprache selber nicht kann, dann
397 kann ich die auch nicht anwenden. Von daher hat Translanguaging
398 dahingehend auch, was jetzt die Unterstützung der Familiensprachen
399 angeht, natürlich auch Grenzen.

..3.4 Ergebnissicherung &

400 **I:** Ja, natürlich, das verstehe ich ja.

401 **E1:** Das (..) kann man natürlich nicht leisten und es ist natürlich gut,
402 auch teilweise, wenn an Schulen zum Beispiel muttersprachliche
403 Lehrkräfte eingesetzt werden, die dann bestimmte Sprachen fördern.
404 Aber wir haben einfach eine sehr große Vielfalt und alle kann man nie
405 abdecken.

406 **I:** Ja.

407 **E1:** Muss man aber auch nicht, weil der Translanguaging-Ansatz ja auch
408 ermöglicht, Mehrsprachigkeit zuzulassen und zu fördern, ohne dass ich
409 jetzt alle Sprachen wirklich auch kann, weil das kann man nicht
410 leisten. Aber das ist natürlich eine Grenze, die ganz klar
411 vorliegt.

..5.6 aktuelle Umsetzung

412 **I:** Würden Sie sagen, Sie haben vor allem die politischen
413 Rahmenbedingungen auch schon kurz angesprochen, dass die Umsetzung des
414 Translanguaging-Ansatzes jetzt im Regelunterricht in Österreich, der
415 durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, realistisch ist?

416 **E1:** Ja, auf jeden Fall. Also dass schon, natürlich. Aber es braucht
417 eben gewisse Ausbildungen, Fortbildungen, noch mehr für Lehrkräfte
418 tatsächlich, die auch das Thema Mehrsprachigkeit und generell, die das
419 Thema Sprachförderung einfach generell behandeln.

420 **I:** Also eher strukturelle Veränderungen sozusagen in der Ausbildung,
421 Fortbildung und / (..)

422 **E1:** Weiterbildung auch, genau. Das muss einfach ein Thema sein, wo
423 einfach von Anfang an klar ist, auch vonseiten der Direktionen in der
424 Schule und generell von allen Lehrkräften, dass das Thema
425 Sprachförderung nicht nur für die Lehrkraft im Fach Deutsch relevant
426 ist, sondern für alle Lehrkräfte, egal, das zieht sich durch. Das muss
427 in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen drinnen sein.
428 Ist es schon, teilweise aber noch zu wenig einfach. Also eine
429 Lehrveranstaltung reicht da einfach nicht aus oder zwei, weil das ein
430 sehr großes Thema ist.

431 **I:** Ja, das verstehe ich. Bezüglich der Formen und Methoden, die so im
432 Unterricht angewandt werden, Sie haben ja eh auch ein paar schon
433 genannt. Denken Sie, gibt es Formen oder Methoden, die Ihrer
434 Einschätzung nach am häufigsten angewandt werden von Lehrpersonen?
435 Vielleicht auch von Lehrpersonen, die gar nicht jetzt sich bewusst
436 sind, dass es sich tatsächlich um den Translanguaging-Ansatz handelt.

437 **E1:** Ja, sehr oft wird Übersetzen oder Mediation genutzt. Das heißt,
438 bei Mediation geht es darum, dass Begriffe eben nicht eins zu eins
439 übersetzt werden, aber auf der Inhaltsebene, zum Beispiel indem
440 Schüler*innen aufgefordert werden, sich gegenseitig etwas zu
441 übersetzen. Sie verwenden den Begriff übersetzen, weil der einfach
442 etablierter ist. Und was sie noch ganz gerne machen, ist generell auch
443 einzelne Begrifflichkeiten zu erfragen von Schüler*innen. Also sehr
444 oft werden Übersetzungsleistungen erfragt, die aber ganz schön komplex
445 sind, das darf man nicht vergessen. Das wäre eben auch schön, wenn das
446 Lehrkräfte wissen würden, dass das, ich mein viele Lehrkräfte wissen
447 das auch, aber wenn das generell etwas wäre, das man in der Ausbildung
448 auch verankert, dass man einfach auch weiß, dass man in der Familie
449 natürlich ein bestimmtes Vokabular sozusagen sich aufbaut oder eine
450 Grammatik und in einem schulischen Kontext eine andere. Das heißt im
451 schulischen Kontext eher bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen,
452 die an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert sind. Von daher
453 also auch für Kinder, die nur mit Deutsch aufwachsen, ist die Schule
454 wichtig, um den Spracherwerb entsprechend zu vervollständigen. Das ist
455 einfach Wissen, das wäre schön, wenn das viele hätten.

456 **I:** Ja.

..4.1 Methoden
..1.1 persönlicher Hini

457 **E1:** Weil sie dann auch wüssten, dass dieses Übersetzen ganz schön
458 schwierig ist eigentlich. Und das auch dazu führen kann, dass
459 Schüler*innen sich dann denken so, oh Gott, ich weiß ja eigentlich gar
460 nichts. Und Lehrkräfte, manche denken sich dann auch oder sagen auch,
461 XX
462 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXja, der kann ja seine Sprache gar nicht, der
463 kann ja das gar nicht, weil er nicht weiß, was Füllfeder heißt.
464 Natürlich weiß er das nicht, wenn er zu Hause das einfach nicht
465 verwendet. XX
466 XX
467 XX
468 XX
469 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Aber diese Methoden quasi,
470 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX es ist auch durchaus praktikabel, aber
471 man muss im Hintergrund wissen, dass es eben sehr komplex ist und dass
472 man viele Begriffe einfach gar nicht eins zu eins übersetzen kann und
473 dass es auch Druck erzeugen kann, wenn Schüler*innen so direkt
474 angesprochen werden.

475 **I:** Das ist ja dann doch in der Schule, wo es ja sehr spezifisch dann
476 in einzelne Fächer - Richtungen geht. Wie Sie schon gesagt haben, das
477 ist ja dann weit entfernt von einem Sprachgebrauch, der zu Hause von
478 den Schüler*innen verwendet wird. Ja, Sie haben eben gesagt, dass die
479 Übersetzungen eigentlich eine sehr häufige Methode sind. Gibt es
480 andere Methoden, die Sie zum Beispiel einer Lehrperson empfehlen
481 würden, die gerne den Translanguaging-Ansatz in Ihrem Unterricht
482 inkludieren möchte?

..4.1 Methoden

483 **E1:** Ja. Was ganz gut geht und ganz niederschwellig ist, vor allem im
484 Elementarbereich und im Primarbereich, also Kindergarten, Volksschule,
485 ist auf jeden Fall das Singen auch von mehrsprachigen Liedern. Das
486 kommt sehr gut an bei Schüler*innen, weil es auch Lehrkräfte ganz gut
487 auch einbinden können und auch sehr guten Zugang haben. Es gibt sehr
488 viele natürlich Lieder in vielen verschiedenen Sprachen, wo es auch
489 viel Zugang gibt. Auch sehr viele, die auch bekannt sind. Man denke an
490 Bruder Jakob zum Beispiel, was in verschiedenen Sprachen gibt und auch
491 präsent ist und so ist es auch bei vielen anderen Liedern. Das geht
492 ganz gut. Oder auch mit Büchern zu arbeiten. Da gibt es ja viele
493 Materialien sozusagen. Es gibt ja auch die mehrsprachige Zeitschrift
494 Trio für die Schule, wenn Sie die kennen. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
495 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Und dann wird es aber was Materialien
496 wirklich konkrete anbelangt, die so wirklich auf der Fachebene
497 Biologie zum Beispiel sind oder so, dann wird es immer dünner
498 natürlich. Also in der Sek I gibt es noch ein paar Inhalte, aber der
499 Zugang zu Materialien wird dann immer weniger. Was man machen kann
500 jedoch, dann auch ab der Sek I, Sek II wären auch mehrsprachige

..4.2 weitere Ressourc
..1.1 persönlicher
..3.7 Materialien

..4.1 Methoden

..4.1 Methoden

501 Buchprojekte, also mit Literatur kann ich das zum Beispiel einbinden.
502 Kann man gut machen, eben auch unter Rückbezug dann auf die
503 Unterrichtssprache Deutsch zusätzlich. Das wäre auch wichtig,
504 natürlich. Und ich kann auch und es wäre auch schön, wenn man nicht
505 immer sagt, okay, verwende deine Muttersprache oder Erstsprache oder
506 wie auch immer, weil wir wissen ja, dass sprachliche Repertoires
507 durchaus divers sind und man oft gar nicht so sagen kann, was ist
508 jetzt eigentlich die Erstsprache, wenn man generell sagt auch eine
509 Sprache deiner Wahl zum Beispiel. Dann kann ich auch Deutsch wählen,
510 ich kann Englisch wählen, falls ich jetzt zum Beispiel nicht mit
511 Migrationssprachen aufwache. Ich kann die schulischen Fremdsprachen
512 wählen, genau. Das wäre besser, wenn man da generell offen bleiben
513 würde und eben keine Zuschreibungen verwendet wie Muttersprache und so.

..4.3 Ratschläge zur U

514 I: Den Schülern den Freiraum ermöglicht sozusagen.

515 E1: Ja, also das wäre auf der Materialienseite ganz gut und dann eben
516 die Ansätze, die ich vorab schon genannt habe im mündlichen Kontext
517 und auch, dass Schüler*innen eben lernen mit der Zeit, dass sie, um
518 Inhalte sich zu erschließen, alle Sprachen, die ihnen zur Verfügung
519 stehen, verwenden dürfen. Dass sie da nicht eingeschränkt sind in
520 ihrem Denken, dass sie das einfach mitnehmen, auch später, wenn sie
521 zum Beispiel studieren. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
522 XX
523 XX
524 XX
525 XX
526 XXXXXXXX

..1.1 persönlicher Hin

527 I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

528 E1: XX
529 XXXXXXXX Weil sonst ist der Vortragende schon viel weiter in
530 seiner Vorlesung und ich kriege nichts mehr mit. Und so geht es
531 Schüler*innen dann nämlich oft, dass sie dann aussteigen und den
532 Anschluss verlieren und dann /

533 I: vom Inhaltlichen her auch nicht /

534 E1: Genau.

535 I: Im Gegensatz dazu, also würden Sie sagen, gibt es Formen oder
536 Methoden, die für den Einsatz in der Schule im Regelunterricht,
537 eigentlich nicht geeignet sind?

..4.4 ungeeignete Formen

538 E1: Wie schon gesagt, also dieses direkte, ständige Übersetzen wir
539 jetzt den und den Begriff, das halte ich für schwierig aus den
540 genannten Gründen. (...) Ja, man sollte einfach aufpassen, dass man

...4.4 ungeeignete For

...3.8 sprachliche Vielf

541 sie auch nicht zu sehr überfordert. Also jetzt zu sagen, übersetz
542 jetzt bitte das Gedicht in deine Muttersprache, könnte schwierig
543 werden. Genau. Also da muss man einfach aufpassen und auch generell
544 mit Zuschreibungen wie Herkunftssprache, Muttersprache, Erstsprache,
545 ich würde da eher einen generellen Weg gehen, um auch schulische
546 Fremdsprachen einzugliedern. Also bei Translanguaging geht es ja schon
547 in erster Linie grundsätzlich eigentlich um Migrationssprachen. Das
548 kommt ja auch aus dem Minderheitenkontext, aber ich würde das auch
549 tatsächlich erweitert sehen und wahrnehmen und glaube auch, dass das
550 so sehr anschlussfähig oder noch anschlussfähiger wäre, wenn wir auch
551 die schulischen Fremdsprachen mit dazuholen, weil auch
552 berechtigterweise immer wieder sonst die Rückmeldung kommt und die ich
553 auch gut verstehen kann, aber was machen wir mit Schüler*innen, die
554 eben keine Migrationssprachen haben?

555 I: Ja, natürlich.

556 E1: Die nur mit Deutsch aufwachsen zum Beispiel. Die müssen wir
557 natürlich / die profitieren schon auch davon, aber man kann das
558 generell auch ausweiten und auch eben zeigen, dass es auch eine
559 Mehrsprachigkeit ist, eine Form der inneren Mehrsprachigkeit, wenn ich
560 mit einem Dialekt zum Beispiel aufwachse, der ganz andere
561 grammatikalische Strukturen aufweist, auch vielfach anderes Vokabular.
562 Genau das kann man genauso einbinden und sollte man.

563 I: Also vielleicht auch ähnliche, oder wieder diese Ähnlichkeit dazu
564 gibt es, dass ja auch Dialekt oftmals oder manchmal nicht erwünscht
565 ist, wenn von der Schule verlangt wird, dass man in der
566 Standardsprache Bildungssprache Deutsch, im Hochdeutsch sozusagen
567 sich artikulieren soll.

568 E1: Natürlich brauche ich das auch. Und muss ich das auch (unv.)

569 I: Ja, natürlich.

570 E1: Aber. Genau, also es geht immer um die Balance, würde ich auch
571 sagen.

572 I: Ja.

573 E1: Ja.

574 I: Ich habe / In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich ja auch
575 quasi mit der Präsenz des Ansatzes, also wie präsent er in Österreich
576 schon ist. Da gibt es ja doch sehr viel aus dem englischsprachigen
577 Raum. Und Sie haben es vorhin ja eh auch schon kurz angesprochen, dass
578 Sie sich ja wünschen würden oder dass es gut wäre, wenn das viel mehr
579 verankert wäre noch. Wie würden Sie denn die die Präsenz an den

..1.1 persönlicher Hinf

..5.1 Präsenz in der Le

..1.1 persönlicher Hinf

..5.3 fächerspezifische

580 Universitäten einschätzen des Ansatzes? Also vor allem im
581 Lehramtsbereich, aber auch in DaF/DaZ?

582 **E1:** Sie meinen, dass die Inhalte gelehrt werden?

583 **I:** Genau, sozusagen. Also ob der Translanguaging-Ansatz grundsätzlich
584 thematisiert wird, ob das etwas ist, was die Student*innen nach ihrem
585 Studium kennen und damit vertraut sind. Genau.

586 **E1:** Genau. Also im aktuellen Curriculum, da wird ja gerade ein neues
587 entworfen, im aktuellen Lehrplan ist Mehrsprachigkeit als
588 Querschnittsmaterie sozusagen verankert. Im DaZ Bereich kommt
589 teilweise das Thema vor, aber in einem sehr geringen Ausmaß, genauso
590 in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen und auch
591 XXX
592 XXX
593 XXX
594 XXX
595 XXXXXXXXXXXXXXX

596 **I:** XXX

597 **E1:** XXX
598 XXX
599 XXX

600 **I:** Sie meinen, das könnte gut sein, dass ein Student /

601 **E1:** Ja.

602 **I:** Immer die Lehrveranstaltungen zum Beispiel wählt, in denen das
603 nicht thematisiert wird und dann nie mit dem Thema Berührung hat.

604 **E1:** Weil es eben nur 1, 2, 3 gibt und und dass ich genau die 1, 2, 3
605 erwische. XXX
606 XXX
607 XXX

608 **I:** Okay, okay.

609 **E1:** Also nichts.

610 **I:** Verstehe.

611 **E1:** Von daher ist es schon eine Entwicklung, wo ich sage okay,
612 zumindest (unv.) ist es wünschenswert, dass es natürlich mehr wird,
613 aber / An den Pädagogischen Hochschulen zum Beispiel auch wird es sehr
614 stark auch der sprachlichen Bildung ganz generell zugeordnet und sehr,
615 sehr stark dem Deutschbereich. Und es ist ja eigentlich auch ein Thema,

..5.1 Präsenz in der Le

..5.3 fächerspezifische

..5.2 Präsenz unter Lehrer

616 das ja in viele Fachrichtungen auch geht und eigentlich wie gesagt so
617 ein Querschnittsthema ist. Das müsste man eigentlich spezifischer
618 behandeln.

619 I: Oder wie Sie auch gesagt haben, eigentlich in alle Fächer
620 einfließen könnte.

621 E1: Auch einfließen, genau, dass man auch sagt okay,
622 Mathematikunterricht, wie gestalte ich den? Also sprachsensibel. Da
623 gibt es gewisse Angebote auch, wie man das macht, aber sprachsensibel
624 fokussiert halt auch in erster Linie Deutsch. Aber eben wie man damit
625 auch umgehen kann und mehrsprachige Potenziale nutzen kann, ist dann
626 meines Wissens nach noch sehr, sehr, sehr wenig und drinnen und es
627 wäre wünschenswert, wenn das in den Pflichtbereich übergeht.

628 I: Ja, verstehe. Wie präsent denken Sie, ist da der Ansatz an den
629 Schulen, also unter den Lehrer*innen selbst oder an Österreichs
630 Schulen? Also wie vertreten eben, vielleicht auch wieder unter dem
631 Aspekt, dass vielleicht einige Lehrpersonen ja gar nicht wissen, dass
632 es sich hier um einen konkreten Ansatz handelt.

633 E1: Ja, genau. Also es ist ja auch in der Wissenschaft immer
634 umstritten mit der Begrifflichkeit. Ob der jetzt nötig ist, der
635 Begriff Translanguaging oder ob das nur eh so ähnlich ist wie
636 plurilingual, mehrsprachig oder andere Ansätze, das ist ja auch in der
637 Wissenschaft recht umstritten. Aber grundsätzlich egal wie ich es
638 jetzt nenne, ob ich sie jetzt Translanguaging nenne oder ob ich es
639 jetzt mit einem anderen Begriff bezeichne, ist es in der
640 Unterrichtslandschaft natürlich in der Schule auch extrem unbekannt.
641 Also das ist noch sehr stark unterrepräsentiert. Generell das Thema
642 Sprachförderung ist extrem stark unterrepräsentiert. Das sollte
643 eigentlich, das sollte einfach viel klarer sein, generell, wenn ich
644 sage, ein Schüler von mir produziert einen falschen Satz, ich
645 höre einen Fehler, was mache ich, wie gehe ich damit um?

646 I: Ja.

647 E1: Dass ich einfach weiß, was ich tue. Oder auch schon im
648 frühkindlichen Bereich, in der Elementarbildung, dass ich da genau
649 Bescheid weiß. Das wäre das sehr, sehr wünschenswert. Das ist derzeit
650 noch sehr, sehr, sehr wenig abgedeckt.

651 I: Weil wenn man sich anschaut, die Zahlen und Fakten zum Beispiel
652 von der Statistik Austria, die ja jedes Jahr veröffentlicht werden,
653 und Wien heranzieht, es handelt sich ja dann nicht um eine
654 geringe Anzahl von Schüler*innen, die das betreffen würde.

655 E1: Genau, genau, ja. Jede Lehrkraft wird damit konfrontiert sein,

..5.3 fächerspezifische Un

..5.6 aktuelle Umsetzung

..1.1 persönlicher Hin

656 garantiert irgendwann im Laufe der Zeit. Ja, auf jeden Fall.

657 I: Okay, verstehe. Denken Sie, es gibt fächerspezifische
658 Unterschiede? Inwiefern der Ansatz schon Anwendung findet? Also dass
659 es zum Beispiel vermehrt in bestimmten Fachrichtungen angewandt wird
660 im Vergleich zu anderen?

661 E1: Nicht wirklich. Also es zeigt sich, dass / ich würde eher sagen
662 nach Schulart, also eher noch Volksschule, eher noch im Volksschulbereich
663 und weil da einfach auch durch Trio und so mehrere Materialien auch gibt
664 konkret. Und, also je höher die Schulstufe, desto weniger. Und oftmals
665 hängt es auch eher an einer bestimmten Lehrkraft, die sich offen dafür
666 zeigt, die informiert ist, genau. Das würde ich jetzt gar nicht so an
667 gewissen Fächern kann man das jetzt gar nicht so stark, glaube, ich
668 festmachen. (...) Es, genau, es liegt eher an bestimmten Lehrkräften.

669 I: Ja, verstehe. Und bezüglich der Präsenz, Sie haben ja auch einige
670 Maßnahmen schon angesprochen, die notwendig wären, um das zu fördern,
671 also unter anderem die Fortbildungen, Ausbildungen, die Verankerung in
672 der Lehramtsausbildung generell. Würde Ihnen sonst noch eine Maßnahme,
673 die hier unterstützen könnte, dass mehr Lehrer*innen von dieser
674 Präsenz, von diesem Ansatz wissen, einfallen, noch eine weitere oder
675 /? Ich mein das ist eh schon sehr durchgängig.

676 E1: Also ohne Professionalisierung kommen wir da nicht hin.

677 I: Ja

678 E1: Das wäre aus meiner Sicht das Wichtigste, dass Lehrkräfte einfach
679 genau wissen, was sie tun, warum sie das tun. Viele setzen ja
680 Maßnahmen tatsächlich auch um.

681 I: Ja.

682 E1: So ist es nicht. Aber sie müssen genau wissen, warum sie das
683 machen und was es bewirkt. Das heißt, wir müssen da wirklich an der
684 Professionalisierung ganz stark ansetzen und auch nicht die höheren
685 Altersgruppen vergessen.

686 I: Ja, verstehe.

687 E1: Weil oftmals denkt man dann okay, das gibt man in den
688 frühkindlichen Bereich, da ist das noch wichtig, weil da geht es noch
689 um Sprachenlernen, danach quasi ist es eh schon, die Sache ist schon
690 gegessen, danach, aber so ist es nicht, weil es kommen ja immer
691 komplexere Inhalte auf uns zu. Und Sprachen lernen, Spracherwerb ist
692 ja auch ein dynamischer Prozess. Es heißt ja auch, Sie werden im
693 Studium wahrscheinlich auch die Erfahrung gemacht haben, XXXXXXXX

..5.6 aktuelle Umsetzung

..5.3 fächerspezifische

..5.6 aktuelle Umsetzung

694 XXXXXXXXXXXXXXXX, dass wissenschaftliche Texte extrem schwierig
695 waren sprachlich.

696 I: Ja natürlich, eine Umstellung.

697 E1: Ja, genau, absolut. Und so muss das auch betrachtet werden im
698 Hinblick auf Sprachförderung. Dass ich, dass das etwas ist, das sich
699 natürlich durchzieht und das sich auch über alle Fächer legt. Und dass
700 man da auch extrem viele Potenziale nutzen kann, die, natürlich in der
701 Freizeitpädagogik oder im Sportunterricht werde ich jetzt keine Texte
702 verfassen großartig, aber auch da ist es zum Beispiel extrem wichtig,
703 wie ich mit Schüler*innen spreche. Und es ist auch wichtig, dass ich
704 zum Beispiel weiß als Lehrkraft, wenn ich nur jetzt einem Schüler auf
705 Deutsch zum Beispiel den Schüler*innen erkläre, wie sie da einen
706 Felgaufschwung am Reck machen, dann steigen mir viele wahrscheinlich
707 beim Zuhören aus. Aber wenn ich es vorzeige und sie entsprechend
708 anleite und auch dass es vielleicht auch die Möglichkeit gibt, dass sie
709 sich drüber unterhalten in anderen Sprachen, das auch öffne, dann
710 können Sie vielleicht auch den Bewegungsablauf besser nachvollziehen.
711 Oder wenn Sie erklären dürfen in einer anderen Sprache, was Sie gerade
712 gemacht haben. Also da ist auch dieses körperliche Bewegungslernen ja
713 ganz stark mit dem sprachlichen verknüpft. Aber das haben viele
714 überhaupt nicht im Kopf, dass das irgendwie zusammenhängen könnte,
715 dass ich den Aufschwung nicht kann, weil ich eigentlich gar nicht
716 verstanden habe, was ich machen soll.

717 I: Das spiegelt dann eh auch wieder dieses Potenzial, dass das
718 Translanguaging oder der Ansatz einfach für alle Fächer oder auch die
719 Entwicklung des Kindes hat. Ja.

720 E1: Genau. Also es muss auch nicht konkret nur als Translanguaging
721 bezeichnet werden, also einfach die Kenntnis über Sprachförderung, wie
722 das funktioniert, was ich wissen muss, dass Sprachen sich da eben / , dass
723 man das nicht nur an einer Sprache festmachen kann, wie ich reagiere,
724 wie ich einfach damit umgehe. Das sind einfach Dinge, die als
725 Lehrkraft ganz entscheidend sind zu wissen. Aber auch generell nicht
726 nur als Lehrkraft, sondern einfach als Person, die mit Kindern und
727 Jugendlichen agiert in so einem auch semischulischen Setting, zum
728 Beispiel auch in der Freizeitpädagogik. Dass da Potenziale einfach
729 genutzt werden.

730 I: Verstehe. Wir würden jetzt eh tatsächlich schon zum Ende sozusagen
731 von meinen Fragen kommen. Gibt es etwas, was Sie gerne noch hinzufügen
732 würden oder auch Fragen, die Sie noch haben?

733 E1: Nicht konkret, (unv.).

734 I: Dann würde ich die Aufnahme mal ganz kurz stoppen.

2

3

5

6

7

8

10

11

15

23

24

37

..1.3 Diskurs & Allgemein

39 Sprachigkeit, so wie wir es jetzt verstehen aktuell im
40 bildungspolitischen Diskurs, nicht rein die Sprachichkeit referiert,
41 sondern einfach auch soziale Unterschiede, sprich Klassenunterschiede
42 und das Ganze. Wie ich so alt war wie sie, war irgendwie soziale
43 Klasse und ihr Einfluss auf Lebenslaufbahnen und Bildungslaufbahnen
44 ein großes Thema. Das wurde dann inzwischen völlig überlagert von
45 Migration, wobei das sich ja total vermischt, weil die neue
46 Arbeiterschicht ist ja migrantisch im Wesentlichen.

47 I: Ja, verstehe.

48 E2: Ja.

..1.2 Bezug zu Translangu

49 I: XX
50 XX

51 E2: XX
52 XX
53 XX

54 I: XX
55 XX

56 E2: XX
57 XX
58 XX
59 XX
60 XX
61 XX
62 XX
63 XX

..1.3 Diskurs & Allgen

..1.2 Bezug zu Transla

64 I: XX

65 E2: XX
66 XX

67 I: Okay, verstehe.

68 E2: Ja.

69 I: Würden Sie sagen, dass es für, also vom Thema Translanguaging,
70 also das ist ja doch eh, wie Sie gesagt haben, ist in den letzten
71 Jahren deutlich mehr und hat deutlich mehr Fuß gefasst, dass sich für,
72 also vor allem jetzt unter dem Hinblick auf pädagogisches
73 Translanguaging, dass sich da für die Schüler*innen bestimmte Vorteile
74 ergeben, wenn man diesen Ansatz anwendet im Regelunterricht.

..2.3 Identität & Mehrspr

75 E2: Also wovon ich überzeugt bin, ist, dass eine Wertschätzung von

76 Mehrsprachigkeit und eine Wertschätzung von anderen Sprachen als der
77 dominanten Bildungssprache, also als Deutsch oder Englisch, das ja ist
78 die überhaupt wertgeschätzteste Sprache des Planeten in der aktuellen
79 geschichtlichen Phase, also diese Wertschätzung von anderen Sprachen
80 ist total wichtig. Einfach zur, ja, Selbstbestätigung, Selbstermächtigung
81 von Lerner*innen. Oder Schülerinnen und Schülern. (...) Dass die
82 Erstsprache immer, wie soll ich sagen / (...) Der Grad der Beherrschung
83 der Erstsprache variiert ja riesig. Und darum ist es, finde ich,
84 schwierig, da so ganz global zu sagen, ja, es ist immer super und es
85 ist immer hilfreich. Weiß ich nicht. Also ich glaube jetzt auch nicht,
86 dass es schädlich ist. Aber ich bin nicht davon überzeugt, dass es
87 sozusagen immer automatisch der Schlüssel ist, dann das Verstehen so
88 erblühen zu lassen.

89 I: Das ist auch etwas, was in der Literatur manchmal erwähnt wird,
90 dass ja das Sprachrepertoire von den Begrifflichkeiten her auch
91 zwischen der Sprache, die man daheim spricht, und die Sprache, die man
92 in der Schule spricht, das geht ja aufgrund der Settings schon oft
93 ganz, ganz auseinander.

94 E2: Insofern ist es sozusagen ja jeder, jedes Kind quasi muss eine
95 neue Sprache lernen, aber halt nicht in demselben Ausmaß. Also halt
96 ein neues Register muss jedes Kind lernen, insbesondere halt Kinder,
97 die vielleicht zu Hause nicht so viel lesen oder auch von ihrer, von
98 ihrem sozialen Hintergrund her oder aber sie sind dialektsprachlich
99 usw. Diesen gewissen Gap hat fast jedes Kind immer zu überwinden
100 gehabt mit Schuleintritt und dann halt mit Gymnasiumseintritt
101 vielleicht noch einmal. (...) Was wollte ich jetzt eigentlich sagen?
102 Aber natürlich ist es noch ein bisschen eine andere Geschichte, wenn
103 jetzt typologisch total unterschiedliche Sprachen da diese
104 verschiedenen Felder besetzen.

105 I: Ja, ja.

106 E2: Aber kommt halt auch noch dazu, dass der Grad der
107 Bildungssprachlichkeit in der Muttersprache halt irgendwas sein kann,
108 dass die Schülerin kann eine Mutter haben, die gar nicht lesen und
109 schreiben kann oder die Schülerin kann in einem Akademikerhaushalt
110 sein und dieselbe Erstsprache haben. Und da sind halt schon auch
111 Welten dazwischen.

112 I: Ja, natürlich, das verstehe ich ja. Das spielt auch in eine
113 Herausforderung hinein, die vielleicht Lehrer, die dann diesen Ansatz
114 gerne umsetzen würden, mit der sie sich dann konfrontiert sehen
115 könnten.

116 E2: Ja, weil das ist natürlich so, dass ich jetzt als Lehrkraft, also

..3.8 sprachliche Vielfalt

117 wenn ich jetzt im zehnten Bezirk in einer Mittelschule bin und dann
118 weiß ich nicht, zwölf verschiedene Muttersprachen in einer Klasse habe,
119 ist es vollkommen klar, dass ich jetzt nicht in den einzelnen
120 Sprachen oder irgendetwas bieten kann und mich irgendwie, weiß ich
121 nicht, drauf verlassen muss oder mir zumindest ein / mich
122 darauf verlassen muss, dass die Schüler irgendwie Wege haben,
123 sozusagen, sich in der Muttersprache irgendwie zu finden oder mir
124 vielleicht ein Repertoire an Hinweisen zulege, dass ich sage, okay, die
125 Arabisch Sprecher, da gibt es diese drei Websites und da könnt ihr das
126 nachschauen oder was auch immer. Und die Farsi Sprecher und die
127 Ukrainisch Sprecher, XX
128 XX
129 Aber ja, gibt es noch andere, natürlich.

130 I: Ja, das verstehe ich. Denken Sie, dass es also, wenn man die das
131 sprachliche Repertoire der Kinder einbindet in den Regelunterricht,
132 wie sich das auf das Selbstbild der Schüler bzw. auch auf die
133 Sprachentwicklung der Zielsprache auswirken könnte?

..1.2 Bezug zu Transla

..2.3 Identität & Mehr

..1.2 Bezug zu Transla

134 E2: Also das habe ich vorher ja auch schon versucht anzuschneiden,
135 dass ich glaube, dass die validation, die Wertschätzung der
136 Erstsprache, das ist sicher, trägt sicher bei zu einem positiven
137 Selbstbild. XX
138 XX
139 XX
140 XX
141 XXXXXXXXXX, da braucht man Psychologen dazu, inwiefern sich ihr
142 Selbstbild tatsächlich nachhaltig dadurch positiv verändert. Aber ich
143 würde sagen it makes a lot of sense mit Hausverstand. Dabei ist es
144 aber, glaube ich, etwas, was man jetzt nicht ununterbrochen machen
145 muss, also (wenn?) das wirklich bearbeiten, sicher vielleicht immer
146 wieder einmal bearbeiten und das Ganze dann halt hoffentlich
147 eingebettet in eine wertschätzende Grundhaltung in der ganzen Schule.
148 Eine einzelne Lehrkraft wird es sicher, kann sicher einen positiven
149 Beitrag leisten, aber wenn das halt jetzt dann nur in Geografie ist,
150 dass das super ist und man halt irgendwelche Ausdrücke in allen
151 möglichen Sprachen dann an eine Pinnwand schreibt und in der nächsten
152 Stunde passiert dann genau das Gegenteil, ja.

..5.6 aktuelle Umsetzung

153 I: Da hält sich der Einfluss wahrscheinlich in Grenzen. Ja, das
154 spielt dann natürlich das Umfeld auch immer eine sehr große Rolle.
155 Könnten Sie sich vorstellen, dass der Ansatz auch Potenziale für die
156 Lehrer*innen mitbringt oder mit / Also zum Beispiel, wenn die
157 Lehrerinnen oder Lehrer den Ansatz umsetzen in der Klasse, dass das
158 auch für die Lehrerschaft Vorteile oder Potenziale hat in dem Sinn.

..2.4 Beziehungsebene

..2.4 Beziehungsebene

..2.7 für Lehrende & S

..5.2 Präsenz unter Lehrer

..5.2 Präsenz unter Lehrer

..3.8 sprachliche Vielfalt

159 **E2:** Vorteile, denke ich auf der Ebene des emotionalen Zugangs zu den
160 Schüler*innen. Sicher. (...) Weil man dann vielleicht dadurch auch
161 Gelegenheiten kriegt, einzelne Schülerinnen und Schüler ein bisschen
162 anders wahrzunehmen, als nur irgendwie deficient German speakers,
163 wobei, das ist ja auch so eine Verengung. Das wird immer so (unv.)
164 darzustellen, als würden alle migrantischen Kinder, die können alle
165 nicht Deutsch. Das stimmt ja gar nicht. Es gibt ja viele, die eh gut
166 Deutsch können. Die sitzen dann auch in den weiterführenden Schulen
167 und studieren auch. (...) Was wollte ich sagen? Aja für die Lehrer,
168 Vorteile. (...) Ja ich mein, it broadens your mind würde ich einmal
169 sagen. Es ist wahrscheinlich für Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt
170 selber keinen zweisprachigen Background haben und oder keine Sprache/
171 Fremdsprache studiert haben, ist es vielleicht bei Einzelnen ein
172 bisschen schwierig, da den monolingualen Habitus zu verlassen,
173 also braucht es eigentlich auch Fortbildungsgelegenheiten.

174 **I:** Das ist auch etwas, was nach wie vor sehr häufig eigentlich
175 vertreten ist, dieser monolinguale Habitus, wo man, wenn man sich die
176 Schülerschaft genauer anschaut, dass ja eigentlich sehr, sehr deutlich
177 wird, dass das gar nicht der Realität entsprechen kann.

178 **E2:** Ja also ich bin mir / Also meine Hoffnung ist, dass jetzt die neue
179 Lehrer*innengeneration, so wie Sie, ja selbst auch schon in bunteren
180 Klassen in der Schule war, ja. Auch wenn jetzt der persönliche
181 Background kein mehrsprachiger ist, aber man einfach Freunde und
182 Klassenkameraden hatte und immer noch hat, die zweisprachig
183 aufgewachsen sind. Und davon erhoffe ich mir schon auch eine
184 Verschiebung der Haltungen. Wobei ich jetzt nicht sagen will, also es
185 gibt sicher auch ältere Lehrpersonen, die da sehr offen sind. Aber
186 jetzt zu sagen, eine größere Zahl von Lehrpersonen, die zumindest so
187 indirekt quasi diese Erfahrungen auch gemacht haben.

188 **I:** Bzw. ja auch im Studium ja schon sehr damit konfrontiert sind.

189 **E2:** Und dann jetzt im Studium, so dass die Metaebene auch angesprochen
190 wurde. Ja.

191 **I:** Sie haben es vorhin schon kurz erwähnt, also als Beispiel mit den
192 zwölf Sprachen, die in einem Klassenzimmer vielleicht auftauchen
193 könnten. Das würde mich gleich zu den Herausforderungen bringen, die
194 die Umsetzung von pädagogischem Translanguaging in einer Regelklasse
195 vielleicht mit sich bringen könnte.

196 **E2:** Genau. Das ist eben, die Ofelia García hat halt ihre Ideen entwickelt,
197 soviel ich weiß, in einem Kontext, wo halt praktisch alle
198 Mehrsprachigen Spanisch als Erstsprache haben. Das ist halt dann schon
199 viel einfacher. Weil ich da, auch wenn sich die Schülerinnen und

200 Schüler gegenseitig unterstützen, da ein viel größeres Pool habe an
201 Schülern, wo ich weiß, die können auch gut Spanisch, dann setz ich sie
202 mit (unv.) usw. die Schüler auch zu gruppieren und so viel mehr
203 Flexibilität hab. Wenn ich jetzt dann genau drei Farsi Sprecher habe,
204 von denen, weiß ich nicht, keine Ahnung, wie viel, wie weit die lesen
205 und schreiben können in Farsi oder auch noch was ja schon viel länger
206 in Österreich präsent ist, viele türkische Schülerinnen und Schüler
207 haben überhaupt nicht Türkisch als Familiensprache, sondern Kurdisch.
208 Und ja Türkisch hat auch sicher jede Menge Dialekte, um die jetzt mit
209 dem Schrifttürkischen, auf das ich mir jetzt als österreichische
210 Lehrerin eventuell beziehe, on the surface nicht so viel zu tun haben.
211 Ja. Also ich finde diese, also diese Superdiversity oder
212 Hyperdiversity schon ziemlich mind boggling ehrlich gesagt. Also so
213 der Diskurs, ja, wir machen jetzt Translanguaging und dann wird alles
214 gut, das finde ich einfach echt naiv. (...)

215 I: Es sind ja auch sehr viele organisatorische Schwierigkeiten oder
216 Herausforderungen, die wir ja /

217 E2: Jaja ich mein, wie macht man das überhaupt? Ich brauche ja als
218 Lehrkraft, muss ich auch viel Arbeit reinstecken. Materialien,
219 Ressourcen irgendwo herzukriegen um jetzt Thema, was weiß ich, jetzt
220 sage ich dir (unv.) den Regenwald, irgendwelche
221 Anknüpfungsmaterialien in 17 verschiedenen Sprachen, es ist völlig
222 unrealistisch, wie soll das gehen? (...) Sicher kann man sagen, okay,
223 Lehrer arbeiten zusammen und dann gibt es einen Pool und so. Also,
224 jaja, also wenn, dann geht es überhaupt nur so.

225 I: Wenn quasi mehrere Lehrer, Lehrerinnen /

226 E2: Also ja ich, dass man halt / Ich denke auch zunächst einmal an
227 einen Schulstandort, da hat man ja gewisse Schülerpopulation, die sich
228 typischerweise so und so und so zusammensetzt, dass man vielleicht für
229 die Hauptsprachen da ein bisschen, ich weiß auch nicht, eine Website
230 mit einem guten Wörterbuch oder irgendwas. Aber es ist ja in Zeiten
231 von Google Translate und DeepL, es funktionieren ja nicht alle
232 Sprachpaare wunderbar. Also eigentlich muss man sagen, die großen
233 westlichen Sprachen oder halt dann noch Japanisch oder so, das
234 funktioniert wunderbar, weil da wurde schon viel Geld reingesteckt.
235 Aber halt übersetzen zwischen, sagen jetzt einmal, Farsi oder Ham(unv.
236) oder wie das heißt, also die afghanischen Farsi ähnlichen Sprachen (.
237 ..)

238 I: Das heißt, Sie denken, dass es eigentlich für die
239 Unterrichtsgestaltung auch eine Herausforderung sein könnte, dass von
240 den Materialien her, die einer Lehrkraft zur Verfügung stehen in
241 bestimmten Sprachen, die jetzt nicht stark vertreten sind, dass es

	242	schwierig sein könnte, einfach etwas zu finden, auch.
	243	E2: Ja, weil irgendwie lässt sich das schon finden, nur in welcher
	244	Zeit? Ich meine, das habe ich nicht als Lehrkraft. Ich meine, das ist
	245	jetzt, man kann das natürlich schon irgendwie anders denken. Man kann
	246	sagen, okay, ich brauche ja keine Materialien, aber ich kann jetzt,
..3.7 Materialien	247	Schülerinnen und Schüler mit der gleichen Erstsprache zusammenspannen
	248	und wissen vielleicht oder hoffen, dass der sowieso oder die sowieso
	249	ist ein Wiffzack und kann gut Deutsch und das versuchen als Co-
..3.8 sprachliche \	250	teachers oder als Tutoren einzusetzen quasi. Also diese / aber das
	251	verlangt natürlich eine Öffnung des Unterrichts und auch Ideen dann
	252	für die Schülerinnen und Schüler, die das jetzt nicht brauchen oder
	253	für die ich jetzt vielleicht keine zweite Person habe, die diese
	254	Sprache auch spricht.
	255	I: Das ist sicher eine /
..3.1 (Zeit-)Aufwa	256	E2: Was mache ich dann mit denen? Brauch ich wieder ein
	257	Alternativprogramm, also diese Binnendifferenzierung, die wird da
	258	jetzt dann noch um eine Dimension komplexer, als sie eh schon ist im
	259	Sinne von Academic Achievement Levels oder halt verschiedenen
	260	kognitiven Stilen und (...) Ja. Vielleicht macht KI das dann
	261	irgendwann einmal in absehbarer Zukunft irgendwie leichter, nur ist es
	262	das (...) das Ende sozusagen des Unterrichts, wie wir ihn kennen. Also
	263	es wird schon sozusagen dieser Gruppendialog quasi, der da dann 50
	264	Minuten und dann kommt der nächste Lehrer mit, der führt dann den
	265	nächsten Dialog mit der Klasse, das löst sich da auf.
	266	I: Ja, sind schon sehr strukturelle Veränderungen dann wahrscheinlich.
	267	Würden Sie das, also diesen Ansatz oder den Einsatz von pädagogischen
	268	Translanguaging jetzt im Regelunterricht, dann vor diesem Kontext
	269	überhaupt als realistisch sehen, also dass es realistisch ist, dass
	270	Lehrer*innen den regelmäßig oder auch vereinzelt, ganz egal, in der
	271	Schule in ihren Klassen anwenden würden?
..5.6 aktuelle Umsetzung	272	E2: Also ich glaube ein realistischer Einstieg ist vielleicht, dass
	273	man einmal so ein bisschen projektbezogen oder so mal auszuprobieren
	274	und sich vielleicht als Lehrkraft für jede Schulstufe ein paar
	275	Lehreinheiten über das Jahr verteilt zurechtzulegen, wo das zum
	276	Einsatz kommt, wo die Schüler*innen das auch lernen, dass man da auch
	277	ausweichen oder das einfach auch heranziehen kann. (...) Und dann
	278	manche dann hoffentlich das von sich aus auch betreiben. Aber
	279	sozusagen durchgängig in jeder meiner Unterrichtsstunden, in allen
	280	meiner fünf Klassen, wie soll das das einer schaffen?
	281	I: Ja.

..4.1 Methoden

..5.2 Präsenz unter Lehrer

282 **E2:** Es würde den Rahmen sprengen.

283 **I:** Bezüglich auch, dass Sie erwähnt haben vorhin die
284 Vorbereitungszeit mit den Unterrichtsmaterialien. (...) Von den
285 Methoden her, die Lehrpersonen im Kontext von Translanguaging im
286 Unterricht einsetzen, was würden Sie denn sagen ist Ihrer Einschätzung
287 nach sind so Methoden die Lehrpersonen bewusst oder vielleicht auch
288 sogar unbewusst, ich kann mir vorstellen, dass viele den Ansatz
289 anwenden, ohne zu wissen, dass es sich jetzt um Translanguaging per se
290 handelt, was können denn so Methoden sein, die Lehrpersonen anwenden
291 würden?

292 **E2:** Ehrlich gesagt, ich hab keine Ahnung. Also jetzt in einem sehr
293 lockeren Verständnis von Translanguaging zählt ja jetzt auch schon
294 einfach Code-switching oder so dazu, dass man halt einfach kurz mal in
295 eine andere Sprache wechselt. (...) Das passiert sicher (...) unbewusst
296 und regelmäßig, zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht. Aber das ist
297 ja dann ein Switch in die allgemeine Bildungssprache und nicht in /
298 Ich kann mir auch gut vorstellen, vielleicht zensieren sich
299 Lehrer*innen da, wir haben ja jetzt schon doch schon eine größere
300 Anzahl von Junglehrer*innen mit südslawischem Hintergrund, also
301 Ex-Jugoslawien halt hauptsächlich. Die könnten das ja machen, Ihre /
302 Aber das würde ja wiederum einzelne Schülerinnen und Schüler
303 bevorzugen, weil in Vietnamesisch oder sonst irgendwas können sie das
304 halt nicht. Also Sie könnten wahrscheinlich allen Schüler*innen mit
305 slawischen Background mal beispringen in puncto Vokabular oder so,
306 aber ich würde fast glauben, dass viele von den Lehrer*innen sich da
307 selbst zensieren. Das wäre eigentlich eine interessante Frage, dem
308 nachzugehen, weil vielleicht auch nicht, es ist ja nur meine Meinung.

309 **I:** Sie meinen zensieren im Sinne von /

310 **E2:** Na, ich bin erfolgreiche Absolventin des österreichischen
311 deutschsprachigen Bildungssystems. Ich bin Lehrer*in in diesem
312 Bildungssystem, also hier ist meine Identität als kompetente
313 deutschsprachige Person am Platz. Ja, und meine
314 Teilidentität als mehrsprachige Person ist da im Hintergrund oder
315 bleibt ausgespart.

316 **I:** Was ja auch dann eigentlich wieder in diesen monolingualen Habitus
317 eigentlich hinein spielen würde, der an den Schulen noch herrscht?

318 **E2:** Ja.

319 **E2:** Ja, das wäre echt interessant, einmal zu schauen, das hat jetzt
320 mit dem Unterricht nichts zu tun, aber wie das zum Beispiel im
321 Lehrerzimmer ist, wenn da jetzt weiß ich nicht 20 % der

322 Junglehrer*innen aus Serbokroatisch sprechenden Familien kommen, oder
323 Türkisch? Ob die dann im Konferenzzimmer miteinander türkisch reden,
324 glaube ich nämlich nicht. Aber spannend.

325 **I:** Interessant für ein Forschungsprojekt oder eine Masterarbeit. Ja.
326 Also ich konzentriere mich in meiner Masterarbeit sowohl auf den
327 Schulkontext als auch auf den Kontext an den Universitäten. Und ich
328 meine, Sie haben es vorhin auch schon kurz angeschnitten, dass es ja
329 doch an Bekanntheit gewonnen hat der Ansatz in den letzten Jahren, da
330 wäre meine Frage wie Sie die Bekanntheit des Ansatzes einschätzen an
331 der Uni Wien hier zum Beispiel.

332 **E2:** Na ja, da muss man unterscheiden zwischen den language people oder
333 den, sagen wir, den angewandten Linguist*innen und
334 Fachdidaktiker*innen in den Fremdsprachendidaktiken. Da denke ich, ist
335 es schon bekannt, weil, kann ich jetzt auch gar nicht so beurteilen,
336 ob für die Romanistik Fachdidaktik oder so Translangugaing, XXXXX
337 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX und man auch in der Deutschdidaktik vielleicht
338 mehr, XX
339 XX
340 XXXXXXXXXXXXXXX. Aber gut, in der Deutschdidaktik ist mit Gogolin
341 das schon natürlich eingezogen und sehr prominent. Also ja, also
342 language people, sagen wir mal wahrscheinlich ja. Ob es jetzt unter
343 dem Titel Translangugaing läuft oder (..) monolingual habitus
344 aufbrechen oder was auch immer, das finde ich nachrangig. Bei den
345 anderen Fachdidaktiker*innen wäre ich da jetzt nicht so optimistisch.
346 Gibt sicher auch wieder einzelne Personen, bei denen das anders ist,
347 aber (..) nein.

348 **I:** Sie meinen, dass das quasi primär wirklich den sprachlichen
349 Fachrichtungen verbleibt dieses Thema, sozusagen.

350 **E2:** Ja, wobei, das ist aber gerade irgendwie sinnlos, weil es geht ja
351 eigentlich darum, in den sogenannten Sachfächern, die auch sozusagen
352 diesen Mehrsprachigkeits, das Potenzial oder diesen Hebel anzusetzen,
353 um das Lernen der fachlichen Konzepte und skills usw. zu erleichtern,
354 verbessern und vertiefen, was auch immer.

355 **I:** Was denken Sie, was da notwendig wäre, dass es zu so etwas, zu so
356 einem, nennen wir es Umdenken, kommen würde?

357 **E2:** Also ehrlich gesagt, ich glaube ja, dass solche Sachen einer
358 persönlichen Erfahrung bedürfen. So wie ich glaube, dass
359 Fremdsprachenlehrer*innen eigentlich immer wieder mal gezwungen
360 gehören würden, eine neue Sprache zu beginnen, damit man wieder einmal
361 das Gefühl kriegt.

..5.6 aktuelle Umsetzung

362 I: Wie war das, wie /

363 E2: Wie beschränkt man ist und wie das war. So müssten alle
364 Lehrpersonen, die in unseren vielsprachigen Schulen arbeiten, einmal
365 in der Situation gewesen sein und das nicht nur eine halbe Stunde lang,
366 über eine andere Sprache als Deutsch in unserem Fall etwas zu lernen.
367 (...) ja. Damit man einfach das irgendwie besser nachvollziehen kann.

368 I: Denken Sie von der Universität her vom Gesamtkonzept, nehmen wir
369 zum Beispiel das Lehramtsstudium, dass hier strukturell ein Umdenken
370 erforderlich wäre, damit das /

371 E2: Naja, es gibt jetzt in dem neuen Curriculum, das jetzt in
372 Entwicklung ja ist und das in 2026 dann in Kraft treten wird, gibt es
373 die Vorschrift, dass, weiß ich jetzt nicht, wie viel ECTS, DaZ für
374 alle Fächer verpflichtend ist. Das muss in jedem Curriculum drin sein.
375 Wie das jetzt genau dann implementiert werden wird, das ist eben in
376 Ausarbeitung. Aber unter dem Vorzeichen der gleichzeitigen Kürzung des
377 Bachelor um 1/4, ja, sehe ich da jetzt nicht so wahnsinnig viel Raum /

378 I: Dass im großen Umfang dann /

..5.4 Neues Curriculum

379 E2: (unv.) Es muss ja im großen Umfang ausgerollt werden. Und dann,
380 glaube ich, wird das halt notgedrungenermaßen so sein, dass das in der
381 Vorlesung ist. Die jetzt ein Erfahrungs / ich mein, da könnte sich
382 jetzt dann einer hineinstellen und die halbe Vorlesung vielleicht auf
383 Englisch unterrichten, was jetzt für alle, die nicht Anglisten sind,
384 wahrscheinlich schwieriger wäre, als wenn es auf Deutsch ist, aber
385 Englisch das können ja, ja /

386 I: Wobei da ja auch wieder bei der Vorlesung, das ist ja auch etwas,
387 wo man eigentlich bei vielen Vorlesungen nicht verpflichtend anwesend
388 sein muss. Das heißt, es könnten wahrscheinlich dann
389 Lehramtsstudierende genauso schaffen, dass sie an diesem Schwerpunkt
390 vorbei navigieren.

391 E2: Ja. Aber idealerweise würden halt alle in kleinen Gruppen da
392 Erfahrungswissen ansammeln, aber das lässt sich nicht skalieren. Ja.

393 I: XX
394 XX
395 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

..5.1 Präsenz in der Le

..1.1 persönlicher Hin

396 E2: XX
397 XX
398 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

399 I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

..1.1 persönlicher Hin

..5.1 Präsenz in der Lehre

..5.2 Präsenz unter Lehrer

400 **E2:** Aber es geht nicht anders. Es gibt so viele Dinge, die irgendwie
401 auch wichtig sind. XX
402 XX
403 XX
404 XXXXXXXXXXXX, und da gibt es dann halt einen Kurs wirklich nur zu
405 dem Thema. Aber das ist halt mehr zufällig oder Auswahl der
406 Studierenden. Ja, aber ansonsten glaube ich, wird es / Es gibts schon,
407 es gibt ja in der Bildungswissenschaft, in der einen ABG, gibt es ja
408 dann im vierten oder irgendwo am Ende noch eine Lehrveranstaltung, wo
409 man irgendwie Gender oder special needs oder Mehrsprachigkeit
410 sozusagen als Schwerpunkt wählen kann. Dort wird es dann sicher
411 vorkommen.

412 **I:** Und wenn man sich jetzt von der Uni wieder ein bisschen wegbewegt,
413 wie würden Sie einschätzen, wie bekannt ist der Ansatz Translanguaging
414 als solcher unter den Lehrpersonen, Lehrerinnen und Lehrern in
415 Österreich?

416 **E2:** Ich habe keine Ahnung.

417 **I:** Okay.

418 **E2:** Also unter dem Namen Translanguaging wahrscheinlich kaum.

419 **I:** Ja.

420 **E2:** Aber unter dem Titel, ja, sprachsensibler Unterricht indirekt,
421 also sprachsensibler Unterricht, den brauchen wir ja, weil eben nicht
422 alle Schülerinnen und Schüler super Deutsch können. Es ist ja so, aber
423 das ist ja, es ist, wie soll ich sagen? Meiner Meinung nach macht dann
424 diese Mehrsprachigkeit nur als sozusagen ein Vergrößerungsglas oder
425 ein Brennglas von etwas, was immer schon da war. In den 70er Jahren
426 hat man gesagt Arbeiterkinder muss man besonders fördern, weil die
427 halt die sprachlichen Mittel nicht so haben. Erzeugt halt mehr
428 Sensibilisierung oder es ist intensiver die Herausforderung. Aber
429 grundsätzlich waren immer schon die Schüler erfolgreich, die aus
430 welchen Grund auch immer, entweder, weil es ihnen im Elternhaus
431 beigebracht wurde oder weil sie halt ein besonderes Talent oder Gespür
432 haben, sich den sprachlichen Erfordernissen der Schule anpassen können.

433 **I:** Verstehe. Ja, das spielt da sicher eine, eh der familiäre
434 Hintergrund, eine große Rolle auch wahrscheinlich in der Unterstützung.
435 Ja.

436 **E2:** Oder nicht nur. Nicht einmal in der manifesten Unterstützung. Aber
437 (unv.) in einem Elternhaus sein, wo es einfach als gut und wichtig
438 gilt, dass man Bücher liest.

439 I: Was ja auch nicht immer selbstverständlich ist. Ja, okay. Gibt es
440 sonst noch irgendetwas, was Ihnen zu dem Thema Translangugaing zu dem
441 Ansatz oder zu der Umsetzung, zu den Potenzialen, Herausforderungen,
442 irgendetwas, was Ihnen noch einfallen würde? Irgendwas, was Sie gerne
443 noch hinzufügen möchten.

444 E2: Hinzufügen möchte ich nur, dass ich einfach jetzt über /
445 Darüber hab ich ja eh nichts, da aben Sie noch nicht nachgefragt, da
446 habe ich nichts gesagt. Sozusagen spezifische, pädagogisch
447 didaktische Maßnahmen zu dem weiß ich einfach zu wenig bis gar nichts.

448 I: Das ist ja eh auch wie Sie gesagt haben, dadurch, dass das ja doch
449 sehr aufgeweicht ist, gibt es da wahrscheinlich sehr viele
450 unterschiedliche Positionen, die unterschiedliche Ansichten vertreten,
451 was dazu gehört und was nicht.

452 E2: Das ist auch wieder, mehr akademische Diskussion im Praxisbereich
453 braucht man wahrscheinlich, praktikable Modelle mit (...) mit
454 Repertoires an Lehrerhandlungen oder halt Aktivitätsformen oder
455 Ressourcensammeln, also so eine Kombination aus den Dingen, wo man als
456 Lehrkraft dann etwas auswählen kann. Aber dazu brauche ich schon auch
457 irgendwie ein bisschen ein grounding auch, also irgendwie ein Wissen
458 dazu zu dem Ganzen, damit ich ein bisschen informed decision machen
459 kann, was tue ich jetzt da.

460 I: Ja natürlich. (...) Dann, ja, dann kommen wir eigentlich schon zum
461 Ende meiner Fragen zumindest. Ich würde dann sonst, wenn Sie nichts
462 mehr hinzufügen wollen, die Aufnahmen einmal stoppen.

1

2

3

6

15

18

40

..1.2 Bezug zu Translangu

41 **E4:** XX
42 XX
43 XX
44 XX
45 XX
46 XX
47 XX
48 XX
49 XX
50 **I:** XX

..1.2 Bezug zu Translangu

51 **E4:** XX
52 XX
53 XX
54 XX
55 XX
56 XX
57 XX
58 XX
59 XX
60 XX
61 XX
62 XX
63 XX
64 XX
65 XX
66 XX
67 XX
68 XX
69 XX
70 XX
71 **I:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

..1.3 Diskurs & Allgemein

72 **E4:** Ja, genau.
73 **I:** XX
74 XX
75 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
76 **E4:** XX
77 XX
78 XX die Parallelen sind
79 einfach viel, viel stärker zwischen städtisch und nicht städtisch. Und
80 städtische Sachen sind sowohl, also dann ob ich Wien habe, Hamburg
81 habe Berlin habe, Köln habe, München sogar auch noch, oder das ähnelt

..1.3 Diskurs & Allgemein

82 sich viel, viel mehr als tatsächlich zum Beispiel Wien und irgendein
83 Ort in Kärnten. Also da ist, der Faktor ist einfach viel, viel stärker.
84 Und dann gibt es Ähnlichkeiten. Ja, aber diese Ähnlichkeiten sind
85 weniger national geprägt, sondern tatsächlich geschichtlich, also
86 migrationsgeschichtlich. Ja, und dann sind es ja auch ähnliche Gruppen.
87 Also das heißt, das spielt schon auch eine Rolle, wer wohin wie
88 gekommen ist und natürlich, wie da die Politik darauf reagiert hat und
89 so. Aber ja, also Ähnlichkeiten gibt es, gibt es aber aufgrund einfach
90 der Zusammensetzung, des Umgangs und eben der tatsächlich Quantität
91 auch. Also wie viele Personen einfach dort sind und wie stark der
92 Einfluss ist, ja.

..2.3 Identität & Mehr

2 Potenziale

93 **I:** Verstehe. Sie haben es ja vorhin schon kurz erwähnt, dass der
94 Translanguaging-Ansatz da mehr Möglichkeiten bietet. Was würden Sie
95 sagen, wären denn so Potenziale des Ansatzes für mehrsprachige
96 Schüler*innen im Regelunterricht.

97 **E4:** Der / Das größte Potenzial des Translanguaging-Ansatzes sehe ich
98 darin, dass er auch von den Personen ausgeht, also von der
99 Mehrsprachigkeit, die in den Personen eigentlich existiert. Und im
100 Gegensatz zu vielen anderen Ansätzen arbeitet er einfach auch genau
101 damit. Das heißt, er sieht die Mehrsprachigkeit als Ganzes, nimmt das
102 als Ganzes wahr und sieht nicht getrennte Sprachen, getrennte
103 Sprachsysteme, die vielleicht im besten Fall ein bisschen aufeinander
104 wirken, aber letztlich doch unabhängig voneinander irgendwie sich
105 entwickeln. Und das tut der Translanguaging-Ansatz nicht, weil er aus
106 der Personenperspektive heraus arbeitet. Das heißt, ich kann in den
107 unterschiedlichen und, das ist das Konkrete, ich kann in
108 unterschiedlichen Unterrichtsphasen unterschiedlich stark die Sprachen
109 verwenden.

110 **I:** Ja.

..2.2 fachliches Lernen

111 **E4:** Ich kann diese Sprachen, muss ich auch nicht, ich muss keinen Satz
112 in der einen Sprache und die nächsten vielleicht oder sogar noch
113 größere Textabschnitte verwenden, ich darf währenddessen schon mixen.
114 Und diese Art des Ansatzes ermöglicht mir tatsächlich, dass Sprache
115 nicht mehr diese Hürde ist, die es so häufig ist, sondern im Gegenteil
116 mir sogar noch hilft, das Fachliche zu verstehen. Und darin sehe ich
117 eigentlich den größten Benefit, also wirklich das größte Potenzial des
118 Translanguaging Ansatzes. Wenn es funktioniert, das muss man schon
119 sagen. Also, denn die wenigsten Personen, die wenigsten Lehrpersonen
120 sind darin schon gut ausgebildet oder haben ausreichend Erfahrung,
121 weil sie / Also die Frage ist ganz, ganz häufig, sind die Personen gut
122 ausgebildet oder haben sie die Erfahrung? Und wir sehen, dass sehr
123 erfahrene Lehrkräfte, egal ob sie darin eine Ausbildung haben oder

..5.2 Präsenz unter Lehrer

..5.2 Präsenz unter Lehrer

124 nicht, erfahrene Lehrkräfte, also erfahren, sowohl im
125 Unterrichtsgeschehen, im Unterrichtsmanagement als auch classroom
126 management, aber auch mit Mehrsprachigkeit, also das heißt Personen,
127 die, wo vieles schon sehr, sehr gut läuft, die brauchen auch nicht
128 mehr zwangsläufig die Ausbildung, es ist sehr hilfreich. Aber wir
129 sehen, dass auch solche Personen auch ganz selbstverständlich
130 Mehrsprachigkeit berücksichtigen, weil sie sagen, na ja, natürlich,
131 weil meine Schüler*innen sollen ja dahin kommen, dass sie das können.
132 Und das sind so zwei Sachen. Natürlich ist eine gute Ausbildung
133 hilfreich. Aber wir sehen, dass es sozusagen nicht ausschließlich
134 notwendig ist. Denn auch junge Lehrpersonen, die gut ausgebildet sind,
135 müssen auch erst mal, müssen so viel leisten, oder jeder muss sehr
136 viel leisten, aber man muss erst mal Ruhe reinbekommen im Unterricht,
137 wie das so funktioniert. Und das Problem ist noch immerhin, dass der
138 Translanguaging-Ansatz so wenig als das Natürliche wahrgenommen wird
139 und deshalb als Zusatz verstanden wird. Und dann ist es so, dass
140 gerade junge Lehrpersonen sagen, das kann ich nicht auch noch machen.

141 I: Ja, das heißt, als zusätzliche Hürde und Herausforderung gesehen?

142 E4: Genau, ja. Und das ist, glaube ich, das Schwierigste an diesem
143 Ansatz, denn er verlangt noch mal mehr als vieles andere Zeit. Und ich
144 muss auch den Schüler*innen Zeit lassen, um sich darin so zu
145 entwickeln.

146 I: Ja.

..3.1 (Zeit-)Aufwand

147 E4: Denn es sind ja wirklich verschiedene Sachen, die gleichzeitig
148 passieren und wir wissen, dass, es ist nicht so, dass ich doppelt so
149 viel Zeit brauche, wenn ich mehr Sprachen verwende, aber wir wissen,
150 dass wenn ich in mehreren Sprachen mehrere Sachen gleichzeitig mache,
151 einfach mehr passiert. Das heißt, es braucht einfach mehr Zeit. Und
152 Zeit ist nun mal das Gut, was wir am wenigsten in der Schule haben.
153 Und das ist insgesamt ein großes Problem. Und ich sehe dann, dass, und
154 das ist eine der größten Herausforderungen überhaupt für den Ansatz,
155 nicht für den Unterricht, aber für den Ansatz, dass Translanguaging
156 eben so sehr als Zusatz verstanden wird, dass es häufig dann doch
157 lieber sein gelassen wird, auch weil noch nicht ausreichend Personen
158 selbst mehrsprachig sind. Das heißt, für sie ist es noch häufig nur
159 der, sie hören, sie wissen, sie haben es vielleicht gelernt, dass es
160 was Hilfreiches ist, aber sie sehen es nicht sofort und deshalb sind
161 sie dann doch recht skeptisch. Und ich kann dann, also sowohl aus der
162 Erfahrung als auch aus der Forschung sehen wir, dass eben vor allem
163 der Translanguaging-Ansatz gut ist bei erfahrenen Lehrer*innen, weil
164 es doch eine hochkomplexe Sache ist, das so zu berücksichtigen. Und
165 ich brauche Vertrauen. Ich brauche Vertrauen darin, dass das dauert

..5.2 Präsenz unter Le



166 und dass die Schülerinnen es schon schaffen werden.

167 I: Genau das ist ja auch etwas, was in der Literatur sehr häufig
168 erwähnt wird. Eben auch diese Sorge um die um die Zeit bzw. auch um
169 den Kontrollverlust der Lehrpersonen.

170 E4: Ja genau. Und das ist auch die Frage des Potenzials, also des
171 Translanguagings. Ich finde sogar auch, dass der Translanguaging-
172 Ansatz genau dieses Potenzial birgt, dass wir den Unterricht echt
173 ändern. Weil es gibt so viele Probleme darin. Unsere Lehrpläne sind
174 viel zu überfrachtet, unsere Lehrpersonen sind überlastet, unsere
175 Schüler*innen sind noch mehr überlastet, um ehrlich zu sein. Also die
176 Lehrpersonen schaffen schon viel, aber die Schüler*innen, gerade die
177 mehrsprachigen, schaffen noch viel, viel mehr. Und ich finde gerade,
178 dass diese Zwang der zusätzlichen Zeit oder auch, wie Sie sagten, eben,
179 dass ich die Kontrolle abgeben muss, könnte sogar ein Türöffner sein.
180 Also ich glaube, dass Translanguaging ein Türöffner sein könnte für
181 einen moderneren Ansatz des Unterrichtens. Denn, und das ist ja auch,
182 gehört auch zum Translanguaging. Ich halte, ich gehe ja in den
183 Austausch, also Schüler*innen gehen in den Austausch im
184 Unterrichtsgeschehen miteinander, das heißt auch Personen, die
185 klassischerweise erst mal nicht mehrsprachig aufwachsen, wobei das
186 viel, viel weniger im Moment ist. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
187 XX
188 XX
189 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX aber das war viel weniger präsent, als
190 das für Kinder jetzt ist XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Sie haben viel,
191 viel mehr die ganze Zeit den Kontakt damit. Und selbst wenn wir uns /
192 Und außerdem noch haben sie den Kontakt, sie sind viel gewöhnter,
193 verschiedene Sprachen zu hören und selbst Sprachen, die wir gar nicht
194 als ausreichend Sprache bezeichnen würden, also es gibt ja die, so
195 Begriffe wie die TikTakisierung oder sowas. Also genau, auch die
196 Digitalisierung spielt eine enorme Rolle oder dieses ganze digitale
197 Spielen und so, das schafft eine neue, gewisse Art, eine neue, auf
198 eine gewisse Art und Weise, eine neue Sprache. Und wenn wir jetzt
199 erstmal ausblenden, ob die das / Also wenn wir ausblenden, ob wir die
200 bewerten sollten oder nicht bewerten sollten, sind Kinder viel
201 mehrsprachiger im Moment und das im Sinne des Translanguaging bauen
202 die also schon recht früh ein metasprachliches Wissen aus. Und wenn
203 ich jetzt in den Unterricht gehen würde und tatsächlich andere
204 Sprachen hätte, also Sprachen, die auch wirklich eine Bildungssprache
205 haben, die eine Unterrichtssprache sein können und so etwas und Kinder
206 dann und auch Jugendliche Kontakt mit diesen Sprachen haben und sehen,
207 dass andere Kinder darüber lernen können, dann fangen die an, noch mal
208 weiter metasprachliches Wissen auszuprägen und auch rezeptive
209 Kompetenzen auszubilden. Selbst wenn Sie diese Sprache nicht sprechen

..2.1 sprachliches & meta:

210 können. Ja, aber auch im Sinne des europäischen Translanguaging
211 Ansatzes ist es ja, wir müssen ja nicht alle Sprachen perfekt können.
212 Wir dürfen ja auch manche Sachen wirklich nur rezeptiv können, oder
213 dann können wir mal diese Begriffe oder diese Begriffe, das heißt und
214 darin, weil ich sagte, ich finde, Translanguaging ist auch, könnte
215 auch ein Türöffner sein, um den Unterricht sinnvoll zu verändern, das
216 wäre er auch an der Stelle für Kinder, die im klassischen Sinne eher
217 einsprachig aufwachsen, weil sie damit viel mehr die Öffnung haben,
218 auch die Sprachen zu hören, zu sehen, wie Sprache auch Werkzeug des
219 Denkens sein kann, wenn es nicht Deutsch ist. Und ich finde, darin
220 liegt einfach auch ein riesen, also enormes Potenzial des
221 Translanguaging-Ansatzes. Ja.

222 I: Es ist eigentlich ein Potenzial für alle Schüler*innen, ganz egal,
223 ob sie jetzt mehrsprachig aufgewachsen sind oder nicht.

..1.3 Diskurs & Allgen

224 **E4:** Und das ist wichtig, denn gerade so etwas wie Translanguaging ist
225 auch politisch. Also Schule ist immer politisch, aber gerade
226 Translanguaging, Mehrsprachigkeit ist enorm politisch und da besteht
227 auch häufig einfach die Sorge und je nachdem, wie auch gerade die
228 politische Lage ist, aber es besteht immer die Sorge, dass die
229 klassisch einsprachigen Kinder unter diesem System leiden. Und es
230 macht den Unterricht schwieriger, ja, es macht den Unterricht
231 schwieriger. Und wenn dann, und das sehen wir auch, wenn Kinder ja
232 häufig erfahren, dass ihre Sprache keine Rolle spielt, wenn Kinder
233 Zuschreibungen ausgesetzt sind die ganze Zeit, dann kommt es viel,
234 viel wahrscheinlicher zu Unterrichtsstörungen. Und dann haben wir
235 genau diese Situation, um die es dann geht, dass sich die Leute Sorgen
236 machen, okay, so können sie nicht arbeiten. Was ist mit den armen
237 klassisch österreichischen Kindern oder mit den Kindern, die einfach
238 nur was erreichen wollen oder wo die Eltern was erreichen wollen und
239 das. Aber, und deshalb meinte ich, wenn der Translanguaging-Ansatz gut

..3.5 Bildungspolitik

240 vollzogen wird, dann kann ich das aufheben, weil ich eben dann auch
241 die Kinder besser sehe usw. Aber es ist natürlich nicht,
242 Translanguaging-Ansatz ist kein classroom management. Deshalb sagte
243 ich vorhin, trotzdem wird dieser Ansatz, er ist komplex, er ist
244 schwieriger und er ist es vor allem, weil wir noch keine Tradition
245 darin haben. Wenn wir den aber dann wirklich gut und sinnvoll
246 durchführen, dann kann das ein sehr wertschätzender, reicher
247 Unterricht, tatsächlich kann es einen wertschätzenden, reichen
248 Unterricht bedeuten.

..2.4 Beziehungseben

249 I: Das wäre ja quasi dann auch ein Potenzial sozusagen für die
250 Unterrichtsgestaltung an sich.

251 **E4:** Ja.

..2.7 für Lehrende & Schu

..1.1 persönlicher Hin

..3.4 Ergebnissicherun

..5.2 Präsenz unter Le

..1.1 persönlicher Hin

..4.1 Methoden

..5.6 aktuelle Ums

252 I: Denken Sie, dass der der Ansatz auch Potenziale für die
253 Lehrpersonen selbst mit sich bringt?

254 E4: Ja. Denn ich sagte ja vorhin auch schon, unsere Lehrpersonen sind
255 überlastet. Und das liegt auch daran, weil sie zwischen so vielen
256 Rollen die ganze Zeit switchen müssen. Und wenn wir in eine moderne
257 Schule vor uns sehen, dann haben wir, dann dürfen die Lehrer*innen
258 unterstützen, sie sind Lernberater*innen und sie dürfen auch, also sie
259 dürfen auch gerne unterrichten. Es geht nicht darum, dass sie jetzt
260 nur noch gefragt werden und darauf reagieren. Sie haben auch ihre /
261 Sie sind die Expert*innen weiterhin. Aber ich nehme ein Stück weit die
262 Verantwortung für jedes einzelne, also für das Lernen jedes einzelnen
263 Kindes von den Schultern der Lehrpersonen und setze es eben oder gebe
264 es den Kindern auch zurück. In dem Fall mache ich die Kinder viel,
265 viel mündiger, Sorge für Empowerment und nehme diese enorme
266 Verantwortung auch von den Lehrkräften zurück. Also ich sehe auch da
267 ein großes Potenzial.

268 I: Eigentlich eine Entlastung dann in einer Weise.

269 E4: Genau. Aber das ist nicht die Tradition, die wir haben.

270 I: Ja.

271 E4: Überhaupt nicht. Wir sehen, dass die, und deshalb ist es im Moment
272 sogar noch viel zu herausfordernd für die Lehrkräfte. Im Moment haben
273 sie dann Sorge, wenn ich die Kontrolle abgebe, wie kann ich dann aber
274 sicherstellen, dass die Schüler*innen das lernen. Und eine Lehrerin,
275 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX die sagte, wenn alles gut läuft in
276 der Schule, dann sind die Schüler*innen dafür verantwortlich, wenn
277 aber irgendetwas schlecht läuft am Lernen, sind wir Lehrer*innen dafür
278 verantwortlich. Und ich glaube, das ist schon auch noch mal ein
279 entscheidender Punkt. Also ja, ich sehe darin großes Potenzial, aber
280 auch, es ist kein einfacher Weg und wir stehen schon noch eher am
281 Anfang. Denn der, also den ganzen Translanguaging-Ansatz,
282 XX
283 XX
284 XX
285 Das sind nur ganz winzige kleine Ansätze. Das ist mal so ein Momentum,
286 wo sie da reingehen. Also sie, was Sie konkret tun, ist sie lieben die
287 Sprachen, Sprachenporträts, das heißt, sie machen die Mehrsprachigkeit
288 sichtbar. Das ist so etwas, das funktioniert gut, da sind sie alle
289 freundlich mit und das passt. Aber sobald es wirklich in Lernprozesse
290 gehen, dann ist das die erste große Hürde. Dann Vokabelarbeit, das
291 funktioniert auch noch ein bisschen. Also man sieht, das ist schon
292 eine große Hürde, aber es ist so ein erster kleiner Schritt. Das heißt,
293 so und gerade für den Fachunterricht brauche ich ja Fremd-, also

	294	brauche ich ja viele Fachwörter, und das sind häufig auch Fremdwörter.
	295	Und dann wird schon gern mal auch mehrsprachig gearbeitet, aber
..4.1 Methoden	296	darüber hinaus eigentlich fast nie. In der Oberstufe hat man dann ab
..5.6 aktuelle Umsetzung	297	und zu, dass auch eher aus einer Fremdsprachendidaktik heraus gesagt
	298	wird, ich soll englischsprachige Texte nehmen, anderssprachige Texte
	299	weniger, aber davon wird dann schon ausgegangen. Aber wenn wir uns das
	300	anschauen, wir haben so eine Sichtbarmachung, also so eine awareness,
	301	die eigentlich erst passiert und da gibt es ja auch Stufenmodelle.
	302	Also von Judith Purkarthofer, die hat ein sehr schönes Stufenmodell,
..5.2 Präsenz unter	303	was so zumindest den mehrsprachigen Ansatz angeht, und da sehen wir,
	304	dass das awareness ganz am, also der Anfang ist, das ist erst mit die
	305	erste Stufe und ich glaube, da stehen wir, wenn wir Glück haben. Das
	306	ist eigentlich das, woran ich jetzt am meisten noch arbeite, viel
	307	weiter sind wir noch gar nicht. Und dann gibt es manche vereinzelte
	308	Lehrpersonen, die ein bisschen in die Arbeit damit gehen, aber nur auf
	309	Wortebene und dann ist es so, dass das Textmäßige schon verlangt wird.
	310	Und da sehen wir, dass all diese Stufen dazwischen fehlen. Und dann
	311	sind wir wieder bei der Crux, die wir überhaupt mit der sprachlichen
	312	Bildung in der Schule haben, dass wir von, dass wir in dem Gegenstand
	313	unterrichten, der gleichzeitig Ziel ist. Das heißt, die Personen, also
..2.1 sprachliches & meta:	314	die Schüler*innen, haben nur so ganz wenig ein bisschen im Bereich der
	315	Mehrsprachigkeit in maximal Vokabeln, Fachwörter, und auf einmal
	316	sollen sie ganze Texte lesen. Sie haben aber nie eine Kompetenz darin
	317	ausgebaut, was es bedeutet, in einer anderen Sprache diesen Text zu
	318	lesen. Und, und jetzt kommen wir zum eigentlichen Translanguaging
	319	Ansatz, was es eigentlich bedeutet, die ganze Zeit mein gesamtes
	320	sprachliches Repertoire zu nutzen. Das heißt, auch dieses Texte lesen
	321	wäre ja sehr hilfreich, wenn ich dann mein sprachliches Repertoire
	322	nutzen könnte, weil dann kann ich mit dem auf metasprachlicher Ebene
	323	mir die Strukturen anschauen oder ich kann mit Begriffen arbeiten, die
	324	ich noch nicht kenne, ich habe andere Lesestrategien entwickelt, weil
..5.2 Präsenz unter Le	325	ich unterschiedliche Sprachsysteme habe und dieser Weg also wirklich
	326	von diesem ganz basalen Arbeiten bis zu den Texten, das ist noch eine
	327	ziemlich nebulöse Angelegenheit in der Schule, das wird fast gar nicht
	328	gemacht. Also da sehe ich die zukünftige Entwicklung, da muss, da muss
..3.7 Materialien	329	einiges passieren und das auch vom Material her, also es gibt viel
	330	Material, gerade im Awarenessbereich, im Vokabelbereich, aber hin zu
	331	dem (unv.) fehlt auch was, genau, da fehlt doch noch einiges, ja.
	332	Zumindest im österreichischen Regelsystem, also es gibt
..5.2 Präsenz unter Le	333	Translanguaging Ansätze, die weiter gehen, aber nicht im klassischen,
	334	also nicht im österreichischen Schulsystem bisher.
	335	I: Für den Einsatz im regulären Klassenzimmer sozusagen.
..5.6 aktuelle Umsetzung	336	E4: Genau, und das ist eben, was ich, deshalb war diese ganze Vorrede,
	337	im Moment auch noch nicht möglich, weil die Rahmenbedingungen so

...5.6 aktuelle Umsetzung

...3.5 Bildungspoli

...1.3 Diskurs & AI

...5.5 Sprachbildungskoor

338 schwierig sind. Die Rahmenbedingungen erlauben es eigentlich nicht,
339 dass ich in diesen Translanguaging Prozess gehe.

340 I: Das heißt, es werden eigentlich strukturelle Änderungen notwendig.

341 **E4:** Genau. Also ich brauche strukturelle Änderungen, um eigentlich
342 diesen Unterrichtsansatz zu verfolgen.

343 I: Ja, verstehe.

344 **E4:** Denn und deshalb entscheiden sich ja auch viele Lehrer*innen doch
345 dagegen, selbst wenn sie mal soweit sind, dieses Konzept zu kennen. Im
346 Moment wäre es tatsächlich vermutlich ein zu starker Zusatz, weil das
347 Prüfungssystem, weil das Schulsystem immer noch den monolingualen
348 Habitus voraussetzt.

349 I: Ja, ja, das ist ja doch etwas, was noch sehr präsent ist.

350 **E4:** Ja und auch nicht weniger wird, ja. Also es bleibt, wird weiterhin
351 verstärkt durch / Wir haben zwar immer mehr Schüler*innen, die
352 mehrsprachig sind, wir haben vereinzelt dafür Ansätze, wir haben den
353 herkunftssprachlichen Unterricht, aber der ist weiterhin und das ist
354 ja, man könnte sich ja schon überlegen, der herkunftssprachliche
355 Unterricht könnte ja eine Möglichkeit sein, den Translanguaging-Ansatz
356 durchzusetzen, das findet getrennt voneinander statt. Der
357 herkunftssprachliche Unterricht ist häufig komplett getrennt vom
358 eigentlichen Regelunterricht. Das ist ein Sprachunterricht, hat wenig
359 Bezug, sollte es und der Rahmenplan könnte es hergeben, aber die
360 Strukturen geben es eben wiederum nicht her, hat wenig Bezug zum
361 Regelunterricht. Das heißt die Personen / Es liegt daran, dass der
362 Sprachenunterricht ganz selten von Personen durchgeführt werden kann,
363 die immer an der Schule sind. Das heißt, die Lehrkräfte des
364 herkunftssprachlichen Unterrichts wechseln zwischen verschiedenen
365 Schulen, sind deshalb wenig im Lehrerzimmer, Lehrerinnenzimmer, können
366 wenig mit anderen Lehrkräften reden, also haben wenig den Austausch,
367 den ich eigentlich brauche, um zu wissen, was müssen meine
368 Schüler*innen denn zum Beispiel im Biologie-, im Geografieunterricht,
369 im Mathematikunterricht machen? Welche Sprache brauchen sie eigentlich
370 an dieser Stelle? Und da diese Verbindung nicht stattfindet, ist der
371 herkunftssprachliche Unterricht tatsächlich im Moment noch keine Hilfe
372 für den Translanguaging-Ansatz.

373 I: Verstehe, ja.

374 **E4:** Und das ist ja schade. Das heißt, ich habe das Potenzial von
375 verschiedenen Sprachen, Lehrer*innen, auch Personen, die sich mit
376 Spracherwerb auskennen, egal ob es ein gerichteter oder ungerichteter
377 Spracherwerb ist. Diese Personen verbinde ich in der Schule ja gar

378 nicht im Moment. Im besten Fall kann das über die so genannten
379 Sprachbildungskordinator*innen laufen. Die
380 Sprachbildungskordinatoren sind an allen Wiener Pflichtschulen
381 mittlerweile verpflichtend seit, lassen Sie mich überlegen, welchem
382 Schuljahr, seit Schuljahr 21/22. An allen Wiener Pflichtschulen muss
383 es sogenannte Sprachbildungskordinatoren geben und die können das
384 leisten. Die haben allerdings ein Aufgabenfeld. Und das ist, es ist
385 eben eine Koordinationsaufgabe und das heißt eine Managementaufgabe
386 innerhalb der Schule. Und die können den Transfer ermöglichen, wenn
387 sie es in dem Rahmen schaffen. Wenn wir uns jetzt aber die Schulen
388 anschauen, wie sie sind, dann haben die einfach so viele
389 Herausforderungen, dass es wirklich eine persönliche Entscheidung der
390 Sprachbildungskordinator*innen sein muss, den Translanguaging-Ansatz
391 in der Schule durchzusetzen. Aber diese Personen sind trotzdem meines
392 Erachtens nach der Türöffner, damit man es machen kann. Denn die
393 kennen die Gesetze, die kennen die Strukturen, die kennen die
394 Materialien und die sind auch über den konkreten Unterricht informiert
395 und können helfen.

396 **I:** Eine Schlüsselrolle sozusagen, um den Ansatz vermehrt dann in den
397 Schulstandort /

398 **E4:** Ja, genau. Aber dafür müssen eben diese Personen darin vor allem
399 ausgebildet sein. Und wenn ich mir / Also die sind es wenig und das
400 liegt tatsächlich einfach auch daran, also die Ausbildung
401 findet eben an der KPH und an der PH Wien statt, in Kooperation mit
402 dem Sprachförderzentrum Wien und da geht es einfach ganz stark um die
403 Deutschförderklassen, das heißt dann doch um die Deutschförderkurse,
404 aber doch um die Deutschmaßnahmen und wenig um Translanguaging Ansätze.

405 **I:** Das wäre tatsächlich eben auch eine Frage von mir gewesen schon,
406 wie Sie die die Präsenz des Ansatzes, also ich beschäftige mich in
407 meiner Arbeit auch damit, dass ich mir die Vorlesungsverzeichnisse
408 anschauen von der Uni Wien, wie präsent schätzen Sie den Ansatz ein in
409 der Lehrerinnenbildung allgemein? Jetzt ganz egal, ob es jetzt die
410 Universität Wien oder die KPH ist oder auch gerne in der Fortbildung.

411 **E4:** Wenig. Extrem wenig. Und es ist ein Wahlfach. Also es ist
412 sozusagen so, ich muss schon mich informiert haben, ich muss schon
413 wissen, dass es sowas grundsätzlich gibt und dann kann ich vielleicht
414 in diesen Translanguaging-Ansatz gehen und dann ist das auch nur ein
415 Ansatz zur Mehrsprachigkeit. Also der existiert und meines Wissens
416 nach gibt es schon Möglichkeiten, sich da zu informieren, aber es
417 bedarf viel Eigenmotivation, viel Eigenanteil, um das wirklich zu tun.
418 Und ich kann nur gute Fragen stellen, wenn ich mich schon gut auskenne.
419 Und deshalb meinte ich eben, dass gerade Junglehrer*innen das

..5.2 Präsenz unter Le

420 besonders wenig noch machen im Moment. Was schade ist, weil ich eben
421 glaube, es hätte viel Potenzial. Aber meines Wissens nach ist der
422 Anteil gering. Ich weiß, dass in, also an der Uni Wien alle, die
423 Lehramt Deutsch studieren müssen, ja eine Vorlesung und ein
424 Bachelorseminar oder eine Übung besuchen und da spielt es in einzelnen

..1.1 persönlicher Hin

425 Sitzungen eine Rolle. Das weiß ich, genau. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
426 XX
427 XX
428 XX
429 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Aber es ist nur eines von
430 vielen. Ja, eines von vielen. Und dann gibt es, glaube ich, nur in
431 Ausnahmefällen immer mal wieder einzelne Seminare. Aber es ist nicht
432 groß angelegt, nein. Und in der Fort- und Weiterbildung ebenso, gibt es
433 sozusagen in den Hochschulelehrgängen gibt es das oder es gibt es mal
434 vereinzelt Fortbildungen dazu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
435 XX
436 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

..5.1 Präsenz in der Le

..1.1 persönlicher Hin

437 I: XX
438 E4: XX
439 XX
440 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

441 I: Okay.

..5.2 Präsenz unter Lehrer

442 E4: Weil der Translanguaging-Ansatz auch immer als / und das ist ja
443 auch, er soll ja im Regelunterricht funktionieren und das ist häufig
444 wird nicht von den Lehrkräften besucht, die eben in den
445 Deutschförderklassen unterrichten oder in den Deutschfördermaßnahmen
446 insgesamt und sie glauben, das ist noch nicht relevant für sie. Und
447 die Lehrkräfte, die aber eben in der Regel im Regelsystem unterrichten,
448 da sind wir auch immer noch bei, wie ich sagte, in dem awareness, auf
449 dieser awareness Stufe, dass ihnen erst mal klar wird, wie viel an
450 ihrem Unterricht eigentlich sprachlich ist. Und da ist aber ein
451 Vorteil an den Junglehrer*innen also die bringen das ganz, ganz stark
452 rein. Die bringen das auch, selbst wenn sie es noch nicht unterrichten
453 können, bringen die jungen Lehrer*innen und auch viele
454 Seiteneinsteiger*innen bringen das wirklich ins System rein. Und dann
455 fangen die älteren Lehrer*innen an, sich da zu informieren und damit
456 zu arbeiten. Also und das finde ich, ist übrigens auch eine schöne Art,
457 weil ich sagte, Translanguaging könnte so ein Türöffner sein, allein

..2.7 für Lehrende & S

458 durch das gesamte sprachliche Repertoire, was da ist, weil ich
459 herkunftssprachliche Lehrer*innen habe, weil ich die Fachlehrer*innen
460 habe, könnte ich auch auf der Lehrer*innen Perspektive, also auf der
461 Lehrer*innenebene besser, anfangen, die Kooperation zu stärken. Und

..2.7 für Lehrende & Schu

..5.6 aktuelle Umsetzu

..5.3 fächerspezifische

..1.1 persönlicher Hint

..1.1 persönlicher Hint

462 das heißt, ich würde nicht nur Verantwortung verteilen eben auf meine
463 Schüler*innen, sondern überhaupt auf diesen, auf so alle. Und es ist
464 ja nicht nur Verantwortung verteilen, sondern / also auf alle
465 Lehrkräfte meine ich / nicht nur Verantwortung, sondern also doch auch
466 Verantwortung, aber damit ja auch Sicherheit. Also das heißt, es ist
467 dann eben nicht so, dass eine Person das hat, sondern man hat es
468 verteilt auf mehrere und damit hat man ja noch mal ein anderes
469 Sicherheitsnetz. Aber das ist all das Translanguaging ist nicht nur so
470 nebenbei gemacht. Also sozusagen die Größe des Ansatzes hat auch zur
471 Folge, dass es dieser Türöffner sein kann und dass es wirklich
472 vielleicht sogar ein Game Changer werden könnte. Im Moment ist es aber
473 noch zu herausfordernd, dass das passiert.

474 I: Verstehe. Denken Sie, es ist ja Deutsch, dass die Fachrichtung
475 Deutsch schon erwähnt worden, dass es fächerspezifische Unterschiede
476 gibt, inwiefern Lehrpersonen den Ansatz kennen oder auch bereit sind,
477 sich damit auseinanderzusetzen?

478 **E4:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX spielt es eine große Rolle, ob sie ein
479 Sprachenfach haben und es spielt eine fast noch größere Rolle, ob sie
480 in der Primarstufe unterrichten oder in der Sekundarstufe unterrichten.
481 In der Primarstufe ist die Fächerlogik viel, viel geringer, weil sie
482 auch viel / Also in der Volksschule bin ich ja fast die ganze Zeit bei
483 meinen Kindern. Da spielt es eine viel geringere Rolle und da ist
484 sowieso Teil der Ausbildung, dass ich mindestens ein Sprachfach habe
485 und da wird sozusagen der Ansatz, also da ist das weniger der Punkt
486 und wenn sich da jemand für Translanguaging entscheidet, dann ändert
487 das auch den Unterricht häufig. Wobei daher die Verantwortung sowieso
488 vor allem auf die wenigen Personen innerhalb der Klasse sind. In der
489 Sekundarstufe hingegen, da sehe ich, da ist es personenspezifisch,
490 also vor allem auch in der / Also wenn ich mir die Ausbildung an der
491 Hochschule oder eben an der Universität Wien anschau, dann sehe ich,
492 dass es Personen gibt in den unterschiedlichen Gegenständen, die sich
493 dafür interessieren, XX
494 XX
495 und dann findet das Einzug. Aber es ist komplett personengebunden. Das
496 heißt, wenn die Personen aus irgendwelchen Gründen nicht mehr an der
497 Uni sind und da gibt es viele, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, dann fällt das
498 wieder komplett weg.

499 I: Verstehe.

500 **E4:** Also zu der Frage, ob es fachspezifisch ist, nein, ich glaube
501 eigentlich nicht, wobei ich trotzdem eine Häufung in den
502 Sprachenfächern sehe.

503 I: Vielleicht auch wegen den Grundlagen, die einem da von Haus aus

..5.3 fächerspezifische Un

..1.1 persönlicher Hinf

..5.6 aktuelle Umsetzung

..3.1 (Zeit-)Aufwand

..5.5 Sprachbildungskoorc

504 schon mitgegeben werden, ja.

505 **E4:** Genau, ja. Aber entscheidender, glaube ich, ist wirklich, wie mein
506 Unterricht aussieht. Also es heißt auch genau weil wir das, was ich
507 gerade, sagte Volksschullehrer*innen, die denken weniger in der
508 Fächerlogik, Mittelschullehrer*innen auch noch, weil sie auch
509 fachfremd einfach ganz viel unterrichten, aber die Gymnasiallehrkräfte
510 denken fast ausschließlich in ihrer Fächerlogik, und da ist dann die
511 Kooperation besonders schwierig.

512 **I:** Okay. Das ist auch eine spannende Unterscheidung zwischen
513 einzelnen Schultypen.

514 **E4:** XX
515 XX
516 XX

517 **I:** Ja verstehe. Sie haben ja schon jetzt gesagt, dass es doch, also
518 die Präsenz, ja doch sehr gering ist, sowohl an den Universitäten bzw.
519 nur teilweise als auch die Bekanntheit unter den Lehrer*innen. Was
520 denken Sie, wäre denn neben diesen strukturellen Veränderungen
521 notwendig, damit mehr Lehrer*innen von diesem Ansatz wissen würden bzw.
522 die Bereitschaft hätten, ihn auch in den Unterricht zu inkludieren?
523 Oder die Möglichkeit hätten dazu?

524 **E4:** Ja. Also ich denke der erste Faktor ist tatsächlich der
525 strukturelle, dass so wenig Zeit auch ist, also neben dem was ich
526 sagte, es ist auch so wenig Zeit, Neues auszuprobieren.

527 **I:** Ja.

528 **E4:** Es ist wenig Zeit auch mal, also jetzt haben wir wieder neue
529 Curricula, aber es ist wenig Zeit, dem eben Vertrauen auch wirklich
530 nachgeben zu können und zu schauen, passiert, also klappt das oder
531 klappt es nicht? Und es gibt einfach viel zu großen Druck, was das
532 alles angeht und die Curricula sind alle so unheilvoll überlastet,
533 überfrachtet, es ist viel zu viel, was man da schaffen muss. Als
534 Schüler*in auch tatsächlich. Da ist ja wirklich, also die Curricula
535 spießen sich die ganze Zeit gegenseitig, die verschiedenen Fächer, und
536 dann möchte ich noch mal so einen großen, kompletten Ansatz reingeben.
537 Wer soll sich dafür auch verantwortlich fühlen? Also das ist eben auch,
538 weil ich sagte, es wird so viel in der Fächerlogik gedacht, das heißt,
539 ich brauche eigentlich so wie in der Volksschule jemanden, der den
540 gesamten Schüler, die gesamte Schülerin zumindest erst mal in diesem
541 Lernprozess sieht. Ich meine noch nicht mal echt gesamt. Und wenn ich
542 das hätte und deshalb bieten vielleicht die
543 Sprachbildungskordinatoren eine Möglichkeit, dann glaube ich, habe

..5.5 Sprachbildungskoor

544 ich eine Chance. Also ich brauche irgendjemand, der nicht nur in den
545 einzelnen Fächern denkt, sondern eine übergeordnete Möglichkeit sieht.
546 Aber das ist natürlich auch wieder eine strukturelle Frage. Und dann
547 ist es wichtig in der Ausbildung, das stimmt. Aber ich glaube auch,
548 dass tatsächlich eine Vernetzung von Personen, die das in der Schule
549 schon machen, die Erfahrungen haben damit und ich glaube, dass da eine
550 internationale Vernetzung auch wesentlich wäre mit Personen, die es
551 ausprobieren wollen. Das wäre glaube ich ganz gut. Und dann erstmal
552 die, die es ausprobieren wollen. Und dann könnte man da, glaube ich,
553 irgendwie was entwickeln und dann könnte man es vielleicht noch
554 stärker wieder auch zu den Personen, den Personen nahebringen, die
555 nicht jetzt noch nicht davon wissen. Aber ich glaube / Also
556 zusammenfassend, es gibt ausreichend Personen, die sich dafür
557 interessieren und ich glaube, es wäre sinnvoller, denen erstmal diese
558 Möglichkeit zu geben, das auszubauen, auch zu schauen, was bedeutet
559 Translanguaging im österreichischen Regelsystem, weil dazu gibt es
560 einfach schlicht noch zu wenig Erfahrung und auch zu wenig Forschung,
561 was das wie bedeutet.

..5.6 aktuelle Umsetzung

562 I: Das ist mir auch aufgefallen. (lacht)

563 E4: (lacht) Und wenn ich das habe, glaube ich, kann ich mit dem / Also
564 das andere darf ich sehr gerne machen, aber ich glaube, wir sind
565 eigentlich eher in diesem, in dieser Phase noch und dann können wir
566 anfangen sie zu informieren, stärker zu informieren, weil ich habe das
567 Gefühl, im Moment ist es so, da so wenig Forschung existiert, so wenig
568 Erfahrung auch existiert, glauben XXXXXXXXXXXXXXX Personen noch wenig, dass
569 Translanguaging funktioniert und deshalb sehe ich eigentlich das
570 erstmal als zentrale Aufgabe.

..1.1 persönlicher Hin

571 I: Das ist sicher etwas mit der Vernetzung, was dem auch
572 entgegenwirken würde, dass vielleicht einige Lehrpersonen diesen
573 Ansatz oder bereit wären, diesen Ansatz umzusetzen, aber ihn unter
574 diesem Namen nicht kennen oder nicht wissen, dass er existiert.

..5.2 Präsenz unter Lehrer

575 E4: Ja. Das kommt eben auch noch hinzu, genau. Das meinte ich vorhin
576 bei den erfahrenen Lehrer*innen. Die machen schon ganz viel in diesem
577 Bereich, sie wissen nur, also, sie würden es halt nicht
578 Translanguaging nennen. Sie wissen nur nicht, dass das darunter läuft.
579 Ja, das auf jeden Fall. Deshalb wäre ein miteinander Sprechen sehr gut
580 und auch unterschiedliche Personen, weil ich das vorhin sagte, dass
581 junge Lehrpersonen, die in die, also welche, die gerade vom Studium
582 dann an den Schulen sind, dass das zu einer ganz starken Befruchtung
583 führt. Wirklich die Kombination zwischen unterschiedlicher Expertise,
584 unterschiedlichen woher ich komme, also auch gerne auch
585 Seiteneinsteiger*innen, aber auch Spezialisierungen. Also ich brauche

..5.6 aktuelle Umsetzung

..5.6 aktuelle Umsetzung

586 natürlich auch, man muss auch noch Neurodiversität mittlerweile
587 berücksichtigen. Es geht gar nicht mehr anders. Und eben die
588 Mehrsprachigkeit an sich berücksichtigen. Ich brauche Personen, die
589 selbst mehrsprachig sind. Ich brauche aber eben auch Personen, die
590 dieses alte Schulsystem irgendwie kennen. Wenn wir es schaffen würden,
591 dass auch den Lehrer*innen Zeit gegeben wird, wieder mal
592 zusammenzuarbeiten, gemeinsam zu denken und nicht nur in der
593 Notenkonferenz darüber zu sprechen, ja oder nein, dann glaube ich,
594 würden wir deutlich mehr schaffen und würden es für die Lehrkräfte
595 erleichtern, wie auch für die Schüler*innen. Die Möglichkeiten des
596 Translanguaging.

..3.1 (Zeit-)Aufwand

597 I: Das ist eigentlich der Faktor Zeit auf mehreren Ebenen, der
598 Schlüsselpunkt sozusagen sowohl auf der größeren Ebene
599 fächerübergreifenden schulinternen Ebene /

600 E4: Ja, auf jeden Fall.

601 I: Also als einzelne Lehrperson.

..5.6 aktuelle Umsetzu

602 E4: Genau. Es ist sowohl der einzelne Unterricht, der zu wenig Zeit
603 hat, als auch die Schüler*innen, die zu wenig Zeit haben, als auch die
604 Lehrer*innen als auch die Schule an sich. Ja, ja. Deshalb müssten wir
605 unsere Curricula entschlacken. Das wäre ein ganz, ganz zentraler Punkt.
606 Ja, und tatsächlich und das war ja eigentlich gemeint mit der
607 Kompetenzorientierung, aber so ist es definitiv nicht, hat sich
608 definitiv anders entwickelt, die Möglichkeiten, dass ich das Lernen
609 lerne und dass ich verstehe, dass das weitergehen kann. Ich muss also
610 nicht alles schon schaffen in der Schulzeit, sondern ich muss die
611 Kompetenzen erwerben, selbstständig lernen zu können.

612 I: Das lebenslange Lernen.

..1.1 persönlicher Hinterg

613 E4: Das lebenslange Lernen, genau. (lacht) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
614 XX

615 I: Ja, natürlich. Sie haben vorher auch schon erwähnt, dass viele
616 Lehrpersonen, die den Ansatz umsetzen, sich vielleicht auf die
617 Vokabelebene beschränken oder auf Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen.
618 Was denken Sie, sind denn so Methoden, die gerne von Lehrpersonen
619 angewandt werden, die den Translanguaging-Ansatz umsetzen in ihrem
620 Unterricht oder vielleicht am häufigsten angewandt werden?

..4.1 Methoden

621 E4: Also eben wirklich Wortschatzarbeit. Ganz klar. Also über diese
622 awareness hinaus, über dieses Sichtbarmachen, also das sind dann
623 diese Sprachenporträts meistens. Die werden weiterhin, die werden,
624 egal ob es Erwachsenen- oder Kinderbildung ist, die werden sehr gern
625 verwendet. Und das kann man schon auch noch komplexer machen. Also man

626 kann es / Dann fangen, gerade in den höheren Stufen oder älteren, dann
627 fangen sie an, darüber zu sprechen oder darüber zu schreiben. Und das
628 ist dann so ein Ausgangspunkt dafür. Also das wäre eine Möglichkeit,
629 mit etwas zu arbeiten, was schon beliebt ist, aber weiter auszuführen.
630 Das heißt, es werden eben Texte darüber geschrieben und dann auch in
631 all den Sprachen, die ich dort auch irgendwie markiert habe. Dann wäre
632 auch, gerade wenn wir noch in diesem awareness - Bereich sind, der
633 auch wirklich wichtig ist, fände ich es auch relevant, weiterhin mehr
634 Kontakt zu haben. Das, was ich vorhin auch sagte, dass auch andere
635 Schüler*innen lernen, wie diese Sprache sich anhört, dass sie einfach
636 schlicht unterscheiden können, was welche Sprache zum Beispiel ist,
637 dass sie erkennen, okay, das ist jetzt (unv.), also irgendeine der
638 Sprachen, oder das ist jetzt Rumänisch oder es ist Arabisch oder so.
639 Mehr Kontakt mit diesen Sprachen. Das heißt, diese Sprachen müssen
640 viel präsenter werden, um das zu hören, um es zu verstehen und auch um,
641 naja, und auch um die Angst zu verlieren, die Sorge zu verlieren, was
642 es bedeutet, viele Sprachen um mich herum zu haben. Und da gibt es
643 auch, weil wir ja, wenn wir jetzt also mal in der Fächerlogik, wenn
644 ich aus dem Deutschen oder der Literaturarbeit herauskomme oder
645 herauskomme, tatsächlich das Arbeiten mit mehrsprachiger Literatur
646 oder auch Literatur, die, also zum Beispiel auch Lyrik, das können
647 kleine Kinderreime sein, das können Gedichte sein, es können Lieder
648 sein, die mir einfach nur diese Sprache zeigen. Und dann kann ich
649 einen Schritt weitergehen. Ich kann dann die Personen, die in meiner
650 Gruppe, in meiner Klasse diese Sprachen sprechen, dann auch als
651 Expert*innen auftreten lassen. Und dann können wir auch mit der
652 Digitalisierung einfach übersetzen lassen. Das ist halt mittlerweile
653 so einfach. Das heißt, ich gebe das rein und ich lasse es übersetzen
654 und dann fange ich an, darüber zu sprechen, wie das so aussieht. Und
655 dann sind es solche Sachen, wie auch die Sprachvergleiche. Die sind
656 eben auch extrem sinnvoll, weil ich ein enormes metasprachliches
657 Wissen ausbaue. Und wenn wir dann zum Beispiel zwei Sprachen haben,
658 die wir uns, also die viele haben, das Deutsche und das Türkische in
659 der Schule, also dann würde ich sehen, okay, im Deutschen haben wir
660 die Verbkammer, das heißt, auf eine gewisse Art und Weise muss ich am
661 Anfang des Satzes schon wissen, was am Ende passiert. Aber im
662 Türkischen ist es so, dass ich ganz dadurch, weil ich die ganzen
663 Endungen immer am Ende hinpacke, dann muss ich sowieso schon den Satz
664 ganz, ganz anders strukturieren. Und wenn ich darüber nachdenke, wie
665 das / Und dann habe ich aber gar keine Artikel da drin und die Artikel
666 im Deutschen markieren sowohl das Geschlecht als auch den Fall. Also
667 da passiert eben ganz, ganz viel. Und dieses darüber so Nachdenken
668 würde helfen, also Sprachenvergleiche, und zwar auf morphosyntaktische
669 Ebene. Das wäre auch noch sehr hilfreich. Und dazu gibt es Material
670 und da muss ich und das ist nämlich auch eine der größten Sorgen, muss

..4.1 Methoden

671 ich die Sprache nicht sprechen. Ich muss die Sprache nicht sprechen,
672 um eben, deshalb sagte ich morphosyntaktische Ebene, um mit denen
673 arbeiten zu können. Und durch generative KI kann ich sogar
674 mittlerweile gut Texte auch meinen Schüler*innen geben oder sogar
675 produzieren lassen, die ich dann doch abgesichert habe, um das, ihnen
676 helfen zu können, um sie auch / Ich kann natürlich auch keine zu
677 herausfordernden Texte in einer anderen Sprache jemandem geben, aber
678 ich kann eben damit schon ganz konkret wirklich Methoden ansetzen, die
679 dann auch mit dem Translangugaing das gesamte sprachliche Repertoire
680 berücksichtigen können. Also awareness würde ich weiterhin arbeiten,
681 das aber ausbauen, Wortschatzebene, da können wir die ganzen Glossare,
682 die existieren und aber wirklich das verschiedene Aufschreiben ist gut,
683 da gibt es viel, das dürfen Sie gerne machen. Dann auch mit
684 verschiedenen Modalitäten arbeiten. Das heißt nicht nur Schriftsprache,
685 sondern auch Bilder. Das ist die Wortschatzebene. Und dann würde ich
686 aber eben auch gerne einen Schritt weitergehen und dann anfangen, die
687 Strukturen mir anzuschauen und dann in die Wortgruppen gehen und sowas
688 alles. Weil ich ja sagte, ich hätte gerne diesen Stufenausbau zum Text
689 hin. Ja.

..1.1 persönlicher Hini

690 I: XX
691 XX
692 E4: XX
693 XX
694 I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
695 E4: XX

..4.2 weitere Ressourcen

696 I: Weil Sie erwähnt haben vorhin, dass doch die Sorge besteht,
697 zum Beispiel, dass man als Lehrperson selber die Sprache nicht spricht,
698 wenn eine Lehrperson jetzt zu Ihnen kommen würde XXXXXXXXXXXXX
699 XXXXXXXXXXXXXXX und nach Tipps fragen würde, vielleicht abseits
700 jetzt oder zusätzlich zu konkreten Methoden, was notwendig wäre, um
701 den Ansatz in ihrem Unterricht umzusetzen, gibt es da etwas, was Sie
702 Lehrpersonen raten würden?

703 E4: Lehrpersonen möchten es sehr konkret.

704 I: Ja.

..1.1 persönlicher Hini

705 E4: Zu Recht, denn sie stehen jeden Morgen in der Klasse und da muss
706 es funktionieren. XX
707 XXXXXXXXXXXXXXX ich finde, dass schulemehrsprachig.at sehr, sehr gut,
708 weil da habe ich die Sprachen, die Sprachenportfolios, also dass
709 erklärt wird, was in der Sprache wie passiert, und wirklich für sehr,
710 sehr viele Sprachen und da habe ich die verschiedenen Ebenen auch, XXX

..1.1 persönlicher Hini

..1.1 persönlicher Hint

..1.1 persönlicher Hint

..4.3 Ratschläge zur U

..1.1 persönlicher Hint

..5.5 Sprachbildungskoor

711 XX
712 Und dann ja, Mut, Sachen auszuprobieren. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
713 XXXXXXXXXXXXXXX wir verstehen, wenn wir aus dem Spracherwerb kommen,
714 dass Fehler Meilensteine sein können, dass Fehler auch dafür wichtig
715 sind zu lernen und dass das wichtig ist, diese Wege zu gehen. Und
716 genauso dürfen sie ihr eigenes Lernen und ihr eigenen Vorgang auch
717 verstehen. Also sie dürfen auch Fehler machen. Es muss nicht sofort
718 immer klappen.

719 I: Was ja vielleicht doch ein Anspruch ist, den einige Lehrpersonen
720 an sich selber haben.

721 E4: Und auch, der auch an sie herangetragen wird. Also es muss ja
722 immer klappen, was sie tun. Und wenn man ihnen dann aber
723 sagt, es muss nicht immer klappen, was ihr tut, ihr arbeitet eh schon
724 unter sehr harten Bedingungen, dann finde ich das auch, weil sie nach
725 der Metaebene so fragten und nicht nach konkreten / Also der Mut
726 tatsächlich auch zu Fehlern, um dann auch zu schauen, wie kann ich in
727 der Gruppe das ausbilden. Und das Problem, was Sie auch selbst
728 ansprachen, dass es so wenig Material für das österreichische
729 Schulsystem gibt, ist fast auch eine Chance, es auszubauen. Also dann
730 schaue ich eben, was bei mir in der Gruppe wirklich konkret
731 funktioniert.

732 I: Ist ein guter Gedanke, ja. Also dass man eigentlich aus seinem
733 Defizit dann doch ein Potenzial (unv.)

734 E4: Genau. Und XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX wirklich mit den
735 Sprachbildungskordinatoren zu arbeiten, weil die können dann das
736 Material aufbauen, die können die Erfahrungen sammeln und die können
737 auch sagen, ah, bei uns gibt es doch aber auch noch die Lehrkraft,
738 frag doch den mal, was der dazu weiß. Und dann so dieses Vernetzende.

739 I: Wissen Sie, sind in anderen Bundesländern die
740 Sprachbildungskordinatoren oder ist das nur lokal in Wien?

741 E4: Nein, gibt es nicht. Es ist nur in Wien. Nur in Wien gibt es sie
742 bisher. Aber im Regierungsprogramm stehen sie drin, dass sie in allen
743 Bundesländern eingeführt werden sollen. Es ist aber noch unklar, was
744 das bedeutet. Es ist unklar, ob Sie eine finanzielle Berücksichtigung
745 davon erfahren, wie dann die Ausbildung sein wird, das ist noch unklar,
746 aber es gibt sie verpflichtend in Wien und in den anderen
747 Bundesländern sind sie beliebt, aber es gibt es noch nicht auf diese
748 Art und Weise.

749 I: XX

750 E4: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

751 I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

752 E4: Die Bildungsdirektion in Niederösterreich möchte das auch. Aber im
753 Moment gibt es das noch nicht, nein.

754 I: Ja, verstehe.

755 E4: Aber ja, es wäre gut. Auf jeden Fall. Weil wir auch dann wieder
756 auslagern. Weil die Lehrkräfte müssen eben so viel schaffen. Und dann
757 eben, was wir sagten, was die alles die Sprachbildungskordinatoren
758 können, also, sie werden über die aktuellen Gesetze informiert oder
759 sie können sich über die aktuellen Gesetze informieren und dann
760 weitergeben, sie können aktuelle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen,
761 Vernetzungsmaßnahmen, wenn ich das als Lehrkraft auslagern kann, wenn
762 ich weiß, okay, ich habe eine Person, zu der ich gehen kann und die
763 kümmert sich dann auch um das Material und die Bibliothek und solche
764 Sachen, dann ist das schon sehr, sehr hilfreich.

765 I: Auch als Ansprechperson.

766 E4: Genau, auch Ansprechperson oder auch miteinander reden. Also das
767 heißt ja nicht, dass das nur eine Direktion, also nur eine Richtung
768 sein muss, das hilft ja auch miteinander reden und so sich da
769 vernetzen. und es hilft immer, darüber sich auszutauschen. Ja.

770 I: Vielleicht abschließend noch zu den Methoden, denken Sie, dass es
771 Methoden gibt, die für das österreichische Schulsetting, oder sagen
772 wir Ansätze innerhalb des Translanguaging-Ansatzes, die für den
773 Regelunterricht im österreichischen Schulsetting nicht geeignet sind,

774 E4: Nicht geeignet sind.

775 I: Oder denken Sie, dass das mit den notwendigen Veränderungen, über
776 die wir schon gesprochen haben, eigentlich jede Form /

777 E4: Ich glaube, es ist nicht mehr geeignet, monolingual zu arbeiten.

778 I: Okay.

779 E4: Also die Methoden, die rein monolingual funktionieren, werden uns
780 immer an die Grenzen bringen, sowohl fachlich als auch sprachlich. Und
781 es ist gut, so konkret im österreichischen Schulsystem zu denken, aber
782 es ist auch, also es ist jetzt nicht so ein besonderes Schulsystem.
783 Also wir haben, wir dürfen uns auch öffnen und schauen, wie es
784 woanders funktioniert. Das finde ich schon auch noch mal wichtig. Wir
785 haben jegliche Migrationsbewegungen, kennen wir auch aus anderen
786 europäischen Ländern und auch wen wir wo wie haben und so, klar gibt
787 es immer Spezifika, aber die sind letztlich nicht so ein

788 Alleinstellungsmerkmal. Also Methoden, die nicht funktionieren, würde
789 ich sogar so weit gehen zu sagen, wir haben keine Zeit mehr, monolingual
790 zu arbeiten, weil wir keine monolinguale Welt mehr haben und alle
791 unsere Schüler*innen, wie ich vorhin sagte, schon, die jetzt schon von
792 Anfang an wirklich auch im Kindergarten und dann in der Volksschule
793 usw. mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind. Die sind mit so viel
794 Aufgaben in Zukunft konfrontiert und die können sie nicht einsprachig
795 lösen, das geht gar nicht mehr. Und deshalb wäre es eigentlich auch
796 fahrlässig, sie nicht mehrsprachig auszubilden.

797 I: Entspricht nicht der Realität unserer Welt heutzutage. Ja, dann
798 von meiner Seite aus würden wir tatsächlich schon zu einem Ende kommen.
799 Gäbe es irgendetwas noch, was Sie gerne hinzufügen möchten, oder?

800 E4: Nein, das passt sehr gut. Mich würde / Nein, wir haben schon über
801 die Sachen gesprochen, genau. Mich würde dann Ihre Arbeit nur selbst
802 interessieren. Also, wenn Sie fertig sind.

803 I: Ja gerne, sehr gerne. Natürlich.

804 E4: Nein. Aber sonst bin ich zufrieden.

805 I: Dann möchte ich mich auf alle Fälle bedanken. Also es war wirklich
806 ein sehr interessantes Gespräch und Sie haben viele Punkte
807 angesprochen, die für meine Arbeit irrsinnig hilfreich und wertvoll
808 sein werden. Dann stoppe ich kurz die Aufnahme.

809 E4: Moment (unv.), ich habe doch noch etwas.

810 I: Ja, gerne, natürlich, gerne.

811 E4: Und zwar weil wir in Österreich / Ich habe jetzt gerade nochmal
812 drüber nachgedacht. Häufig ist bei uns Migration und damit ja auch der
813 Translanguaging-Ansatz auch einfach an sozioökonomische Fragen
814 geknüpft. Und spannend vielleicht für Ihre Arbeit wäre es den IB
815 Curricula sich anzuschauen. Haben Sie schon okay?

816 I: Nein, habe ich tatsächlich nicht aber an der Schule /

817 E4: Genau. Weil die eben in hervorragenden sozioökonomischen Situation
818 arbeiten und trotzdem mehrsprachig sind. Und da kann man mal schauen.
819 Also es hat einfach mal eine andere (unv.) als das, was wir in der
820 Regelschule sonst in Österreich mit Mehrsprachigkeit verbinden. Und
821 die haben eben auch viele Möglichkeiten. Also das würde ich noch
822 empfehlen.

823 I: XX
824 XXXXXXXX das wäre mir tatsächlich jetzt also ohne ohne unserem

825 Gespräch jetzt gar nicht in den Sinn gekommen, das miteinzubeziehen.
826 Wobei das eigentlich genau, natürlich, genau jetzt / Danke für den
827 Hinweis. Auf jeden Fall.

828 **E4:** Ja, weil da gibt es das. Ja, ja.

829 **I:** Werde ich mir auf alle Fälle noch anschauen.

830 **E4:** Okay.

831 **I:** Schön. Dankeschön.

1

E6

2

Transkript

3

I: XX

4

XX

5

E6: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

6

I: XXXXXXXXXXXXXXXX

7

E6: XX

8

XX

9

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

10

I: XX

11

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

12

E6: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

13

I: XX

14

XX

..1.1 persönlicher Hinterg

15

E6: XX

16

I: XX

17

E6: XX

18

XX

19

I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

20

E6: XX

21

XX

22

I: XX

23

E6: XX

24

I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

25

E6:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

26

I: XX

27

XX

28

XX

..1.2 Bezug zu Translangu

29

E6: XX

30

XX

31

XX

32

XX

[illegible]

70	XXX
71	XXX
72	XXX
73	XXX
74	XXX
75	XXX
76	XXX
77	XXX

..1.2 Bezug zu Translangu

..1.1 persönlicher Hin

..2.2 fachliches Lerner

..2.3 Identität & Mehrspr

78 XX
79 XX
80 XX
81 XX
82 XX

83 I: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

84 E6: XX
85 XX
86 XX
87 XX
88 XX

89 I: XX
90 XX
91 XX Was wären denn so
92 Potenziale des Ansatzes für mehrsprachige Schüler*innen? Ganz egal,
93 jetzt auf die Sachfächer bezogen oder den sprachlichen Unterricht oder
94 Schule allgemein?

95 E6: XX
96 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Also das Potenzial von
97 Translanguaging für den Schulunterricht ist mal ein grundsätzlich
98 besser / Grundsätzlich kann es ein besseres Verständnis von
99 Fachinhalten durch dieses meaning making oder dieses Sinn erschließen
100 durch möglichst das gesamte sprachliche Repertoire. Ja, weil durch
101 Translanguaging ja oder Translanguaging-Pädagogik, das nicht oder
102 weniger reduziert wird das Repertoire, das verwendet werden kann und
103 man kann einfach beim, wenn ich jetzt in einer Texterschließung oder
104 im Gespräch mit jemandem über einen Text, wenn ich da 90 % meines
105 Sprachrepertoires reinschmeißen kann, tue ich mir einfach leichter,
106 als wenn es jetzt auf Deutsch begrenzt wäre und ich nur 50 %
107 reinschmeißen müsste, könnte und dann die ganze Zeit auch ein bisschen
108 vielleicht Ressourcen dafür brauche zu überlegen, wie sage ich denn
109 das jetzt auf Deutsch? Das ist mal das Zentrale, finde ich. Und mir
110 kommt vor, das hat sich inzwischen auch rumgesprochen. Ich habe,
111 zumindest ich höre jetzt auch selten nur mehr von wegen, jaja und dann
112 muss man da alle Sprachen lernen blablabla. Und es ist ja nett, aber
113 es geht um die Fachinhalte. Weil es tatsächlich, finde ich, bei
114 Translanguaging hauptsächlich darum geht, eben das fachliche Lernen
115 leichter zu machen oder besser zu machen. Dann natürlich ganz wichtig
116 auf Schüler*innenseite, finde ich, ist die Bestärkung mehrsprachiger
117 Identitäten, dass die Schüler*innen eben erkennen, es ist gut so, dass
118 ich, also es ist okay so oder es ist oder es bleibt unkommentiert,
119 dass ich da auch neben Deutsch andere Sprachen spreche, weil wie sie

..2.3 Identität & Mehr

..1.1 persönlicher Hin

..2.1 sprachliches & m

..2.5 Partizipation

120 halt in meinem Alltag eine Rolle spielen und vor allem eben in meinem
121 familiären und damit emotional nahen Umfeld. Das. Damit einher geht
122 die, das wäre das Dritte dann, Translanguaging als Möglichkeit, diese
123 Brücke zwischen familiärer Sprachverwendung und schulischer
124 Sprachverwendung besser zu gestalten und da einfach die Passung von
125 Schule und Individuum zu verbessern. (...) Das ist, finde ich, umso
126 jünger die Kinder sind oder die Schüler*innen umso wichtiger, aber es
127 bleibt immer wichtig. Dann, ja, ein / Schön kann auch sein, dass zum
128 Beispiel die geringer entwickelte Sprache sich auch weiterentwickeln
129 kann. Wenn die jetzt zum Beispiel Russisch sprechen, Russisch, Deutsch
130 in einer Mischung sprechen, in einer Gruppenarbeit, öfters mal in der
131 Schule. XXX
132 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, dass die dann auch diese gering
133 entwickelte Sprache, zum Beispiel Russisch, ein bisschen in gewissen
134 Vokabular oder so weiterentwickeln, weil sie es eben in diesem
135 schulischen Kontext verwenden, vielleicht. Das kann ein schöner Effekt
136 auch sein.

137 I: Also quasi die Sprachentwicklung, eigentlich in allen Sprachen
138 sozusagen, die die Schüler dann beherrschen.

139 E6: Ja, genau. Ja, ja, also grundsätzlich eine Weiterentwicklung des
140 gesamten sprachlichen Repertoires, nicht nur dieses deutschsprachigen
141 Aspekts vom Repertoire. Genau. Dann, ja dann natürlich, ganz wichtig,
142 eine leichtere Integration von Schüler*innen mit unterschiedlichen
143 Kompetenzen in der Unterrichtssprache, weil man, wenn man das einfach
144 mit / wenn man Unterricht plant mit dieser Perspektive auf die
145 sprachliche Dimension, dann kann man da einfach schon ein bisschen
146 überlegen, ja okay, gibt es da, wer kann da wer vielleicht übersetzen
147 denen, die sich da schwerer tun oder kann ich auch einfach ganz simple
148 anstatt diesen furchtbaren Tischreihen hintereinander einfach so
149 Sitzinseln machen, wo sie zu sechst sitzen immer und arbeiten, und
150 dann überlege ich mir halt, wie setze ich denn die da zusammen auf
151 diesen Sitzinseln, auch was Sprachkompetenz oder grundsätzlichen
152 Kompetenzen betrifft, dass sie zusammenpassen, möglichst gut. Und dass
153 die sich dann auch so informell unterstützen können. Wenn ich einen
154 Arbeitsauftrag gebe, dass sie mal vielleicht kurz auch besprechen
155 können. Wenn jemand jetzt ein Wort oder eine Struktur nicht versteht,
156 dass sie sich einfach mal ganz kurz was erzählen können. Da habe ich
157 erst letztens ein Paper gelesen, dass das eine wirklich nette
158 Strategie ist, also ein netter side effect von diesen Inseln. Ja,
159 genau. Das wären jetzt, glaube ich, fünf gewesen, jetzt hab ich
160 vergessen, mitzuzählen. (...) Genau. Jetzt habe ich gesagt,
161 genau das fachliche Lernen, dann die Bestärkung mehrsprachiger
162 Identitäten, dann die Sprachpraxis Familie, Schule, dann die bessere
163 Integration von Schüler*innen unterschiedlicher

164 Bildungssprachkompetenz, Unterrichtssprachkompetenzen, die Entwicklung
165 des gesamten sprachlichen Repertoires und ja, ach so, ja, was immer
166 noch / Das kann ich jetzt selber so nicht, also schon nachvollziehen,
167 aber nicht, habe ich selber jetzt nicht erlebt oder habe ich auch zu
168 wenig gemacht vielleicht. Die Entwicklung, das wäre das Sechste, eines
169 kritischen soziolinguistischen Bewusstseins, das wird immer so ein
170 bisschen angeführt in der Literatur.

171 I: Ja, ja.

172 **E6:** Ja, aber da muss man dann, glaube ich, schon wirklich auch Sprache
173 zum Thema machen. Ja, im Sinne von, reden wir jetzt auch mal drüber,
174 warum denn diese Sprachen und so weiter und so fort. Und das ist halt
175 so grundsätzlich, da ist, da geht es dann schon in Richtung language
176 awareness und so weiter und so fort.

177 I: Wahrscheinlich dieses explizit machen dann und /

178 **E6:** Ja

179 I: nicht mehr nur ein Einsetzen die Sprache, sondern wirklich die
180 Kommunikation darüber auch. Ja.

181 **E6:** Ja. Und ich glaube, das ist dann da zum Beispiel, das könnten dann
182 zum Beispiel Sprachenfächer wahrscheinlich mehr machen als Sachfächer,
183 weil dort auch eben diese ganzen language awareness Geschichten auch
184 explizit, soweit ich weiß, in den Lehrplänen implizit oder explizit
185 vorkommen.

186 I: Wahrscheinlich auch vom Hintergrundwissen her, dass da einfach
187 mehr ein /

188 **E6:** Ja und auch von Zeit her, weil ich meine, ich verstehe schon, dass
189 Kolleg*innen jetzt aus der Mathematik oder der Physik, dass die dann
190 sagen, ja okay, ich meine, ich mache ja gerne so mehrsprachige, ich
191 überlege mir da gern was, dass die da mehrsprachig kommunizieren
192 können, damit ich meine Fachinhalte besser rüberbringen kann. Aber
193 dann denen ein kritisches metalinguistisches Bewusstsein auch noch
194 mitzugeben, dass machen bitte die Sprachlehrperson. Also ja, weil ich
195 habe da irgendwie Science Education zu machen oder whatever. Ja, also
196 ja.

197 I: Das waren ja eh schon ganz viele Potenziale für die Schüler, Sie
198 haben ja die Lehrpersonen auch schon angesprochen, denken Sie, es gibt
199 durch den Einsatz auch Potenzial oder Vorteile, die sich für die
200 Lehrpersonen oder die Unterrichtsgestaltung, Sie haben eh die Inseln
201 schon erwähnt, ergeben könnten?

..2.7 für Lehrende & Schu

..3.2 Kontrollverlust

..2.7 für Lehrende & Schu

202 **E6:** Ja, schon. Naja, im Grunde, wenn sich die Lehrer, die Schüler*innen
203 leichter tun zu lernen, dann haben, das ist ja auch ein Vorteil für
204 die Lehrpersonen. Ja, oder wenn sie sich da einfach informell eben, so
205 wie gesagt, bei diesen Inseln besser helfen können. Darüber hinaus
206 Vorteile für die Lehrpersonen. (...) Naja, Vorteile für Lehrpersonen.
207 Die Frage ist, was ist jetzt ein Vorteil für Lehrpersonen? Ich meine,
208 das Klassenklima kann vielleicht besser sein. (...) Ich meine, was
209 halt ist, ich mein, das ist jetzt kein Vorteil, aber ich meine, man muss
210 halt als Lehrperson, wenn man das macht, wenn man den Schüler*innen
211 erlaubt, andere Sprachen zu sprechen oder sogar explizit darauf, also
212 ermutigt oder sagt, das kann man hier machen, dann eben muss man halt
213 auch bereit sein, einen gewissen Teil an Verantwortung für das
214 Unterrichtsgeschehen oder einen gewissen Teil von Kontrolle abzugeben.
215 Das muss man halt auch einmal können und sich trauen. Und weil das, da
216 sehe ich oft ein bisschen Skepsis, was Lehrpersonen oder
217 Lehramtsstudierende betrifft. Was für Vorteile für die Lehrpersonen?
218 Ja nein, würde ich jetzt nicht so explizit / Ich meine, das
219 Unterrichten an sich finde ich ja dadurch, dass diese emotionale Ebene
220 so wichtig ist und gerade so diese Schüler*innen sehen in ihren
221 Identitäten und dieses, auch dieses Belonging, ich meine, für
222 Lehrpersonen ist es ganz zentral oder für Schule insgesamt, dass das /
223 Schulen sollten ja vor, zuallererst noch vor allem anderen safe space
224 für alle sein, wo sich alle Schüler*innen wohlfühlen und alles, dann
225 kommt mal eine Weile nichts und dann kommen fachliches Lernen,
226 Kompetenzentwicklungen, whatever. Und für dieses, für diese safe
227 spaces und für dieses belonging, für dieses Zugehörigkeitsgefühl, ist
228 diese Akzeptanz sprachlicher Praktiken einfach extrem wichtig und ich
229 glaube, das ist dann auch, wenn das so etabliert ist und einfach, dann
230 ist das eine Schulkultur, die irgendwie die Schüler*innen und schon
231 auch die Lehrpersonen, ich meine, es gibt ja auch mehrsprachige
232 Lehrpersonen, wenn auch weniger, dass auch die erlaubt, dass es denen
233 erlaubt sind, zu mischen und mit den Schüler*innen in ihren
234 Erstsprachen oder in ihren was auch immer Sprachen zu reden. Und dann
235 hat das einfach viel mit Akzeptanz zu tun und einem insgesamt besseren
236 Arbeitsumfeld für alle Beteiligten.

237 **I:** Also eine wertschätzende Grundhaltung sozusagen, eigentlich von
238 allen Akteuren der Schule, den Lehrpersonen und /

239 **E6:** Ja, ich mein / ja, ich mag nur den Begriff Wertschätzung nicht.
240 Also es geht, weil Wertschätzung / Ja, ich mein, Wertschätzung ist das
241 Minimum oder nein, die Wahrnehmung ist das Minimum und dann kommt die
242 Wertschätzung. Es geht schon wirklich auch um eine Akzeptanz. Wobei da
243 ist das jetzt eine Haarspalterei, was jetzt Wertschätzung, wo
244 Wertschätzung aufhört und Akzeptanz anfängt. Aber jaja. Also es ist so
245 ein positiver approach zu diesen, zu dieser sprachlichen Diversität.

..1.1 persönlicher Hinterg

246 I: Verstehe ja. Sie haben ja schon den Kontrollverlust bzw. die Sorge
247 auch darum kurz angesprochen, was ja auch tatsächlich sehr häufig in
248 der Literatur erwähnt wird. Was denken Sie, könnten Herausforderungen
249 sein, denen Lehrpersonen begegnen, wenn sie Translanguaging umsetzen
250 möchten in ihrem Unterricht?

251 E6: XX
252 XX
253 XX
254 XX
255 XX
256 XX

257 I: Ja, genau. Also beziehungsweise vielleicht nicht Nachteile in dem
258 Sinne, dass das ja dann doch schon sehr negativ konnotiert, aber
259 vielleicht auch einfach Herausforderungen, die bei der Umsetzung
260 auftreten können oder mit denen sich Lehrpersonen auseinandersetzen
261 müssen oder in gewissen Situationen, eh zum Beispiel wie dieser
262 Kontrollverlust.

..3.2 Kontrollverlust

263 E6: Ja, ja, dieser / Also der Kontrollverlust, genau, dass man da,
264 dass einem das entgleitet. Dann das Zweite ist, würde ich sagen (...)
265 der Anspruch an Perfektion. (unv.) im Unterrichtskontext immer falsch
266 aber, also übertrieben, aber so im Sinne von, wenn ich nicht alle
267 Sprachen berücksichtigen kann von allen Schüler*innen, dann lasse ich
268 es ganz. Ja, also das ist oft so, von wegen, ich kann ja nicht alle
269 Sprachen. Also abgesehen davon also es ist / Häufig ist ja, ich kann
270 nicht alle Sprachen lernen, wobei, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
271 jetzt schon weniger, kommt mir vor, mir kommt vor, da ist schon mal
272 was erreicht. XX
273 von wegen, ja, aber ich kann ja nicht alle Sprachen berücksichtigen,
274 weil auch wenn ich dann zum Beispiel so freie Sprachwahl in
275 Gruppenarbeit, wenn ich dann eine Schülerin, einen Schüler habe, der
276 oder die oder deren Sprache, dessen Sprache von niemand anderem
277 geteilt wird, dann kann ich das ja nicht machen, dann fühlt sich die
278 Person ausgeschlossen. Und ich denke mir, ja, das stimmt, das muss man
279 auch irgendwie so, sollte man auch so sehen. Allerdings ist es halt /
280 Es geht aber, aber / Das ist kein Grund, das nicht zu machen, weil das
281 ist immer so die Frage, benachteilige ich jetzt eine Schülerin oder
282 neun? Ja, und ich meine, dann ist es gescheiter, bevor ich neun
283 benachteilige, versuche ich halt nur eine zu benachteiligen. Im
284 Idealfall versuche ich niemanden zu benachteiligen, aber wenn es nicht
285 anders geht, dann nehme ich halt die acht.

..3.8 sprachliche Vielf

286 I: Ja, verstehe, ja.

287 E6: Also es geht eher, also nicht um ganz oder gar nicht, sondern um

..3.8 sprachliche Vielfalt	288	dieses möglichst viel und möglichst vielen. Das, und das ist eine
	289	häufige Herausforderung, die wir oder die häufig wahrgenommen wird
	290	kommt mir vor. Dann und das Zweite, das Dritte wäre dann diese, wenn
	291	man zum Beispiel das Translanguaging Strategien hat, die so das
	292	Internet verwenden als mehrsprachige Ressource und die Schüler*innen
	293	sollen im Internet einfach in verschiedenen Sprachen recherchieren. Dann
..1.1 persönlicher Hinweis	294	wird oft gesagt, XX
	295	XX
	296	XX ja, aber dann wie
..3.4 Ergebnissicherung	297	weiß ich denn, dass diese Informationen richtig sind und korrekt? Und
	298	das ist eine Sache, das ist aber Teil dieses Kontrolle-Abgeben,
	299	beziehungsweise muss man dann halt anders vorgehen, vielleicht auch im
	300	Sinne von den Schüler*innen / Also das ist eine Dimension, die man
	301	berücksichtigen muss, dass dann vielleicht die Quellen, ich kann die
	302	Quellen nicht mehr überprüfen. Wobei ich ja der Meinung bin, es wäre
	303	schon auch Aufgabe der Schulbuchverlage usw. zumindest Teile von
	304	Materialien auch in mehreren Sprachen anzubieten. Das ist ja jetzt
	305	keine Hexerei.
	306	I: Wie schätzen Sie das momentan ein? Wird das schon durchgeführt in
	307	Schulbüchern, dass Mehrsprachigkeit inkludiert wird?
	308	E6: Also meiner Meinung nach, ich hoffe, ich tue da jetzt keinem
	309	Schulbuch Unrecht, meiner Meinung nach nicht.
	310	I: Okay.
..5.6 aktuelle Umsetzung	311	E6: Also was, wobei / Also positiv, was ich schon mitbekommen habe,
	312	ist ein großes Bemühen der Verlage zu im Hinblick auf die Förderung,
	313	explizite Förderung und Berücksichtigung der Bildungssprache Deutsch.
	314	Da ist in den letzten zehn, 15 Jahren wirklich vieles gelungen. Dass
	315	es dann / auf vielen Ebenen vieles gelungen. Was ich jetzt als nächste
	316	Herausforderung, also darauf kann man aufbauen, was jetzt in die
	317	Richtung noch weiter geschehen müsste, ist eben noch neben dieser
	318	Förderung und Berücksichtigung der Bildungssprache Deutsch die
	319	Berücksichtigung und Inklusion und im Idealfall Förderung der
	320	sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen und dass das in die
	321	Schulbücher zum Beispiel ein bisschen mehr aufgenommen wird. Und da
	322	ist, glaube ich, also zum Beispiel mit, also mit QR Codes oder so,
	323	dass man QR Code setzt neben dem Lesetext im Schulbuch und dann über
	324	den QR Code kommt man auf Audios oder Texte in anderen
	325	Sprachen zu diesem Text, der da drinnen ist auf Deutsch. Das wäre eine
	326	Möglichkeit. Oder was ich ziemlich sicher annehme, dass sehr bald sein
	327	wird, auch oder teilweise auch schon ist, dass man gerade KI zum
	328	Beispiel zu Chatbots auch verwendet für die Unterstützung von
	329	Schüler*innen in Lernprozessen grundsätzlich und dabei auch die (unv.)

..5.6 aktuelle Umsetzu

..3.9 Ablehnung

..3.4 Ergebnissicherung &

..2.2 fachliches Lerner

..1.1 persönlicher Hin

330 können ja auch dann mehrsprachig mit diesen Chatbots also so
331 Translanguaging machen im Grunde mit Chatbots, wenn sie wollen. Die
332 Problematik, die Sache ist nur oft, glaube ich, sind Schüler*innen es
333 selber nicht gewohnt, dass sie zum Beispiel Sprachen mischen können.
334 Das ist so eine Sache und das sie dann nicht mal auf die Idee kämen.
335 Deswegen finde ich, um diesen turn irgendwie hinzubekommen, hin zu,
336 verwende das gesamte sprachliche Repertoire, braucht es wirklich
337 Lehrpersonen und oder Schule insgesamt, die explizit auch darauf
338 hinweist, dass das ein möglicher Weg ist, der vielleicht lernwirksamer
339 sein könnte.

340 I: Also quasi von dem ganzen System sozusagen getragen. Das ist ja /
341 **E6:** Ja, ja, genau also immer vom ganzen System getragen, wobei
342 natürlich auch Lehrpersonen die zentralen Player sind in der Sache. Ja.

343 I: Verstehe. Ja. Aber denken Sie, dass es Herausforderungen auch für
344 die Umsetzung dann, also angenommen, jetzt nicht für die Lehrpersonen
345 per se, sondern für die Umsetzung im Unterricht gibt, mit denen Lehrer
346 konfrontiert sein könnten?

347 **E6:** Ja, da ist das mit, was ich gesagt habe, mit dem,
348 sind das jetzt richtige oder solide Quellen?

349 I: Genau ja.

350 **E6:** Ja, wobei was schon zum Beispiel darum da dann wieder / Also das
351 stimmt ja, also es ist ein wichtiger Punkt, da muss man dann überlegen,
352 dann muss man denen halt dann, vielleicht den Schüler*innen auch
353 beibringen, wie erkenne ich denn so valide Quellen, und so weiter und
354 so fort, und vielleicht auch zum Schluss einfach halt einen Check
355 machen mit von wegen / Also man muss das ja sowieso irgendwie dann /
356 Also wenn das Internet als mehrsprachige Ressource verwendet wird,
357 dann ist das ja, aus meiner Sicht, kann das ja nur ein Teil des
358 Prozesses hin zu etwas sein, wo man dann zum Schluss noch mal drüber
359 redet. Also zum Schluss sollte ja eh eine Ergebnissicherung oder
360 Darstellung oder whatever sein, ja, wo man das dann sowieso den
361 letzten Check nochmal macht. Und ob die Lehrenden dann auf dem Weg
362 dorthin irgendwas falsch verstehen und das wird dann zum Schluss nicht
363 aufgeklärt, das kann immer sein, ja, egal in welchen Sprachen. Aber
364 was / Also das ist so diese eine Herausforderung in der Umsetzung mit
365 dieser, dass man das nicht alles immer kontrollieren kann. Auf der
366 anderen / Nicht mehr kontrollieren kann, weil man es vielleicht nicht
367 versteht. Auf der anderen Seite hat es schon auch ein großes Potenzial
368 inhaltlicher Natur zum Beispiel oder was jetzt Lernprozesse betrifft,
369 dass man zum Beispiel im Geschichtsunterricht, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
370 XX



371 XXXXXXXXXXXX dass wenn man zum Beispiel recherchieren lässt, zu, weiß
372 nicht, Gründe für den Ersten Weltkrieg oder den Zweiten oder gar, ein
373 heikles Thema, Holocaust Überlebende oder solche Dinge, in Geschichte,
374 finde ich, ist das zum Beispiel, dass man da dann schaut, okay, die
375 sollen mal recherchieren in Sprachen, die sie können oder wollen, also
376 sie können es sich selber aussuchen, aber schön wäre es so /
377 Zielsetzung ist, ich hätte das gerne in den verschiedenen Sprachen und
378 es wäre schön, wenn jetzt nicht alle die gleichen, mindestens zwei
379 oder drei verschiedene Sprachen hätte ich gerne, dass jeder, das
380 insgesamt recherchiert werden und überlegt euch das, teilt euch das
381 auf. Und dann kommen die und dann schaut man, sind denn da
382 verschiedene Perspektiven ausgedrückt, weil ja schon Sprachen dann
383 vielleicht mit gewissen soziokulturellen Kontexten eingebettet sind
384 und dass, wenn ich dann jetzt eine Website habe, zum Beispiel auf
385 Türkisch aus der Türkei, dass da dann vielleicht die Darstellung des
386 Ersten Weltkriegs oder des Zweiten Weltkriegs anders ist als die, die
387 wir jetzt auf Deutsch haben und dass man dann darüber diskutieren kann,
388 weil ja zum Beispiel gerade Geschichte oder die Darstellung von
389 Geschichte so stark politisch auch ist, dass man da dann zum Beispiel
390 gerade im Geschichtsunterricht und der ist ja auch Geschichte und
391 politische Bildung darüber diskutieren kann, okay, na schau, und ohne
392 diese Mehrsprachigkeit, ohne diese eure Ressource, dass ihr da jetzt
393 Türkisch konntet, hätten wir das jetzt gar nicht arbeiten können. Also
394 es ist auch, es kann auch Zugang sein zu Wissensressourcen, zu denen
395 man sonst keinen, zu denen man als Lehrperson auch keinen Zugang hätte
396 oder nur schwer. Ja.

397 I: Ja, verstehe. Ja irrsinnig spannend natürlich eben auch, wie Sie
398 gesagt haben, für die Sachfächer sozusagen. Ja, das ist doch ein
399 enormes Potenzial auch. Würden Sie sagen / Entschuldigung, bitte?

400 E6: Nein.

401 I: Würden Sie sagen, dass Lehrpersonen in Bezug auf diesen Ansatz
402 oder die Umsetzung manchmal Sorgen haben, die teilweise auch
403 unbegründet sind? (...) Also beispielsweise in Bezug eben auf diesen
404 Kontrollverlust sozusagen, also das sind / Oder dass diese
405 Herausforderungen oder die Sorgen, die Lehrpersonen bei der Umsetzung
406 haben eh durchaus eine Berechtigung haben.

407 E6: Ja eine Berechtigung haben sie immer, weil / (...) Also Sorgen
408 haben immer eine Berechtigung, weil ich weiß ja nicht, XXXXXXXXXXXX
409 XX
410 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, in welchen Kontexten sie
411 unterrichten. Und professionelles, also eine professionelle Lehrperson
412 zeichnet ja aus, dass sie in ganz verschiedenen Kontexten und



3 Herausforderungen

..5.2 Präsenz unter Le

..1.1 persönlicher Hin

..3.2 Kontrollverlust

..1.1 persönlicher

..4.3 Ratschläge z

413 Situationen situationsspezifisch, möglichst adäquat und angemessen
414 handelt. Und ich meine, was ich / Und ich weiß aber nicht, was ihre
415 Situationen sind, denen sie tagtäglich begegnen und wie sie dort
416 adäquat handeln. Ich kann dann immer nur davon ausgehen, grundsätzlich
417 eben von diesen Theorien und empirischen Befunden auch, dass halt
418 Lernen besser stattfinden kann, wenn das gesamte, möglichst viel des
419 Repertoires eingebracht werden kann, und versuche ihnen dann halt
420 diese Sorgen ein bisschen zu nehmen oder sie ein bisschen zu überreden,
421 dass sie es mal versuchen sollen, diese Angst auch zu überwinden. Und
422 viele berichten mir auch, dass sie sowas Translanguaging eh schon machen,
423 gerade in Wien, vor allem in den Mittelschulen. Und die hatten halt
424 keinen Begriff dafür. Das berichtet ja García auch.

425 I: Ja genau.

426 **E6:** Ja und das ist was Schönes und deswegen, es wird auch vielfach
427 schon gemacht XX
428 XX
429 XX
430 XX
431 XX
432 XX

433 I: XX

434 **E6:** XX
435 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Und was ich dann schon sage, es gibt schon
436 so ein paar Studien, die ich jetzt gelesen habe, die sich damit
437 befassen haben, was denn Schüler*innen reden, wenn sie in anderen
438 Sprachen als der Unterrichtssprache sprechen, und zumindest in den
439 Studien ist schon rausgekommen, dass die dann eh meistens über den
440 Inhalt des Arbeitsauftrages reden oder so, weil es kommt ja sowieso
441 auf / Also ich meine, wenn die dann, wenn da diese 15 Minuten oder
442 zehn Minuten, die sie für die Bearbeitung des Arbeitsauftrag Zeit
443 hatten, am Ende nichts da ist und das mehrfach nicht da ist, dann
444 checkt man auch irgendwann mal, dass die da über was anderes reden und
445 / Aber das hat auch sehr viel mit Lehrerpersönlichkeit zu tun, ob man
446 da / XX
447 / Sie hatten da wahnsinnige Angst, dass da über sie geredet wird. Das
448 hat auch vielleicht mit Persönlichkeit zu tun. Aber ja, genau. Das ist
449 eigentlich so, dieser Kontrollverlust und diese Abgabe der
450 Verantwortung ist, glaube ich, der größte Punkt, und dass man schon
451 den Unterricht ein bisschen planen muss, vielleicht ein bisschen so
452 freier, mit eben / oder mehr berücksichtigen soll diese (...) Eben das
453 Lernen muss bei der Vorbereitung wie dieser, dieses also so immer, XXXX
454 XX wenn das

..4.3 Ratschläge zur Umse

455 Ziel, das Ziel ist dieses fachliche Lernziel und dann auf dem Weg
456 dorthin hat man ja gewisse Etappen, weil man das ja strukturiert hat
457 bezüglich dieses Ziels. Und da muss man sich dann überlegen, okay, in
458 welcher Phase ist es denn okay, dass ich das Sprachregime öffne, damit
459 eben vor allem zum Beispiel dieses meaning making, oder dieses
460 processing leichter geht und dass ich dann halt sagen kann, ihr könnt
461 in Sprachmischung, in allen Sprachen reden, die ihr wollt, und wann
462 muss ich sagen, okay, jetzt müssen wir schauen, dass wir das auf
463 Deutsch machen. Wenn es überhaupt notwendig ist, weil ich meine, wenn
464 ich sage, wir besprechen das dann auf Deutsch, dann, wir besprechen
465 das dann im Plenum, dann wird allen klar sein, dass man das auf
466 Deutsch machen muss. Ja oder muss / Ist auch die Frage, ob man das
467 muss, weil ich meine, es gibt ja dann, es kann ja schon auch sein,
468 dass / Ich meine, ich habe jetzt letzts einen schönen Text gelesen,
469 wo, und das schreiben ja auch García in diesem Translanguaging
470 Classroom als Erfahrungen von Lehrpersonen, dass wenn es diese
471 Atmosphäre gibt, dieses von wegen man kann sich in jeder Sprache oder
472 Sprachmischungen einbringen, die man kann, dann kann es ja auch mal
473 passieren, dass ich als Lehrperson eine Frage stelle an die Klasse.
474 Und dann beginnt eine Schülerin, deren Kompetenz in
475 der Unterrichtssprache vielleicht jetzt noch nicht so ausgeprägt ist,
476 und die fängt aber auf Deutsch an und dann weiß sie nicht mehr weiter
477 und sagt vielleicht was auf Türkisch, zwei Sätze, das übersetzt dann
478 schnell wer anderer und dann redet sie wieder auf Deutsch weiter. Und
479 dann hat sich diese Schülerin eingebracht und ihre Idee ist im Plenum
480 und sonst hätte sie vielleicht schweigen müssen.

..2.5 Partizipation

481 I: Ja.

..1.3 Diskurs & Allgemein

482 E6: Und das ist also / Ja. Und das war immer so ein bisschen dieses,
483 dass man das wirklich / Ich habe das lange gebraucht zu verstehen,
484 aber was das wirklich ist, das ist dieses / Garcia spricht immer von
485 Translanguaging coriente, glaube ich, so diesen Fluss von Sprachen und
486 dass das wirklich einfach, dass das nicht abwendbar ist jetzt das und
487 das dann, sondern es ist immer so ein Kontinuum zwischen was jetzt
488 mehr und was jetzt weniger, weil natürlich / Entschuldigung noch und
489 dann lass ich wieder die Frage stellen.

490 I: Nein, nein gerne. (lacht)

..3.3 Bildungssprache & s

491 E6: Natürlich ist es zentral, dass Schüler*innen die
492 Unterrichtssprache oder die Bildungssprache, also die
493 Unterrichtssprache können und darin wiederum das Register der
494 Bildungssprache. Das streitet niemand ab, das ist ja auch in
495 Translanguaging inkludiert.

496 I: Was ja auch eine Sorge ist, die manchmal von Lehrpersonen dann /

..3.3 Bildungssprache & s

..1.1 persönlicher Hinf

..2.2 fachliches Lerner

..1.1 persönlicher Hinf

497 **E6:** Ja! Jaja, genau, weil was ja auch aufkommt, ist dieses time-on -
498 task, damit werden ja auch Sprechverbote oder Sprachverbote oft
499 argumentiert. Also, gut meinent, dass von wegen die müssen auf Deutsch
500 reden, damit sie Deutsch lernen. Und das ist dann, das finde ich immer
501 ein bisschen absurd, überhaupt wenn das Fachlehrer, also bei Deutsch
502 Lehrpersonen verstehe ich es ja eh noch. Aber wenn das dann, keine
503 (Ahnung?), Geschichte oder Physiklehrpersonen sagen, wo ich mir dann
504 immer denke, nein! Es geht vor allem darum, dass sie deine Fachinhalte
505 verstehen. Und natürlich sollen sie auch Deutsch lernen, das kommt
506 also als zweites und in dieser Gruppenarbeit, wenn Sie da vielleicht
507 andere Sprachen neben Deutsch aufwenden können, verstehen Sie
508 vielleicht deine Fachinhalte mehr. Und dann ist es die Aufgabe, dass
509 parallel die Bildungssprache beizubringen, aber nicht von wegen (unv.)
510 passiert / Aber weil sonst können Sie (unv.) also sonst zum Beispiel,
511 wenn man es jetzt ein bisschen überspitzt darstellt, wenn man sagt,
512 okay, ihr müsst immer Deutsch reden und alles andere ist verboten in
513 Physik, dann vielleicht können Sie am Ende super Deutsch, aber haben
514 nur die Hälfte der Physikinhalt verstanden und bleiben dann trotzdem
515 sitzen. Also /

516 **I:** Quasi eigentlich damit, dass das nicht alles sozusagen der
517 Bildungssprache untergeordnet wird, diesem /

518 **E6:** Ja der deutschen / Ja und das ist ja die time on task Hypothese,
519 die ist wirklich schon lange widerlegt, aber und das ist aber gut
520 gemeint und ich finde das so lustig, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
521 XXX
522 XXX
523 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Und das wird ja ganz
524 oft gesagt, na ich habe also ich habe keine Zeit, ich muss die
525 Fachinhalte weiterbringen, blablablabla, und ich habe da keine Zeit,
526 mich um die Sprache zu kümmern. Und dann kommen aber dieses Argument
527 von wegen, na die müssen ja, die können, dürfen nur Deutsch reden,
528 weil die müssen die Sprache lernen. Finde ich irgendwie lustig, es
529 sind eh nicht die gleichen, die das sagen.

530 **I:** Eigentlich ein Widerspruch.

531 **E6:** Genau. Eigentlich ein Widerspruch, weil es geht ja um um die
532 Fachinhalte und gerade die Fachinhalte von Translanguaging,
533 Fachinhalte werden durch Translanguaging besser, also besser gelernt.
534 Und da gibt es ja sogar Studien schon dafür, die das zumindest darauf
535 hinweisen, dass das auch wirklich so ist, dass durch, dass
536 Menschen, die so migrationsbedingt mit Sprachmischungen aufwachsen,
537 auch über diese Sprachmischungen besser lernen. Also da gibt es
538 Mathe-Studien, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, da gibt es

..3.3 Bildungssprache & s

539 etliche inzwischen.

540 I: Ja. Ist eigentlich ein sehr großes Potenzial für den

541 Fachunterricht sozusagen, ja.

542 E6: Ja.

543 I: Sie haben es vorher eh auch schon kurz erwähnt, dass einige

544 Lehrpersonen das vielleicht, dass Ihnen das vielleicht gar nicht

545 bewusst ist, dass es ist Translanguaging unter dem Term sozusagen

546 heißt, wie präsent denken Sie, ist denn der Ansatz unter, oder bekannt,

547 präsent oder bekannt unter den Lehrpersonen in Österreich?

548 E6: Das kann ich nicht, das kann ich nicht beurteilen.

549 I: Okay, ist völlig in Ordnung natürlich, ja.

..5.2 Präsenz unter Lehrer

550 E6: Nein, nein, das kann ich nicht beurteilen. Immer (unv.) / Ich

551 glaube, dass so (unv.) bestätigt wird, viele machen es schon einfach

552 so, weil sie irgendwie selber sehen, dass das besser ist auf

553 verschiedenen Ebenen. Aber wie bekannt das ist, habe ich keine Ahnung.

554 I: Okay. Wie würden Sie also vom Themenbereich / Wie würden Sie die

555 die Präsenz an den Universitäten bzw. in der Aus- und Fortbildung

556 einschätzen und von den Lehrpersonen? Also ob das zum Beispiel bei

557 Fortbildungen ein Thema ist Translanguaging oder eher weniger?

558 E6: XX

559 XX

560 XX

561 XX

562 XX

563 XX

564 XX

..5.1 Präsenz in der Le

..1.1 persönlicher Hin

565 I: Ja. (...)

566 E6: Und es wird ja durch die neue Lehramtsreform, durch die, in den

567 neuen Curricula muss ja auch verpflichtend, also da wird es ja dann

568 diese Spezialisierung geben, Deutsch als Zweitsprache und sprachliche

569 Bildung als eigene Spezialisierung, also als eigenes Lehramtsfach. Und

570 dann gibt es ja zusätzlich auch diese 3 bis 6 ECTS, die alle

..5.4 Neues Curriculum

571 Lehramtsstudierende irgendwo mitbekommen sollen. Und ich gehe jetzt

572 mal davon aus, da wird also bei der Spezialisierung sowieso, aber auch

573 bei den 3 bis 6 ECTS wird in Zukunft Translanguaging immer dabei sein,

574 weil man, dem kommt man eigentlich nicht aus und das ist auch, das ist

575 auch / Also früher hat man XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX noch von

576 Mehrsprachigkeitsdidaktik geredet, mehrsprachigkeitsdidaktische

..5.4 Neues Curricular

..1.1 persönlicher Hini

..1.1 persönlicher Hini

..5.6 aktuelle Umsetzung

..1.1 persönlicher Hini

..4.1 Methoden

577 Ansätze und irgendwie sind die jetzt, kommt mir vor, XXXXXXXXXXXXX
578 XXX
579 XXXXXXXXXXXXXXX, sind alle so viele da in das jetzt reingeflossen in
580 das Translanguaging. (unv.) Wobei das ein bisschen ein Henne Ei
581 Problem ist, ist jetzt Translanguaging oder die
582 Mehrsprachigkeitsdidaktik, wahrscheinlich schon
583 Mehrsprachigkeitsdidaktik noch der Überbegriff, aber früher gab es so
584 was wie Tertiärsprachendidaktiken oder Deutsch nach Englisch, Deutsch
585 nach was oder whatever und das ist jetzt Translanguaging, aber, genau,
586 aber in Zukunft wird das sicher verstärkt sein in der
587 Lehramtsausbildung, auch in den, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
588 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX auch in der Primarstufe,
589 -stufenausbildung. Insofern das ist ja auch politisch. XXXXXXXXXXXXXXX
590 XXX
591 XXX
592 XXX
593 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX für die Community, die
594 sich so mit DaZ und sprachlicher Bildung beschäftigt, war das ein
595 großer politischer Meilenstein. Bildungspolitischer Meilenstein. Und
596 deswegen / Und dann wird man sehen, wie das in der Praxis greift, aber
597 das dauert noch eine Weile.

598 I: Da haben Sie die politische Situation sozusagen schon kurz
599 angesprochen. Würden Sie die Umsetzung des Translanguaging-Ansatzes
600 jetzt momentan im Regelunterricht als realistisch einschätzen? In
601 Bezug gerne auf /

602 E6: Ja.

603 I: Okay.

604 E6: XXX
605 XXX
606 XXX
607 XXX
608 XXX
609 XXX
610 XXX e
611 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Ich meine, ich kann ja / das bare minimum
612 ist ja, dass ich sage, okay, in Gruppenphasen könnt ihr Sprachen /
613 Also das bare minimum ist, dass ich mal nichts verbiete, keine Sprache.
614 Dann kann ich sagen, okay, schauts, das kann ich explizit sagen, in
615 Gruppenarbeitsphasen, ihr könnt in jeder Sprache sprechen, die ihr
616 wollt oder auch in Sprachmischungen, hauptsache, ihr tut euch leicht,
617 darüber zu reden. Ja, ich meine, das kann, finde ich mal, kann man
618 immer machen. Und dann muss man sich, also niemand dazu zwingen, aber

..1.1 persönlicher Hint

..4.1 Methoden

..4.3 Ratschläge zur Umse

..4.2 weitere Ressourc

..1.1 persönlicher Hint

619 zumindest sagen, das ist jetzt hier erlaubt und ich habe gelernt, dass
620 da tut man sich vielleicht auch leichter. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
621 XX
622 XX / Ich schreibe
623 den Auftrag, ja, lest den Text und diskutiert dann darüber auf Basis
624 dieser Leitfragen, blablablabla, und ihr könnt gerne auf Deutsch
625 diskutieren, auf jeder Sprache, die ihr wollt oder in einer Mischung
626 aus allem. Ja, dass man das einfach auch dazuschreibt, weil es muss
627 halt explizit gemacht werden. So, das ist so das bare minimum und dann
628 kann man halt da weitergehen über wie viele Translanguaging man macht
629 bis hin zu irgendwelchen Unterrichtsprojekten, wo man, keine Ahnung,
630 in Mathe einen Comic macht, zum Satz des Pythagoras auf Deutsch und
631 dann noch einen in verschiedenen Sprachen und dann geht man in den
632 Kindergarten nebenan und lässt dann dort diesen Comic vorlesen in
633 verschiedenen Sprachen, ja, die Schüler*innen. Also das ist dann halt
634 ein größeres Projekt. Aber so grundsätzlich, ich mein, Translanguaging
635 ist ja keine Zauberei. Das ist ja. (...)

636 I: Das stimmt natürlich. Ja.

637 **E6:** Ja. Ja, trauen muss man sich und so ein bisschen / Und dann halt
638 Ideen, ich meine, man braucht / Was halt ist, also man braucht halt
639 Ideen. Nein entschuldigung, man muss sich zuerst mal trauen und so das
640 ein bisschen überwinden. Diese, so dass man die Kontrolle abgibt und
641 dann so wie bei allen / Ich meine, das Unterrichten ist ja ein sehr
642 kreativer, oder ich habe es immer als sehr kreativ und empfinde es
643 immer als extrem kreativen Beruf. Und man braucht aber um so kreativ
644 tätig zu sein, finde ich, braucht man / Da kann man in verschiedenen
645 Bereichen kreativ, also es hat ja verschiedene Facetten und
646 thematische Aspekte. Und wenn es jetzt zum Translanguaging geht, zum
647 Beispiel, dann um da irgendwie kreativ das integrieren zu können in
648 seinen eigenen Unterricht braucht man halt dann so gewisse, ein
649 gewisses Grundrepertoire, auf das man dann, von dem aus man dann sich
650 weiterentwickeln kann. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX so da
651 gibt es ja diesen Translanguaging Guide, wo so Ressourcen drinnen sind,
652 einfach dass man ein paar Ideen mal hat, wie man das einbauen kann
653 und dann oft entwickelt man eh selber noch Ideen oder kombiniert das
654 dann frei und so, wo dann die kreativen Kräfte dann so einsetzen und
655 dann entwickelt sich da eh selbst oft etwas weiter.

656 I: Verstehe, ja. Sie haben auch vorhin die neuen Curricula schon kurz
657 angesprochen, dass das da durch die Verankerung zu einer größeren
658 Präsenz quasi bzw. mehr Lehrpersonen dann zugänglich gemacht werden
659 könnte. Was denken Sie, wären denn noch erforderlichen Maßnahmen, dass
660 damit Lehrpersonen oder eine größere Anzahl an Lehrpersonen mit dem
661 Ansatz in Kontakt kommt bzw. ihnen zugänglich gemacht wird? (...)

662 **E6:** Ja, wenn ich das wüsste. (lacht)

663 **I:** (lacht)

664 **E6:** (...) Wie war Ihre Frage, was es bräuchte, damit noch mehr
665 Lehrpersonen den Ansatz kennen?

666 **I:** Genau, genau, bzw. eben diese Verankerung im Curriculum, das ist
667 ja sowieso, eh wie Sie gesagt haben, schon einmal ein Schritt in die
668 Richtung, dass einfach mehr Lehrpersonen davon auch wissen, mehr
669 Lehrpersonen den Zugang haben zu diesem Ansatz. Genau. Meine Frage
670 wäre quasi, ob Sie denken, dass es noch andere Maßnahmen gäbe, die
671 gut wären sozusagen.

672 **E6:** Ja, ja, man kann mehr machen. Ja. Also mehr machen kann man immer.
673 Also die / Also grundsätzlich glaube ich, dass es wirklich eine großer
674 Sache / Also auch diese Spezialisierung, DaZ und sprachliche Bildung,
675 also beides, ja, weil ich meine, es wird in Zukunft werden, dass
676 irgendwie alle Lehramtstudierenden mitbekommen haben, ich mein die
677 Frage ist, wie lange sie es sich merken, also grundsätzlich, weil ob
678 es, was im Curriculum steht, ist was anderes, als dass sie es dann
679 auch am Ende des Studiums irgendwie parat haben. Aber das ist ja
680 wurscht. Ist jetzt schon mal ein Schritt ist / Ein wesentlicher
681 Schritt ist gegangen. Also dass sie das alle mal mitkriegen. Und das
682 zweite / Und so ein bisschen die Perspektive aufgezeigt wird. Und das
683 zweite ist, dass es diese Spezialisierung DaZ und sprachliche Bildung
684 geben wird und dass es dann in Zukunft in den Lehrer*innenkollegien,
685 dass es da Fachleute geben wird. Das gibt es ja im Grunde noch nicht.
686 Also schon, aber die haben halt über Fortbildungen oder Lehrgänge und
687 so, also es gibt schon auch Expert*innen jetzt schon, aber die halt
688 schon direkt nach dem, aus dem Studium raus oder sich ein Teil ihres
689 Studiums eigentlich sich mit nichts anderem befasst haben. Ja, so wie
690 halt jetzt schon mit der Inklusion und inklusiven Pädagogik und das
691 glaube ich, kann schon eine sehr große Dynamik auch reinbringen. Da
692 bin ich sehr optimistisch. Und dann, ich meine, die pädagogischen
693 Hochschulen haben da ein großes Angebot an Fortbildungen. Es gibt ja
694 sogar, es gibt ja auch ein, das BIM, das wo ich jetzt nicht mehr weiß,
695 wie die jetzt, die wechseln immer wieder Name oder das Bundeszentrum
696 für Interkultur- für was, BIM halt, BIM.at. Genau dann, ja, ja dann
697 halt, aber die Lehrperson in der Schule, ja, in die Schulbücher müsste
698 es halt rein. Das schon. Ich fände zum Beispiel, eine kleine Ding wäre,
699 es gibt, ich bin ja selbst nicht drinnen in so etwas, aber es gibt ja
700 diese / Wie nennt man das? Die Schulbuchkommissionen, wo die
701 Schulbücher approbiert werden, für den zugelassen werden für den Ding.
702 Und da weiß ich, da gibt es für die Leute, die diese, in dieser
703 Kommission drinnen sitzen, da gibt es so eine gesetzliche Grundlage,

..5.6 aktuelle Umsetzung

704 also mit einer Checkliste, worauf sie halt achten müssen. Und da ist
705 zum Beispiel Berücksichtigung der Bildungssprache schon drinnen, also
706 von wegen, dass das irgendwie explizit thematisiert oder halt in der
707 Struktur oder im Aufbau des Lehrbuchs irgendwie berücksichtigt wird.
708 Und da finde ich, könnte man noch reinbringen irgendwie
709 Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires, weil dann wäre
710 das mit dem backwash Effekt wären die die Verlage zum Beispiel dazu
711 gezwungen, dass sie da sich noch was überlegen mehr.

712 **I:** Ja, was ja dann in weiterer Folge natürlich auch die Lehrer wieder
713 unterstützt.

714 **E6:** Ja, genau, weil gerade / Und das hätte zum Beispiel systemisch
715 eine große Wirkung, wenn man das da reinbringen würde, dass wäre,
716 glaube ich, noch mal eine große Sache. Und, ja und halt Fortbildungen.
717 Ich meine dadurch, dass man das so, wenn die Lehrpersonen bereits
718 berufstätig sind, dass man das halt in Fortbildungen,
719 Schulentwicklungsprojekte usw. auch macht. Ja, aber da gibt es schon
720 vieles. Da gibt es auch viele tolle Initiativen, auch mit voXmi und
721 so, also ja.

722 **I:** Vielleicht abschließend noch ganz kurz zu den Methoden bzw.
723 Materialien. Was denken Sie denn, welche Formen von Translanguaging
724 oder auch Materialien oder Methoden von Lehrpersonen im Unterricht
725 sehr häufig eingesetzt werden oder am liebsten eingesetzt werden? Sie
726 haben eh die Gruppenphasen sozusagen Gruppenarbeiten in verschiedenen
727 Sprachen schon genannt und die digitale Nutzung, denken Sie, gibt es
728 andere Formen, die ebenso häufig angewandt werden oder gerne angewandt
729 werden von Lehrpersonen?

730 **E6:** Das weiß ich nicht.

731 **I:** Okay.

732 **E6:** Keine Ahnung. Da kenne ich auch keine Studien. Darüber habe ich
733 ehrlich gesagt noch nie nachgedacht. Wer welche Strategien wie häufig
734 eingesetzt.

735 **I:** Okay, gibt es Formen, die Sie / Also angenommen, eine Lehrperson
736 kommt zu Ihnen und fragt Sie um Rat, sie würde gerne den
737 Translanguaging-Ansatz in den Unterricht inkludieren, gibt es Formen
738 zu der, also zu denen Sie den Lehrpersonen raten würden?

739 **E6:** Ja, ich nehme, also diese Einsteigergeschichte ist wirklich immer,
740 dass man sagt, also so wie ich jetzt gesagt habe, also diese freie
741 Sprachwahl in Gruppenarbeiten oder dass ich auch bei den
742 Arbeitsblättern einfach dazu schreibe, egal, ob es dann jemals jemand
743 macht oder nicht, dazu schreibe, ihr könnt das auf Deutsch machen, in

..4.1 Methoden

..4.1 Methoden

	744	anderen Sprachen oder in einer Mischung aus Deutsch und anderen
	745	Sprachen, dass ich das einfach dazuschreibe und dann schaue, was
	746	passiert. Und wenn es niemand annimmt, dann nimmt es niemand an, aber
	747	ich nehme auch niemandem etwas weg dadurch. Weil ich meine die
	748	einsprachig deutschsprachigen aufwachsenden Kinder haben ja dadurch
	749	nichts weniger. Ja, nur die anderen haben ein bisschen was mehr. Die,
	750	die es annehmen wollen oder glauben zu brauchen. Und genau das, ja,
..4.1 Methoden	751	XXXXXXXXXXXX so als Einstieg, ist immer ganz nett, weil das ist,
	752	da braucht es auch keine Vorbereitung, weil dass ich halt sage, okay,
	753	hier (unv.), ihr könnt das jetzt reden, in welcher Sprache ihr wollt,
	754	und dann später muss man halt auf Deutsch drüber reden. Ist wirklich
	755	kein Hack, das ist wirklich ohne, da muss man sich nichts überlegen,
	756	großartig, da muss man nur bereit sein dafür.
	757	I: Ja.
..1.1 persönlicher Hint	758	E6: Ja, und sonst / XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX den
..4.2 weitere Ressourc	759	Translanguaging Guide durchlesen, wenn sie mögen, mal überfliegen und
	760	sich dabei Inspirationen holen. Genau, oder auch, dass sie so
	761	Kleinigkeiten wie dass sie eben diese Sitzinseln, diese furchtbaren,
	762	furchtbaren Tischreihen, die mich wirklich inzwischen schon triggern,
	763	ich bin ja, ich verstehe das auch nicht, warum das in Wien, XXXXXX
	764	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, nicht und nicht aufhört. XXXXXXXXXX
..1.1 persönlicher	765	XX
	766	XX
	767	XX
	768	I: Ja.
..1.1 persönlicher	769	E6: XXX
	770	XX
	771	XXXXXXXXXXXX
..4.3 Ratschläge z	772	I: Hält sich schon sehr hartnäckig. Das stimmt, wie sie sagen in
	773	allen Bereichen, ja.
	774	E6: Ja. Und dann / Nein, da kriegen die Kinder Nackenschmerzen. Mir
	775	haben 10-Jährige gesagt, da kriege ich Nackenschmerzen, wenn ich dann
	776	so sitzen muss.
	777	I: Ah wirklich? Okay. (lacht)
	778	E6: Also, wenn ihr so sitzt, müsst ihr eh nicht die ganze Zeit zu mir
	779	schauen. Ja, wurscht. Ja und von anderen / dass das nicht Platz hat.
	780	Ich meine, ich bringe, ich schwöre, na wurscht, reden wir nicht
	781	darüber. Ja, also das /
	782	I: Man würde Wege finden.

..4.3 Ratschläge zur Umse

783 **E6:** Nein, aber weil das auch so mittels Languageing und der
784 grundsätzlich die Kommunikation unter Schüler*innen. Ich meine
785 natürlich, wenn man die Kommunikation unter Schüler*innen unterbinden
786 will, dann macht man Tischreihen und im Idealfall noch mal mit Raum
787 dazwischen, damit sie ja mit niemandem reden können. Aber ich meine,
788 das kann ja nicht Ansatz eines modernen Unterrichts sein. Ich meine,
789 wenn man die Kommunikation zwischen Schüler*innen die ganze Zeit
790 unterbinden will, dann ist was, läuft grundsätzlich was schief. Also,
791 ja.

792 **I:** Ist wahrscheinlich eh also die Grundhaltung, die vorherrscht in
793 Bezug auf Kommunikation, die dann eben mit Translanguaging auch
794 verknüpft ist sozusagen, ja.

795 **E6:** Ja, daher kommt ja dann auch diese Angst des Kontrollverlusts. Und
796 ich meine diese Tischreihen, die sind halt da, weil es immer schon so
797 war und weil halt viele sagen, sonst haben die Schüler*innen nicht in
798 den Klassen Platz, wo ich mir denke, das kann mir (unv.) erzählen,
799 also in Ausnahmefällen vielleicht, aber nicht in (unv.)

800 **I:** Wenn es wirklich sehr knapp bemessen ist. Aber, ja verstehe, ja.
801 Denken Sie, dass es, oder haben Sie es schon einmal gehört von Formen
802 oder Methoden von Translanguaging, die nicht so gut umsetzbar sind für
803 Lehrpersonen? (...)

..1.1 persönlicher Hint

804 **E6:** Ja. Ja, immer, wenn es dann so darum geht, weil halt im
805 amerikanischen Kontext Translanguaging oft auch verbunden, also
806 irgendwie so mit, also weil halt das so viel eben aus dem
807 Amerikanischen kommt und im Translanguaging Ansatz und dann oft so
808 gesagt wird ja english und spanish, weil halt einfach die Latino
809 Community in den USA so dermaßen groß und dominant ist und da würde
810 ich sagen, etwas aus der Ferne betrachtet, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
811 XX
812 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Also ich glaube schon, dass die
813 sprachliche Diversität, die wir in Wien haben, eine andere ist als
814 /

..4.4 ungeeignete Fon

815 **I:** Ja.

816 **E6:** In den USA. USA, weiß ich jetzt auch nicht, aber in New York, naja
817 keine, aber wurscht, egal. Aber wenn, dann so Vorschläge / Ist
818 eigentlich egal, vielleicht ist es auch gleich. Aber die Vorschläge
819 die kommen, wenn dann / Was schwierig ist, ist, wenn so Vorschläge
820 kommen, ja und dann macht man das Material auf Deutsch und Spanisch.
821 Ja, und das geht halt nicht, weil oder vielleicht schon oder geht
822 schon, natürlich geht das, habe ich ja selber vorgeschlagen, dass der
823 Text in den einzelnen Sprachen. Aber das sollen dann, das sollte nicht

..4.4 ungeeignete Formen

..4.2 weitere Ressourc

..4.3 Ratschläge zur Umse

..3.5 Bildungspolitik

..3.7 Materialien

..5.2 Präsenz unter Lehrer

824 Aufgabe von Lehrpersonen sein oder nur oder oder sagen wir so, können
825 Lehrpersonen auch machen. Gerade mit so ChatGPT und AI kann man dann
826 vielleicht sagen, okay, machen wir das Arbeitsblatt irgendwie auf
827 Spanisch. Wobei da muss man schon, beim Arbeitsblatt das sollte schon
828 korrekt sein irgendwie. Deswegen finde ich, das sollten dann irgendwie
829 Verlage machen oder das Bildungsministerium irgendwie. Und es gibt ja
830 zum Beispiel mit Trio, das ist ja von wegen das Beispiel, auf das ich
831 immer hinweise, es gibt ja auch Trio, also für den Primarstufenbereich
832 vor allem, das auch beweist, dass man so was ja auch machen kann. Ja,
833 grundsätzlich. Und ich meine, wir sind ja auch zum Mond geflogen als
834 Mensch, also insofern, können so was auch zusammenbringen, wenn wir
835 wollen.

836 I: Ja. (lacht)

837 **E6:** Und Geld gäbe es genug im System, es ist nur, oder im
838 Bildungssystem, es ist nur sehr ineffizient eingesetzt. Im
839 österreichischen Bildungswesen. Ja genau so. Aber das ist ja das, wo
840 dann, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX oder wenn die den Translanguaging Guide
841 lesen oder irgendwie so Sachen, dann spricht da wer von wegen, ja, man
842 könnte ja auch einfach mehrsprachige Materialien einsetzen oder selber
843 machen. Da sagen dann Lehrpersonen, na, das ist mir jetzt und außerdem
844 na, und das verstehe ich dann auch, weil es ist ja, die haben ja alle
845 viel zu tun, sind alle /

846 I: Vom Zeitaufwand nicht tragbar.

847 **E6:** Ja und da ist halt schon, kommt ja noch dazu. Da muss man, finde
848 ich, wenn man jetzt Materialien wirklich macht, in verschiedenen
849 Sprachen vielleicht, das sollte man schon, ja, ich mein muss
850 vielleicht auch nicht immer alles hundert prozentig total korrekt sein,
851 aber so mehr oder weniger, wenn ich da jetzt was hergebe und sage,
852 schau, mit dem kannst du lernen, das sollte dann schon irgendwie Hand
853 und Fuß haben.

854 I: Ja, das ist dann natürlich was anderes, ja.

855 **E6:** Ja, genau.

856 I: Ja, verstehe.

857 **E6:** Genau. Aber sonst? Ich meine, ich persönlich finde also, so ein
858 Einstieg in Translanguaging zumindest machen schon viele Lehrpersonen,
859 wie gesagt, glaube ich und ist eigentlich ganz was leichtes.

860 I: Ist wahrscheinlich auch etwas, was vielen gar nicht bewusst ist,
861 dass es ja doch leicht geht, eben, wie Sie gesagt haben, dieser
862 Einstieg.

..4.3 Ratschläge zur Umse

..1.1 persönlicher Hini

..2.4 Beziehungseben

..2.5 Partizipation

863 **E6:** Ja. Nein, was es wirklich braucht, und da habe ich auch lange
864 gebraucht, um das zu verstehen, diesen Translanguaging stance, von dem
865 Garcia immer spricht also und andere, dass man einfach mal versteht,
866 dass Schüler*innen, wenn sie ihr / umso mehr von ihrem
867 Sprachrepertoire sie einbringen können, umso mehr sie, umso leichter
868 tun sie sich beim Lernen. Wenn man das mal versteht und anerkennt. Und
869 dann, also das ist das Erste. Und von dem ausgehend sollte man dann
870 auch verstehen, eben das okay, dieses nur Deutsch bringt uns nicht
871 weiter, ist eher dann kontraproduktiv. Und deswegen dann so freie
872 Sprache und dann ist es leichter, wenn man das mal verstanden hat, von
873 wegen, eigentlich sollte ich Unterricht so gestalten, dass möglichst
874 alle, möglichst viele Leute möglichst viel von ihrem sprachlichen
875 Repertoire einbringen können und ich werde es aber nie
876 hundertprozentig schaffen, aber zumindest in gewissen Bereichen. Ja,
877 dann, wenn das, ich finde, das ist die größte Hürde und dann muss man
878 sich noch einmal darüber trauen, dass man das mal versteht und bereit
879 ist, und dann muss man die Hürde, das ein bisschen auch einmal,
880 zweimal probieren. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
881 XX
882 XX
883 XX
884 XX
885 XX
886 XX
887 XX
888 XX
889 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

890 **I:** XXXXXXXXXXXXXXXX

891 **E6:** XX
892 XX

893 **I:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Also ich unterrichte selber auch
894 schon und das ist, sobald man die Sprachen oder bzw. den sprachlichen
895 Hintergrund der Kinder anspricht alleine, kommt da schon unglaublich
896 viel zurück. Also das kann ich auf jeden Fall bestätigen, was Sie da
897 gerade beschreiben, ja.

898 **E6:** Ja, schön. Und das hat etwas, und ich bin, davon bin ich ganz fest
899 überzeugt, das hat etwas mit belonging zu tun, mit dem Gefühl, gesehen
900 und akzeptiert zu werden. Und dann sind, bringen sich Menschen, nicht
901 nur Kinder, sondern Menschen insgesamt mehr ein. Ja, wenn sie da die
902 Erfahrung machen, sie werden in ihrer möglichst, in einem großen Teil
903 ihrer Persönlichkeit gesehen. Und das, und Schule sollten Orte sein,
904 wo das passiert ist. Das ist vor allem fachliche Lernen ist das

..2.4 Beziehungsebene

905 Zentrale. Und das sage nicht nur ich, das sagt, ich meine, das wusste
906 ich ja gar nicht, das habe ich letztes Semester gelernt, ich meine die
907 OSZE bei Pisa werden ja nicht nur diese Kompetenzbereiche abgeprüft,
908 wie eben, was ist das, Mathe, Lesen und Naturwissenschaften, sondern
909 auch seit ein paar Jahren die das social emotional wellbeing. In
910 verschiedenen Domänen, weil Schule eben auch diese Aufgabe hat. Und
911 das finde ich extrem interessant, dass Pisa / Und das geht bei uns,
912 kommt mir vor oft unter, weil wenn PISA kommt, dann werden immer
913 irgendwie diese Kästchen, die Ergebnisse in Mathe, Nawi und Lesen
914 diskutiert und da wird geschaut sind wir besser oder schlechter als
915 Deutschland und dann war es das schon. Und aber diese Aspekte des
916 social emotional wellbeings, das wird eigentlich wenig diskutiert. Ich
917 habe ehrlich gesagt auch nie geschaut, wie Österreich da abschneidet.
918 Es fällt mir gerade ein, vielleicht.

919 I: Muss ich mir auch einmal anschauen.

920 E6: Ja, aber ich kann mir fast nicht vorstellen. Aber ja.

921 I: Ja. Ja eh wie Sie gesagt haben, natürlich, wenn man die, wenn man
922 nur einen Teil der Kinder sieht, ist es ganz klar, dass man sie dann
923 dementsprechend nicht als ganze Person sozusagen abholen kann.

..1.1 persönlicher Hinweis

924 E6: Ja und ich meine, Lehrpersonen, das ist ja etwas / Ich bin ja also
925 Lehramtsstudierende und Lehrpersonen, die wollen, XXXXXXXXXXXXXXX
926 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, die haben, die sind ja
927 engagiert und die wollen ja, dass / Man ist ja Lehrperson meistens,
928 weil man eben Kindern und Menschen irgendwie weiter, die möchte man
929 weiterbringen im Leben und wenn und deswegen sind die ja meistens auch
930 bereit, das zu tun, ja, oft haben sie einfach nur durch diesen, auch
931 durch den gesellschaftlich vermittelten monolingualen Bias mit von
932 wegen Deutsch, Deutsch, Deutsch, Deutsch über alles, glauben sie den
933 Leuten was Gutes zu tun, wenn sie sagen, na bitte, nur auf Deutsch. Ja,
934 das ist ja nicht, oft nicht böse gemeint, es ist nur dann schlecht,
935 es hat nur eine böse Konsequenz.

..3.6 Gesellschaftliche

936 I: Ist ja nach wie vor sehr vertreten.

..3.5 Bildungspolitik

937 E6: XXX
938 XXXXXXXXXXXXXXX. Aber von den Lehrpersonen von den meisten, sicher
939 nicht. Und da braucht es deswegen, tatsächlich, wenn das Bewusstsein
940 da ist und dann das Bewusstsein geschaffen wird oder sie darauf
941 aufmerksam gemacht werden, auch vielleicht durch so Aktivitäten XXXX
942 XXXXXXXXXX wie Perspektivenwechsel und so, dann geht das schon oder
943 dann sind sie sehr bereit, sehr schnell sogar, das zu probieren. Ja.

944 I: Verstehe. Ja, das wäre tatsächlich von meiner Seite aus schon das

945 Ende meiner Fragen. Gibt es etwas, was Sie gerne noch hinzufügen
946 möchten oder hätten Sie noch eine Frage? Oder / Es sind ja eh
947 unglaublich viele, sage ich mal, auch für meine Arbeit sehr wertvolle
948 Punkte schon gefallen. Deswegen danke auch dafür noch einmal. Aber
949 wenn Sie gerne noch etwas hinzufügen möchten zu den Themen, oder?

950 **E6:** Nein, ich habe eigentlich, glaube ich, alles gesagt.

951 **I:** Okay.

952 **E6:** Aber danke.

953 **I:** Dann stoppe ich sie ganz kurz, die Aufnahme.