

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wie viel Sprache verträgt Technik und Design?

verfasst von | submitted by

Dilan Kaya 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 199 506 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Thomas Fritz PhD

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen Menschen, die mich auf meinem Weg zu dieser Masterarbeit begleitet und bestärkt haben.

Als Klassenmama möchte ich mich zuerst bei meinen Schüler*innen bedanken, die an diesem Forschungsprozess teilgenommen haben. Eure Identitäten, eure Geschichten und eure sprachliche Vielfalt machen unser Klassenzimmer zu dem besonderen Ort, der es ist. Lasst euch niemals einreden, ihr wärt weniger wert, nur weil eure Sprachen nicht überall gleich viel Platz bekommen. Ihr seid der Grund, warum diese Arbeit geschrieben wurde.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Mag. Thomas Fritz, PhD, der mich für das Thema *Translanguaging* begeistert und mich bei meinem langen Forschungs- und Schreibprozess unterstützt hat. Zwischen Espresso, halbfertigen Kapiteln und offenen Fragen fand er immer die passenden Worte, um mich zu motivieren. Unsere Treffen waren für mich nicht nur fachlich wertvoll, sondern auch menschlich stärkend. Durch seine geduldige und verständnisvolle Art ist diese Forschungsarbeit schließlich zum Abschluss gekommen.

Von Herzen danke ich auch meiner Familie, die mir ein sorgenfreies Studium ermöglicht und mich, seit ich denken kann, auf meinem Bildungsweg ermutigt haben. Dass ich diesen Weg gehen konnte, ist keine Selbstverständlichkeit.

Ebenso danke ich meinen Freund*innen, die mich emotional getragen haben. Die viele Tränen aufgefangen, mich immer wieder zum Lachen gebracht und mir stets das Gefühl gegeben haben, dass ich diese Arbeit zu Ende bringen kann.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht, inwiefern Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht im Fach Technik und Design eingesetzt werden kann, um die Fach- und Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schüler*innen zu fördern. Es wird davon ausgegangen, dass viele mehrsprachige Lernende im Fachunterricht nicht ausreichend unterstützt werden. Ihre Mehrsprachigkeit wird eher als Problem und nicht als Ressource, die das Lernen erleichtern kann, gesehen.

Theoretisch basiert die Arbeit auf Konzepte zu Mehrsprachigkeit, Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Translanguaging sowie zur sprachsensiblen Didaktik.

Empirisch basiert die Studie auf vier Unterrichtseinheiten im Fach Technik und Design, in denen Schüler*innen eingeladen wurden, ihre Erstsprachen in verschiedenen Phasen des Unterrichts zu verwenden, etwas bei Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten sowie bei der schriftlichen Sicherung. Als Erhebungsmethoden kamen Gruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen sowie Reflexionstagebücher von Schüler*innen und der Lehrperson zum Einsatz. Die erhobenen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Verwendung der Erstsprachen das Sprachbewusstsein stärkt und die Übertragung von der Erstsprache in die deutsche Fachsprache erleichtert. Besonders in schriftlichen Wiederholungsphasen erwies sich die Verwendung der Erstsprache als wichtige Strategie zur Anwendung von Fachbegriffen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Sicherung der Fachsprache einen längeren Zeitraum erfordert und Phasen zur aktiven Wiederholung notwendig sind.

Die Studie macht sichtbar, dass Translanguaging dazu beitragen kann, Schüler*innen im Fach Technik und Design Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Herausforderungen ergeben sich, wie Studien zeigen, aus einem monolingualen Sprachverständnis vieler Lehrpersonen. Die Arbeit unterstreicht daher den Bedarf an Fortbildungen zu Translanguaging und sprachsensiblen Unterricht. Ebenso sollte man seine eigenen Sprachbilder reflektieren, um das Potential mehrsprachiger Lernender herauszuholen.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG.....	I
ABSTRACT	II
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
1. EINLEITUNG	1
1.1 AUFBAU DER FORSCHUNGSARBEIT	4
2 SPRACHREGISTER.....	5
2.1 MEHRSPRACHIGKEIT.....	5
2.2 ALLTAGSSPRACHE	9
2.3 BILDUNGS- UND FACHSPRACHE	9
2.3.1 <i>Bildungssprache aus heutiger (postmigrantischer) Perspektive.....</i>	<i>11</i>
3 FACHSPRACHE IN DER SCHULE	14
3.1 SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT UND SPRACHBILDUNG	15
3.1.1 <i>BICS und CALP.....</i>	<i>16</i>
3.1.2 <i>Submersion und Immersion im Zweitsprachenerwerb.....</i>	<i>18</i>
3.1.3 <i>Fünf Leitlinien der Sprachförderung nach Leisen (2022)</i>	<i>19</i>
3.1.4 <i>Sprachförderung bei zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Schüler*innen</i>	<i>20</i>
4 TRANSLANGUAGING	21
4.1 TRANSLANGUAGING AUF UNTERRICHTSEBENE	24
5 SPRACHLICHE HANDLUNGEN IN TECHNIK UND DESIGN	30
6 FORSCHUNGSDESIGN UND FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN	33
6.1 ÜBERGEORDNETE FORSCHUNGSFRAGE.....	34
6.2 UNTERGEORDNETE FORSCHUNGSFRAGEN	34
6.3 BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE UND FORSCHUNGSETHIK.....	35
6.4 FORSCHUNGSANSATZ: AKTIONSFORSCHUNG.....	35
7 DATENAUFNAHME	39
7.1 DAS FORSCHUNGS- UND SCHÜLERTAGEBUCH	39
7.2 DIE PROZESSBEOBACHTUNG	40
8 DATENAUFBEREITUNG UND -ANALYSE.....	42
8.1 TRANSKRIPT.....	42
8.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	43

8.3	INTERVIEWS UND INTERVIEWLEITFADEN	44
9	AUSWERTUNG UND DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	47
9.1	AUSWERTUNG DES ERSTEN GRUPPENINTERVIEWS (PRE-PROJEKT)	47
9.2	STUNDENMATRIX HANDYABLAG (ERSTE DOPPELSTUNDE TECHNIK UND DESIGN)	51
9.2.1	<i>Auswertung der ersten Beobachtung und Reflexionstagebücher der SuS und LK</i>	52
9.3	STUNDENMATRIX HANDYABLAG (ZWEITE DOPPELSTUNDE TECHNIK UND DESIGN)	55
9.3.1	<i>Auswertung der ersten Unterrichtsphase (Einzelarbeiten)</i>	56
9.3.2	<i>Auswertung der zweiten Unterrichtsphase (Gruppenarbeiten mit Fokus auf Translanguaging)</i>	61
9.3.3	<i>Auswertung der Reflexionstagebücher der SuS und LK</i>	68
9.4	INDIVIDUELLE ERFAHRUNGEN DER SCHÜLER*INNEN IM SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHT MIT TRANSLANGUAGING	71
9.5	FACHDIDAKTISCHE ERFAHRUNGEN IM SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHT MIT TRANSLANGUAGING	76
10	FAZIT UND AUSBLICK	78
	LITERATURVERZEICHNIS	81
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	85
	TABELLENVERZEICHNIS	85
11	ANHANG	86
11.1	TRANSKRIPTE DER INTERVIEWS	86
11.2	HILFSMITTEL	151
11.3	UNTERRICHTSMATERIAL	152
11.3.1	<i>Reflexionstagebuch SuS</i>	152
11.3.2	<i>Reflexionstagebuch LK</i>	153
11.3.3	<i>Handyablage Einzelarbeit (leistungsschwächere Gruppe)</i>	154
11.3.4	<i>Handyablage Einzelarbeit (leistungsstärkere Gruppe)</i>	156
11.3.5	<i>Fragebogen nach der Einzelarbeit</i>	158

Abkürzungsverzeichnis

BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
L1	<i>First Language/ Erstsprache</i>
L2	<i>Second Language/ Zweitsprache</i>
L3	<i>Third Language/ Drittsprache</i>
LK	<i>Lehrkraft</i>
LS-Gespräch	<i>Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch</i>
SuS.....	<i>Schüler und Schülerinnen</i>

1. Einleitung

„If you can dream in English, and forget your first language, you can say you have truly mastered English.“ (Fu et al., 2019, S. 3)

Diese Worte prägten sich tief in das Gedächtnis der mehrsprachigen Autorin Danling Fu ein. Über Jahre hinweg versuchte sie, ihre Erstsprache Chinesisch zu verdrängen, um ihre Englischkompetenzen zu perfektionieren. Diese monolinguale Vorstellung von Sprache gab sie selbst als Englischlehrerin an ihre Schüler*innen weiter. Erst später erkannte sie, dass sie niemals ausschließlich „englisch“ träumen würde (Fu et al., 2019, S. 3).

Fus persönliche Erfahrung verweist auf ein Verständnis von Sprache, das die Sprachwissenschaft lange dominierte. Sprachen galten als voneinander trennbare, geschlossene Systeme. Beim Erwerb einer Zweitsprache müsse man zunächst die Erstsprache verdrängen (Fu et al., 2019, S. 2–3). In den letzten Jahren hat sich jedoch ein Ansatz durchgesetzt, der in der Forschung an Bedeutung gewonnen hat und heute eine zentrale Perspektive in der Sprachforschung ist: Translanguaging. Der Blick hat sich von monolingualen hin zu multilingualen Sprachen verschoben und Mehrsprachigkeit sowie Translanguaging werden nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch zunehmend in Schulen als wertvolle Ressource erkannt (Linville & Vinogradova, 2024, S. 19). Unter Translanguaging versteht man dabei die Verwendung mehrerer Sprachen im Klassenzimmer, um den Lernprozess der Schüler*innen zu fördern und sie dabei zu unterstützen. Das Phänomen macht sichtbar, dass Sprachen miteinander verbunden sind und dass Fähigkeiten sowie Wissen über verschiedene Sprachen hinweg genutzt werden können (Creese & Blackledge, 2010, zitiert nach Asfaha et al., 2024, S. 103).

Mein Interesse am Thema Mehrsprachigkeit entwickelte sich sowohl durch meine sechsjährige Berufserfahrung im Sekundarbereich 1 als auch durch mein Bachelorseminar in DaF/DaZ zum Thema „*Sprachliche Vielfalt*“ bei meinem Betreuer Dr. Thomas Fritz. In meinem Berufsalltag stellte ich fest, dass sprachsensibler Unterricht zwar in der Ausbildung oft thematisiert, in der schulischen Praxis jedoch nur selten umgesetzt wird. Viele Schüler*innen trauen sich nicht, ihre Erstsprache im Unterricht oder während den Pausen zu benutzen. Häufig untersagen Lehrkräfte dies und setzen dabei Maßnahmen ein, wie etwa das Abschreiben des Satzes „Ich darf in der Pause nur Deutsch sprechen“. Dieser Umgang steht im Widerspruch zum

Curriculum für Mehrsprachigkeit, das vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert und in Zusammenarbeit mit dem Sprachkompetenz-Zentrum erstellt wurde. Darin wird betont, dass eine Lehrperson verpflichtet ist, dafür zu sorgen, dass „alle kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die dabei zu Tage treten, als Kompetenzen verstanden werden und jede Diskriminierung, aber auch jede besondere Heraushebung individueller Sprachenprofile vermieden wird“ (Krumm & Reich, 2011, S. 12).

Auch García hebt hervor, dass Lehrkräfte zwar die Aufgabe haben, Schüler*innen die Bildungssprache des Aufenthaltslandes auf höchstem Niveau zu vermitteln, dies jedoch nicht zu „linguistic stigmatization and language-shaming“ führen darf (García, 2009, S. 95).

Eine inklusive Lernatmosphäre, in der Schüler*innen sich wertgeschätzt fühlen und eine positive, respektvolle Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden besteht, ist für den Lernprozess essenziell. Sie trägt zu Lernerfolg, Gleichheit, Empathie, Motivation und mehr Engagement bei (OECD, 2012, zitiert nach Hansen-Thomas et al., 2025, S. 20; Adelman & Taylor, 2017, zitiert nach Hansen-Thomas et al., 2025, S. 20). Ausgehend vom Konzept des Translanguaging können mehrsprachige Schüler*innen ermutigt werden, ihre verschiedenen Sprachen flexibel zu sprechen und zu verknüpfen. Dieser integrative Ansatz eröffnet Raum für sprachliche Vielfalt, und stärkt zugleich die Identität der Schüler*innen. Studien zeigen, dass Translanguaging die Inklusion mehrsprachiger Schüler*innen, die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, sowie die aktive Mitarbeit im Unterricht fördert (Creese und Blackledge, 2010, zitiert nach Asfaha et al., 2024, S. 106) und darüber hinaus kritisches Denkvermögen unterstützt und lernunterstützend wirkt (García, Lin, et al., 2017). Mehrsprachigkeit sollte somit im Lehrprozess keinesfalls als Hindernis, sondern als Ressource gesehen werden. In diesem Zusammenhang wird nicht nur der sprachensible Unterricht, ein „bewusster Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen“ (Leisen, 2013), sondern auch Translanguaging als Schlüsselbegriffe im Bildungsbereich immer wichtiger.

In dieser Forschungsarbeit beschäftige ich mich mit sprachsensiblen Unterricht im Fach Technik und Design unter besonderer Berücksichtigung von Translanguaging. Durch die Recherche in der wissenschaftlichen Literatur zum angeführten Thema, wird versucht mit der Masterarbeit an den Forschungsstand dieser Thematik anzuschließen und einen Überblick zu bekommen, welche Publikationen es bereits zu „Sprachsensiblen Unterricht“ und „Translanguaging“ gibt. Obwohl es bereits einige Dissertationen, Zeitschriftenartikel und Monografien gibt, welche die genannten Bereiche thematisieren, muss erwähnt werden, dass Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht noch sehr aktuell ist und in Zukunft bestimmt

weitere Beiträge folgen werden, welche im DaF/DaZ- Diskurs erforscht werden. Im Zuge der Recherche hat sich folgende Forschungsfrage ergeben, die innerhalb dieser Arbeit hinsichtlich der Auffassung von sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design diskutiert und bearbeitet werden soll: Die Forschungsfrage lautet „Inwiefern kann Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design eingesetzt werden, um Fähigkeiten der Schüler*innen zu verbessern?“

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen dabei die Erhebungen mittels Unterrichtsbeobachtungen, Reflexionstagebüchern und Interviews mit einer Gruppe von 10- bis 11- jährigen Schüler*innen an einer Wiener Mittelschule. Im Rahmen der Aktionsforschung wurde Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht im Fach Technik und Design erprobt. Ziel des Forschungsprozesses war es zu untersuchen, ob sich durch den Einsatz von Translanguaging positive Effekte auf die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen sowie auf ihre soziale Interaktion in der Klasse zeigen. Die gesammelten Daten wurden anschließend ausgewertet, analysiert und interpretiert, um Erkenntnisse über die Wirksamkeit des sprachsensiblen Unterrichts im Fach Technik und Design zu gewinnen. Um diese Ergebnisse einordnen zu können, ist es wichtig, den schulischen Kontext der Untersuchung zu berücksichtigen. Das Ziel der Schule ist es, sprachlich schwächeren Schüler*innen geeignete berufliche und gesellschaftliche Perspektiven zu ermöglichen, indem sie beim Erwerb und Aufbau von sprachlichen Kompetenzen gefördert werden. Diese funktionierende Sprachförderung darf sich nicht nur auf den Deutschunterricht beschränken, sondern muss auch in Nebenfächern, wie z.B. Technik und Design, erfolgen. Mithilfe der folgenden Forschung wäre es möglich, die Bedeutung dieses Faches und ihre Rolle in der Bildung zu betonen. Die fachliche Sprachbildung, in Technik und Design, ist entscheidend für die Vorbereitung auf handwerkliche Berufe. Die Schüler*innen benötigen nicht nur technische Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, ihre Gedanken und Ideen in dem Fachjargon auszudrücken. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze im Lehrplan der Mittelschule unterstreichen dies, indem gefordert wird, dass Schüler*innen „sich einer Fachsprache bedienen, Gedanken und Überlegungen ausdrücken, Fragen stellen, Gegenstände benennen, darstellen, beschreiben sowie Sachverhalte erfassen, begründen, argumentieren und interpretieren“ (BMBWF, 2023, S. 1).

Diese Masterarbeit möchte einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Unterricht und Translanguaging leisten, indem sie sich mit der möglichen Integration des Konzepts des Translanguaging und der daraus resultierenden Wirksamkeit im technischen

Werkunterricht beschäftigt und untersucht, wie diese Methodenansätze die Fähigkeiten der Schüler*innen verbessern können.

1.1 Aufbau der Forschungsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit ist in zehn Kapitel gegliedert.

In Kapitel 1 erfolgt die Einleitung, in der das Thema der Arbeit vorgestellt, die Relevanz der Untersuchung begründet und der Aufbau kurz skizziert wird. In Kapitel 2 werden die unterschiedlichen Sprachformen behandelt, die im Alltag und in der Schule vorkommen. In den Unterkapiteln stehen Mehrsprachigkeit, Alltagssprache sowie Bildungs- und Fachsprache im Mittelpunkt. Im Rahmen der Bildungs- und Fachsprache wird auch eine postmigrantische Perspektive aufgezeigt. Kapitel 3 widmet sich der Fachsprache in der Schule sowie den Konzepten des sprachsensiblen Unterrichts und der Sprachbildung. In einem Unterkapitel wird hierbei ein Blick auf BICS und CALP, auf Submersion und Immersion im Zweitspracherwerb sowie auf die Leitlinien der Sprachförderung nach Leisen geworfen. Kapitel 4 stellt den theoretischen Schwerpunkt der Forschungsarbeit dar und behandelt das Thema Translanguaging. Das Kapitel beginnt mit einer Einführung in das Thema und behandelt anschließend Translanguaging auf Unterrichtsebene. Kapitel 5 beschäftigt sich mit den spezifischen Sprachhandlungen in Technik und Design.

Mit Kapitel 6 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Hier wird das Forschungsdesign und das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben und in den Unterkapiteln die Forschungsfragen dargestellt. Anschließend werden Zielgruppe sowie forschungsethische Überlegungen beschrieben. Kapitel 7 behandelt die Datenaufnahme. Es wird erläutert, wie die Daten gesammelt wurden und welche Erhebungsinstrumente zum Einsatz kamen. In den Unterkapiteln liegt der Fokus auf den verwendeten Formen der Datenaufnahme, nämlich dem Forschungs- und Schülertagebuch, der Prozessbeobachtung und der Aktionsforschung.

In Kapitel 8 werden die Datenaufbereitung und -analyse beschrieben. Dazu zählen die Transkripte, die qualitative Inhaltsanalyse sowie das Interview.

Kapitel 9 widmet sich der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. In den Unterkapiteln wird detailliert dargelegt, wie die Daten ausgewertet wurden und welche Ergebnisse sich daraus ergeben. Dabei werden auch auf die während des Forschungszeitraums gewonnenen individuellen und fachdidaktischen Erfahrungen aufgegriffen.

Im letzten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Masterarbeit nochmal einmal zusammengefasst. Dabei wird darauf eingegangen, ob die Forschungsfragen, die zu Beginn formuliert worden sind, beantwortet werden konnten und welches Fazit sich daraus für das Thema Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht zieht.

Mögliche Limitationen und offene Fragen, die im Rahmen dieser Masterarbeit nicht geklärt werden konnten, werden angeführt. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, in dem aufgezeigt wird, welche Fragestellungen in zukünftigen Forschungsarbeiten zum Thema Translanguaging untersucht werden könnten.

2 Sprachregister

Sprache wird in Wissenschaft und Gesellschaft auf unterschiedliche Weise wahrgenommen, verwendet und analysiert. Ursprünglich ist sie eine mündliche Form, sowohl im ontologischen Sinn zu Beginn der Menschheit als auch in den ersten Lebensjahren eines Menschen. Erst später entwickelte sich die geschriebene Sprache als weitere Ausdrucksform. Die Vielfalt an Sprachformen, Sprachverwendungen und Sprachnormen zeigt sich nicht nur anhand der äußeren Mehrsprachigkeit, sondern auch in innerer Mehrsprachigkeit, wie zum Beispiel in der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. Darüber hinaus kann Sprache auch in nonverbaler Form z.B. bildlich oder symbolisch erscheinen. Dementsprechend kann man nicht von „der“ Sprache im Fachunterricht sprechen (Leisen, 2022, S. 46). In den nächsten Unterkapiteln wird der Fokus auf die verschiedenen Sprachformen, die im schulischen Umfeld vorkommen, gelegt. Es wird ein Blick auf die Alltagssprache, sowie Bildungs- und Fachsprache geworfen. Die Relevanz dieser drei Sprachregister ist für den sprachsensiblen Fachunterricht nämlich unbestreitbar.

2.1 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein Begriff, der im letzten Jahrzehnt in der Gesellschaft, Politik und Sprachforschung thematisiert, untersucht und unterschiedlich definiert wurde. Mehrsprachigkeit bedeutet nicht nur, das Sprechen mehrerer Sprachen, sondern zeigt sich auf verschiedensten Ebenen, wie zum Beispiel in sozial-, biografisch- und kulturell orientierten Kontexten. Im folgenden Kapitel wird versucht, Mehrsprachigkeit näher zu erläutern, indem man auf die genannten Ebenen näher eingeht. Dabei wird beleuchtet, inwiefern Sprachbiografien, Dokumentationen und Sprachrepertoires eine wichtige Rolle in Erfahrungen von mehrsprachigen Menschen spielen.

Sprachliche Vielfalt kann als ein individuelles, gesellschaftliches, politisches und institutionelles Phänomen betrachtet werden und wirft in der Wissenschaft viele Fragen und Perspektiven auf, die für die Sprachforschung von Interesse sind. In diesem Zusammenhang

spricht Busch (2013, S. 7) von einem „Alltagsphänomen“, da mittlerweile nicht mehr die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit als die Norm gilt. Dies ist auf die Globalisierung zurückzuführen, durch welche die Sprachenvielfalt zugenommen hat.

Dennoch legte die Sprachforschung für eine lange Zeit den Fokus nur auf Bilingualität und später auf Trilingualismus. Die Reihenfolge des Spracherwerbs wurde durch Abkürzungen und Begriffe wie z. B. Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3 erklärt. Dies deutet darauf hin, dass Sprachen abgrenzbar und zählbar betrachtet wurden. Diese Ansicht wird von Teilen der Sprachwissenschaft mittlerweile hinterfragt. Sprache wird als etwas Dynamisches gesehen und kann nicht kategorisiert werden. Diese Dynamik wird besonders im Alltag sichtbar, wenn Sprecher*innen verschiedene Register und Jargons verwenden (Busch, 2013, S. 9–10). Ein besonders deutliches Beispiel für diese Dynamik findet sich im Bildungsbereich in Österreich. Mehrsprachigkeit ist eine gelebte Realität und gewinnt in Bildungsstätten enorme Bedeutung, da vielsprachige Menschen dort aufeinandertreffen. Allein in Wien sprechen mehr als die Hälfte aller Schüler*innen im Pflichtschulalter nicht nur Deutsch, sondern auch andere Sprachen (Purkarthofer, 2016, S. 15). Auf diese Entwicklung sowie die Frage nach Möglichkeiten der Förderung von mehrsprachigen Schüler*innen, wird im Kapitel 2.5 „Sprachförderung bei zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Schüler*innen“ näher eingegangen.

Es ist jedoch festzuhalten, dass Mehrsprachigkeit nicht erst in der Schule anfängt, sondern sich bereits in der frühen Kindheit zeigt. Wandruszka (1979, S. 38) ist der Meinung, dass jeder Mensch, auch Personen mit monolinguaalem Erstspracherwerb, im Kindheitsalter mit Mehrsprachigkeit in Berührung kommt. Im Laufe der Zeit würde man lernen sich in bestimmten Situationen oder bei unterschiedlichen Gesprächspartnern sprachlich anzupassen. Somit würde man seinen Horizont sprachlich erweitern: „Je größer die regionale, soziale, kulturelle Mobilität der Menschen wird, je weiter wir heute herumkommen, desto bunter, abwechslungsreicher, mehrsprachiger (...) wird unser eigener individueller Sprachgebrauch, unser Idiolekt“ (Wandruszka, 1979, S. 38).

Innere Mehrsprachigkeit beschränkt sich somit nicht nur auf Einzelsprachen, sondern umfasst verschiedene Dialekte, Fachsprachen, Regiolekte, die zu den Idiolekten zählen. Diese Sprachmöglichkeiten bezeichnet man in der Linguistik als *Repertoires*, eine Gesamtheit sprachlicher Mittel, die offen und nicht abgegrenzt ist (Plutzer, 2019, S. 7). Diese sprachlichen Repertoires werden in einem Beispiel von Busch (2013, S. 18) deutlich. Eine Studentin schreibt von ihrem Schulwechsel vom Dorf in die Hauptstadt. Hier betont sie die sprachliche Hierarchie, die ihr während des Schulalltags widerfahren ist. Während ihre Schulkollegen Hochdeutsch

sprachen, verwendete sie den ihr bekannten Dialekt und fühlte sich dadurch ihnen unterlegen. Anhand dieses Beispiels erkennt man, dass Sprache nicht nur in sozialen Räumen wie dem Dorf, der Stadt, der Schule oder der Familie stattfindet, sondern, dass auch in diesen sozialen Räumen oft Sprachideologien herrschen. Busch (2013, S. 21–22) beschreibt das Erkennen des Sprachrepertoires, in diesem Fall als „ex negativo“. Der Schülerin wurde in der neuen sprachlichen Realität bewusst, dass ihr Sprachrepertoire nicht ganz passt. Spracherleben ist immer mit Emotionen verbunden und zeigt, wie Sprecher*innen sich selbst und durch Mitmenschen wahrgenommen werden. Diese subjektive Perspektive wurde in der Forschung lange Zeit vernachlässigt. Doch seit den 1990er - Jahren liegt ein großer Fokus auf der Sprachbiographieforschung, durch welche die individuelle Perspektive der Sprecher*innen genauer betrachtet werden kann (Busch, 2013, S. 14).

Die sozialwissenschaftliche Biografieforschung dient in diesem Zusammenhang als eine Grundlage für die Sprachbiografieforschung. Zu den zentralen Vertreter*innen der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung im deutschsprachigen Raum zählen Schütze, Kohli und Rosenthal, deren Erkenntnisse diesen Bereich geprägt haben. Ihre grundlegende Annahme ist, dass Biografien in der modernen Gesellschaft an Eigenständigkeit gewonnen haben und Menschen sich an diesen orientieren und dadurch zum Beispiel ihr Handeln einordnen können (Busch, 2013, S. 16).

Forscher*innen wie Werlen, Franceschini, Deprez, und Betten lieferten die ersten sprachbiographisch ausgerichteten Arbeiten in Europa. Um die sprachbiografischen Erfahrungen von Kindern zu verstehen, wurden oft kreative Methoden wie z. B. Sprachenportraits von Hans-Jürgen Krumm verwendet, die heute noch sehr beliebt sind. Krumm geht davon aus, dass durch die Sprachenportraits eine language awareness ersichtlich wird. Um mehrsprachige Erwachsene auf ihre sprachlichen Ressourcen aufmerksam zu machen ist die Wienerforschungsgruppe Spracherleben davon überzeugt, die Sprachenporträts auch in der Erwachsenenbildung zu verwenden (Busch, 2013, S. 16–17)

Erste Hinweise darauf, dass Zweisprachigkeit keinen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung eines Kindes hat, lieferten die Aufzeichnungen von Jules Ronjat (1913, zitiert nach Busch, 2013, S. 15), der bei seinem Sohn die „eine Person, eine Sprache“-Prinzip anwandte. Werner Leopold, ein weiterer Linguist, dokumentierte die Entwicklung seiner zweisprachigen Tochter ebenfalls anhand von Tagebucheinträgen. Er stellte fest, dass seine Tochter alle ihr verfügbaren sprachlichen Ressourcen nutzte, in bestimmten Phasen eine Sprache bevorzugte und die Sprachen auch miteinander vermischte. Für die

Mehrsprachigkeitsforschung sind solche Aufzeichnungen essenziell. Aufzeichnungen über die eigene sprachliche Entwicklung von Erwachsenen sind ebenfalls ein wichtiger Teil der Forschung, da diese beispielsweise, wie Claire Kramschs Untersuchung zeigt (zitiert nach Busch, 2013, S. 16–17), dass Sprache nicht nur als Werkzeug für Kommunikation verwendet wird, sondern ein enges Verhältnis zu den Emotionen der Sprecher hat und nicht getrennt gesehen werden kann.

Zweisprachigkeit und *Bilingualität* sind Begriffe, die häufig in der Sprachforschung vorkommen und oft als Synonym zur Mehrsprachigkeit verwendet werden. Bei der Reihung der erlernten Sprachen kommt es auf den Zeitpunkt des Erwerbs an. Zuerst findet der Erwerb der Erstsprache (L1) statt. Danach folgt die Zweitsprache und zuletzt die Drittsprache (L3). Der Erwerb von Mehrsprachigkeit kann auf verschiedenste Weise erlangt werden. Man spricht von bilinguaalem Erstsprachenerwerb, wenn man mehrere Sprachen in der Kindheit lernt. Hierbei wird zwischen einem natürlichen Erwerb in der Umgebung und einem gesteuerten Erwerb, wie z.B. in der Schule, unterschieden. Es ist auch möglich als erwachsene Person eine neue Sprache zu lernen, doch hier muss erwähnt werden, dass der Zeitpunkt im Sprachenerwerb Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und sprachliche Fähigkeiten hat. Laut Riehl (2014, S. 11–12) ist nämlich zwischen monolingualen und mehrsprachigen Personen im Verhalten ein Unterschied erkennbar.

In der Mehrsprachigkeit zeigen sich verschiedene Sprachkonzepte, die auf den ersten Blick zwar ähnlich erscheinen, sich bei genauerem Hinsehen jedoch unterscheiden. In der Sprachwissenschaft wird unter anderem von Begriffen wie *plurilingualism*, *codemeshing*, *metrolingualism*, *translanguaging* und weiteren gesprochen (Fritz, 2017, S. 49).

Um das Konzept des *metrolingualism* anschaulich darzustellen, ist es zunächst notwendig zu verdeutlichen, dass Sprache nach Pennycook ein national geprägtes Konstrukt darstellt. Laut Pennycook seien Sprachen Teil von „christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe [...]“ (Makoni & Pennycook, 2007, zitiert nach Fritz, 2017, S. 51). Das bedeutet, dass Sprache im Zuge der Kolonisation definiert wurde. Sprache ist demnach kein eindeutiges System, sondern ein soziales Konstrukt. Ein Beispiel hierfür ist die Sprache „BKS“. Nach dem Zerfall Jugoslawiens wurde die zuvor als „Serbokroatisch“ genannte Sprache in der Wissenschaft in BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) unterteilt. Dieses Beispiel zeigt, dass Sprache von Menschen definiert und benannt wird. Sprachgrenzen zeigen eine Abgrenzung nach außen und Kontrolle innerhalb des Landes (Fritz, 2017, S. 52). Auf kolonialisierte

Sprachen, insbesondere im Globen Süden, wird im Kapitel „Translanguaging“ näher eingegangen.

Um die Rolle der Sprache im Bildungsbereich besser zu verstehen, ist es notwendig, die verschiedenen Sprachvarietäten genauer in den Blick zu nehmen. Dazu gehören die Alltagssprache, die wir täglich verwenden, sowie die Bildungs- und Fachsprache. In den nächsten Unterkapiteln werden diese Sprachformen genauer vorgestellt.

2.2 Alltagssprache

Zu den ersten Sprachen, die von Kindern aufgenommen werden, zählt die Alltagssprache. Sie dient zur unproblematischen Kommunikation zwischen vertrauten Menschen und findet in Diskursen im alltäglichen Leben statt. Die Alltagssprache wird durch die Resonanz des eigenen Sprechens und durch bestimmte Lehr- und Lerndiskurse erworben und zeigt regionale als auch soziale Variationen, wie z.B. die Jugendsprache auf (Hoffmann, 2019, S. 1).

Laut Löffler (2016, S. 97) ist die Schule zwar eine Bildungsstätte, in der die Bildungssprache eine zentrale Rolle spielt, doch die Alltagssprache darf im schulischen Kontext nicht unterschätzt werden. Schüler*innen drücken anhand dieser nämlich ihre Erlebnis- und Erfahrungswelt aus. Dies erkennt man an kurzen Sätzen („Heute nicht“), am freien Satzbau („Wie schön es hier ist, am Meer!) und an verschleifenden Wortendungen („ham“ statt „haben“).

Die Alltagssprache wird als Sprachregister verwendet, um Erfahrungen, Erlebnisse und Beobachtungen aus dem Alltag zu beschreiben. Da sogar Schulbuchtexte in der Alltagssprache verfasst sind, wird zu Beginn des Fachlernens auch empfohlen bei der Einführung von Themen mit diesem Sprachregister zu arbeiten (Leisen, 2022, S. 46)

2.3 Bildungs- und Fachsprache

Um eine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu sichern, das Verstehen und Bearbeiten von Texten zu ermöglichen und eigene Texte in Fachsprache zu verfassen, benötigt man das Sprachregister *Bildungssprache*, auch bekannt als *academic language*, *academic literacy* oder *language of schooling* (Morek & Heller, 2012, S. 67–68)

Bereits 1960 wurde ein ähnliches Konstrukt, das die Bildungsungleichheit erklären sollte, in der Sprachdidaktik von Basil Bernstein vorgestellt. Verglichen wurden dabei der *elaborierte Code*, der eine gewisse Präzision und Explizitheit an den Tag legte, und der *restringierte Code*, der von Schüler*innen aus der „Unterschicht“ bzw. *lower working class*, verwendet wurde. In der Sprachwissenschaft führte die Diskussion um das Konstrukt zur Einführung des Begriffs „Sprachbarriere“, der heute kritisch zu betrachten ist (Morek & Heller, 2012, S. 68): Die Attraktivität lag in der vermeintlichen Problemlösungsfunktion dieses schillernden Begriffes, andererseits wohl auch an der Diktion Bernsteins, die sich jeder präzisen Terminologie enthielt [...] (Löffler, 2005, zitiert nach Morek & Heller, 2012, S. 68).

Obwohl der Leitgedanke Bernsteins in der heutigen Diskussion der Bildungsungleichheit nicht übernommen wurde, lässt sich nichtsdestotrotz unschwer eine Parallele erkennen. Denn auch der Begriff *Bildungssprache* ist, wie die Codes von Bernstein vor 64 Jahren, zu einem Schlüsselbegriff in Debatten der Bildungspolitik und Pädagogik geworden (Morek & Heller, 2012, S. 69).

Der Philosoph Jürgen Habermas versuchte 1970, den Begriff der Bildungssprache zu definieren, indem er feststellte, dass die Bildungssprache, all denen offen sei, die sich „mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas, 1977, zitiert nach Gogolin & Lange, 2011, S. 108). Für ihn ist die Bildungssprache ein Medium des öffentlichen Diskurses und er grenzt sie von der Alltagssprache ab (Gogolin & Lange, 2011, S. 108).

Für Gogolin und Lange (2011, S. 108) sind zwei Funktionen der Bildungssprache klar ersichtlich. Zunächst ist die Bildungssprache als Sprachregister für die Schulbildung notwendig. Andererseits trägt die Schulbildung die Verantwortung die Bildungssprache den Schüler*innen anzueignen. Hier stellt sich die Frage, ob die Bildungssprache demnach als Fachsprache gesehen werden sollte.

Laut Pöhlmann-Lang (2015, S. 3) setzt sich die Bildungssprache nämlich aus vielfältigen Sprachregister wie z. B. der Fachsprache, Unterrichtssprache, Bildsprache, etc. zusammen. Sie ist bekannt als Medium des Lehrens und Lernens im Bildungsbereich, als auch als Verkehrssprache des öffentlichen Diskurses, sowie auch als Verkehrssprache zwischen den einzelnen Wissenschaften (Vollmer & Thürmann, 2013).

Im kommenden Unterkapitel wird über die Definition der Bildungssprache reflektiert und ihre gegenwärtige Bedeutung im schulischen Kontext erörtert. Seine Relevanz für den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler wird herausgestellt. Es wird aufgezeigt, wie Bildungssprache nicht nur als reine sprachliche Form betrachtet werden kann, sondern auch als ein Instrument, das den Zugang zu Wissen und akademischem Erfolg beeinflusst. Darüber hinaus werden die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Förderung der Bildungssprache ergeben, untersucht.

2.3.1 Bildungssprache aus heutiger (postmigrantischer) Perspektive

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch FörMig genannt, führte die *Bildungssprache* im deutschsprachigen Raum ein. Für Gogolin, Neumann und Roth, den drei Gründern von FörMig, ist das Sprachregister „nicht nur als Medium, oder ausschließlich funktionales Instrument [...] sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung“ (Roth, 2015, S. 37) zu sehen.

Gegenwärtig gibt es viele verschiedene Definitionen des Begriffs der Bildungssprache. Helmut Feilke (2012, S. 5) unterscheidet die Bildungssprache von der Schulsprache. Er argumentiert, dass Bildungssprache nicht mit der Alltagskommunikation auf dem Schulhof zu vergleichen ist. Vielmehr stellt sie nach seiner Ansicht sprachliche Formen dar, die sich auf sprachliche Handlungen und grammatikalische Strukturen beziehen, die im Kontext von Texten verwendet werden. Die Schulsprache, die auf den Lehrprozess und didaktische Zwecke abzielt, ist verglichen mit der Bildungssprache nicht speziell für den Lernprozess konzipiert worden.

Die Bildungssprache ist im schulischen Alltag, wie z. B. in Unterrichtsgesprächen, Aufgabenstellungen, Lehrmaterial und Prüfungen, allgegenwärtig. Anhand des Sprachregisters ist es Lehrer*innen und Schüler*innen möglich, sich präzise über Bildungsinhalte zu verständigen und komplexe Gedankenstrukturen zu kommunizieren. Ähnlich wie in spezialisierten Fachgebieten sind in der Bildungssprache auch Begriffe und Strukturen von entscheidender Bedeutung, um ein tieferes Verständnis zu erlangen und fachliche Inhalte zu erfassen. Die Form ist von einer spezifischen Terminologie und Syntax geprägt, die in Bildungskontexten verwendet wird. Weitere Merkmale der Bildungssprache sind laut Lange und Gogolin (2010, S. 13) folgende:

- Klare Zuordnung von Sprecherrollen

- Große Anzahl von monologischen Formen, wie z. B. Aufsatz
- Textsorten, die fachtypisch sind
- Stilistische Konventionen
- Präfixverben, z. B. sich berufen
- Nominale Zusammensetzungen
- Fachbegriffe
- Satzgefüge, wie z. B. Konjunktionalsätze
- Passiv-Sätze
- Umfangreiche Attribute

Dieses Konstrukt wird somit als Merkmal von Bildungsinstituten und Akademiker*innen betrachtet (Gogolin & Lange, 2011). Obwohl die Beherrschung der Bildungssprache ein Ziel für alle Schüler*innen ist, zeigt die Realität oft eine andere Seite. Im Unterricht liegt der Schwerpunkt auf fachlichen Inhalten und spezifischen Fachbegriffen, wodurch die sprachlichen Werkzeuge zur Erschließung oft in den Hintergrund treten. Folglich könnten Schüler*innen, die aufgrund ihrer Sozialisation nicht über diese sprachlichen Mittel verfügen, Schwierigkeiten haben, am Unterricht teilzunehmen, da sie nicht in der Lage sind, anzuschließen und die Inhalte nicht verstehen können (Gogolin & Lange, 2011):

Bildungssprache ist ... ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf das in der Schule bzw. im Bildungswesen ein weitgehendes Monopol besteht – insbesondere bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern. Dieses wird im Unterricht selten expliziert und ist dadurch im Zugang erschwert. Es muss folglich notwendig Gegenstand jedes Unterrichts sein, will man benachteiligten Schülerinnen und Schülern nicht nur den Zugang zu einer geformteren Sprache und damit den Zugang zu den fachlichen Gegenständen und dem Schulerfolg überhaupt erschweren (Roth, 2015, S. 38).

Schüler*innen, die nicht die Möglichkeit haben, beispielsweise zu Hause die Bildungssprache zu erwerben, sind klar benachteiligt. Diese Benachteiligung ist laut Mecheril und Quehl (2015, S.154) von Bildungsinstituten „normalisiert“ und „unsichtbar“ gemacht worden. Ziel ist es, mehrsprachige Schüler*innen dabei zu unterstützen, „den Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache zu vollziehen“ (Mecheril & Quehl, 2015, S.155) und zugleich auch neue sprachliche Ausdrucksmittel zu erwerben. Jedoch sollen nicht nur Schüler*innen versuchen ihre Kompetenzen in den Unterricht einzubringen, sondern auch die Schule muss den entsprechenden Raum dafür schaffen und offen für diese Sprachkompetenzen sein (Mecheril & Quehl, 2015).

Der Begriff „Bildungssprache“ kommt zunehmend in bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen vor. Die Wunschvorstellung „Sprich Deutsch, und alles wird gut“, spiegelt jedoch nicht die Realität wider. Vorherrschende Macht- und Dominanzverhältnisse und Selektionsverfahren im Bildungssystem werden ausgeblendet, was den Bildungsaufstieg für Schüler*innen mit Migrationshintergrund erschwert. Benachteiligungen mehrsprachiger Schüler*innen können nur dann abgebaut werden, wenn der Fokus nicht allein auf den Erwerb der Bildungssprache gelegt wird, sondern auf den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Sprache (Mecheril & Quehl, 2015) Dabei müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Diskriminierungsstrukturen

Sowohl lebensweltliche als auch schulische Diskriminierungsverhältnisse müssen sichtbar gemacht werden, einschließlich die Rollen und Haltungen von Lehrkräften. Damit Bildungsprozesse gelingen können, ist es notwendig, die Erfahrungen der Schüler*innen in schulisches Wissen zu überführen. Dazu gehören auch Diskriminierungserfahrungen. Werden diese Aspekte nicht aufgegriffen, kann dies zur Sprachassimilation führen. In dem Fall werden andere Sprachen abgewertet und die Sprecher*innen als weniger wertvoll angesehen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 159–163).

- soziale und wirtschaftliche Ungleichheit

Das heutige Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, Schüler*innen möglichst viele Qualifikationen, Kompetenzen und Entwicklungsziele zu vermitteln, die den Bedürfnissen einer kapitalistischen Gesellschaft entsprechen. Diese unterscheidet Menschen in Bezug auf Ansehen. Die Bildungssprache folgt dabei der gleichen Logik, da ihr Ziel die „Formung und Ermöglichung jener Subjektformen“ (Mecheril & Quehl, 2015, S.164) ist. Anerkennung und Chancenungleichheit sind somit Faktoren, die eng zu kapitalistischen Strukturen und auch dem Bildungssystem stehen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 163–167).

- Verlust des Unterrichtsinhaltes durch Sprachfokus

Ein weiterer Punkt ist der Verlust der Inhalte im Unterricht aufgrund des Fokus auf die Sprache. Die Frage, welche Unterrichtsinhalte relevant sind, gerät eher in den Hintergrund. Diese Vernachlässigung ist nicht zufällig, sondern entspricht den Interessen der kapitalistischen Gesellschaft. Schule sollte ein Ort sein, an dem gesellschaftliche Veränderungen hinterfragt und kritisch reflektiert werden. Bildungssprache kann hierbei als Instrument dienen (Mecheril & Quehl, 2015, S.167–169).

Daraus lässt sich ableiten, dass Personen, die über ein breites Allgemeinwissen verfügen und die Bildungssprache verwenden, oft als gebildet angesehen werden und dabei Erfolg in Bildungs- und Berufsfeldern erzielen. Das Beherrschen der Bildungssprache ist oft entscheidend für den Erfolg in Bildungsinstitutionen. Sie ist nicht nur ein Mittel zum Zugang zu Bildungsinhalten, sondern auch ein Instrument, um sich klar auszudrücken, komplexe Gedanken zu analysieren und kritisches Denken zu fördern. In diesem Sinne spielt die Bildungssprache eine zentrale Rolle als ein Instrument zur Wissensvermittlung in schulischen und akademischen Kontexten. Die Fachsprachen sind weiterentwickelte und spezifische Varianten der Bildungssprache. Im folgenden Abschnitt soll genauer erläutert werden, was darunter zu verstehen ist (Gogolin & Lange, 2011).

3 Fachsprache in der Schule

Fachsprachen stellen weiterentwickelte Formen der Bildungssprache dar und haben in schulischen Kontexten eine entscheidende Bedeutung. Sie sind spezifische Sprachvarianten, die in verschiedenen Fachgebieten verwendet werden, um komplexe Konzepte und spezialisiertes Wissen zu vermitteln. Dementsprechend gibt es nicht nur eine einzige „Fachsprache“, sondern unterschiedliche Fachjargons, die auch erlernt werden müssen. Das Auseinandersetzen mit dem Fachgebiet führt zur Entwicklung der Fachkenntnisse und ist maßgeblich für beispielsweise Arbeiten an der Universität (Lange & Gogolin, 2010).

In der Schule fungieren Fachsprachen ebenfalls als Werkzeuge, um fachliches Verständnis zu erlangen und zu kommunizieren.

Die Schule ist ein Raum, in dem jedes Unterrichtsfach spezifische Fachsprachen besitzt. Jedes Schulfach hat seine eigene Terminologie, Syntax und spezifische Ausdrucksweisen, die Schülerinnen und Schüler erlernen müssen, um fachlich standfest zu werden. Zum Beispiel erfordert die Mathematik ihre eigene Sprache, um komplexe Probleme zu formulieren und Lösungen zu entwickeln. Gleiches gilt für Fächer wie Biologie, Chemie, Geschichte oder Sprachen (Kniffka & Roelcke, 2016).

Zu den Merkmalen der Fachsprache gehört laut Leisen (2013, S. 52) folgende:

- Substantive auf „-er“
- Adjektive auf -bar, -los, -reich, -arm, etc.
- Adjektive mit einem Präfix
- Fachspezifische Abkürzungen
- Zusammensetzungen mit Ziffern, Buchstaben und Sonderzeichen
- Passivformen
- Nominalisierungen
- Unpersönliche Ausdrucksweisen

Lehrerinnen und Lehrer spielen eine zentrale Rolle, indem sie Strategien anwenden, um die Fachterminologie zu erklären, zu wiederholen und zu festigen. Dies kann durch visuelle Darstellungen, Kontextualisierung von Fachbegriffen, aktive Anwendung in praktischen Übungen und Diskussionen erfolgen. Eine inklusive und unterstützende Lernumgebung ist entscheidend, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen Zugang zu den Fachsprachen haben und diese erfolgreich erlernen können. Fachliches Verständnis würde laut Leisen (2013) erst dann vorhanden sein, wenn Schüler*innen bereits etwas über das Thema wüssten. Dementsprechend sollte man fachsprachliche Texte erst am Ende des Lernens verwenden.

3.1 Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachbildung

Sprache ist ein essenzieller Teil des Fachunterrichts, da sie nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel zum Wissenserwerb gilt. Im Unterrichtsalltag ist es den Lehrenden dadurch möglich den Lehrstoff zu übermitteln und Lernende können kognitive Prozesse besser verstehen sowie den Lerninhalt auch anwenden (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 251). Der Sprach- und Fachbereich sind somit eng miteinander verbunden:

Denn fachliches Lernen findet immer in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, wo diese selbst noch generiert wird. Sprache im Fachunterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet (Leisen, 2011, S. 17).

Mangelnde sprachliche Kenntnisse können jedoch im Fachunterricht Hürden darstellen. Ist der fachsprachliche Ausdruck nämlich nicht vorhanden, so kommt es zu Komplikationen bei der Versprachlichung des Lernenden. Gedanken können nicht mehr geordnet und konkretisiert werden, Zusammenhänge werden nicht hergestellt und die kognitive Verarbeitung von Ideen findet nicht statt. Es zeigt sich, dass der fachsprachliche Ausdruck eine viel größere

Bedeutsamkeit als lediglich das Ausdrücken von fertigen Gedanken hat (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 251). Durch das Verbinden des sprachlichen und fachlichen Lernens kann man diesen Schwierigkeiten vorauswirken. Leisen (2022, S. 3) definiert diese bestimmte Unterrichtsform, den sprachsensiblen Fachunterricht, als „bewusste[n] Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“. Laut Becker-Mrotzek (2020, S. 98) sei das Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, fachliche Inhalte sprachlich zu durchdringen sowie allgemein- und fachsprachliche Fähigkeiten auszubauen, um so die fachlichen Anforderungen und schulischen Aufgaben bewältigen zu können“.

Sprachförderung ist dementsprechend eine Aufgabe aller Fachlehrer*innen und nicht mit Förderung im reinen Sprachunterricht, wie z. B. im Deutschförderunterricht, zu verwechseln (Leisen, 2022, S. 7). Aufgrund der hohen Anzahl der sprachschwachen Schüler*innen müssen Fachlehrkräfte, die sich in ihrer Ausbildung mit dem Thema Sprache nicht auseinandergesetzt haben, die Schüler*innen zur Bildungssprache heranzuführen, da ansonsten der Fachunterricht darunter leiden würde (Leisen, 2022, S. 9). Es muss eine sprachbewusste Unterrichtsplanung erfolgen, die darauf abzielt, Kompetenzen in Schreiben, Lesen und Sprechen zu erwerben. Im Unterrichtsgeschehen sollten Lehrer*innen sprachliche Hilfe sowie vielfältige Interventionen anbieten und mit den Kolleg*innen des Förderunterrichts fächerübergreifend arbeiten. Erst durch diese Arbeitsweise ist eine gelungene Sprachförderung möglich (Leisen, 2022, S. 4).

3.1.1 BICS und CALP

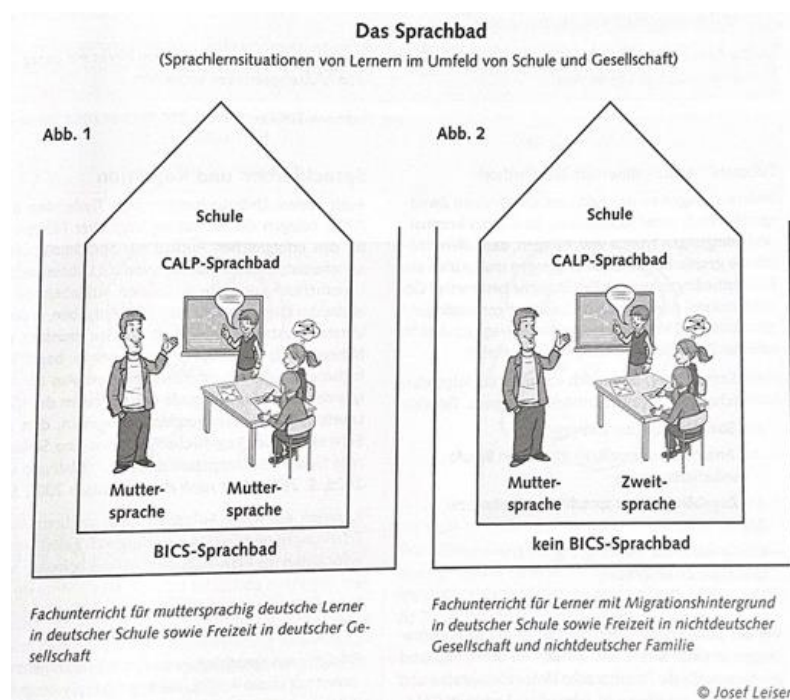
Leistungsvergleichsstudien wie z. B. die PISA zeigen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund es als besonders schwierig empfinden, „den entsprechenden Standard in der Zweitsprache Deutsch zu erreichen“ (Pineker-Fischer, 2017, S. 107). Die Herkunft und soziökonomischen Faktoren beeinflussen heute noch den Bildungserfolg der Schüler*innen enorm und durch die mangelnden Kenntnisse kommt es zur Überforderung im Fachunterricht (Butler & Goschler, 2019, S. 5). Grund dafür ist, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in ihrer Freizeit und mit ihrer Familie in unterschiedlichen „Sprachbädern“ leben (Leisen, 2022, S.6) Cummins führte in seinen Untersuchungen im Jahr 1979 zwei Modelle im Zweitsprachenerwerb ein: BICS und CALP (zitiert nach Leisen, 2022, S. 59).

Unter BICS versteht man *Basic Interpersonal Communicative Skills*, was so viel wie „grundlegende Kommunikationsfähigkeiten“ bedeutet. Darunter kann man die sprachlichen Kenntnisse in der Alltagskommunikation verstehen, die beispielsweise bei direktem Austausch

mit einem Menschen entstehen. BICS-Fähigkeiten spielen dementsprechend in der *Mündlichkeit* eine wichtige Rolle (Leisen, 2022, S. 59) *Mündlichkeit* bezieht sich auf geschriebene und gesprochene Sprache, die Merkmale der mündlichen Kommunikation mit sich bringen (Leisen, 2022, S. 54)

Andererseits braucht man CALP, auch unter *Cognitive Academic Language Proficiency* bzw. „schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse“ bekannt, im Bildungsbereich. Diese sprachlichen Fertigkeiten sind heute als Bildungssprache bekannt und in der *Schriftlichkeit* nicht wegzudenken (Leisen, 2022, S. 60). Mit Schriftlichkeit ist die mündliche bzw. schriftliche Sprache gemeint, die Merkmale der schriftlichen Kommunikation trägt. Sie wird auch die Sprache der Distanz genannt, da z.B. die Gesprächspartner oft einander fremd sind (Leisen, 2022, S. 54)

Abbildung 1: Verschiedene Sprachbäder (Leisen, 2022)



Da in der Arbeitswelt hohe Anforderungen bezüglich sprachlicher Fähigkeiten gestellt wird, muss in der Schule offensiv mit der Bildungssprache umgegangen werden. Es ist erwiesen, dass der sprachensible Unterricht bei Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund positive Ergebnisse erzielt (Leisen, 2022, S. 4). Dadurch können Schüler*innen die Bildungssprache erlernen und angemessen verwenden.

3.1.2 Submersion und Immersion im Zweitsprachenerwerb

Ein weiterer wichtiger Ansatz im Zweitsprachenlernen ist die Theorie der *Submersion* (Untertauchen) und *Immersion* (Eintauchen). Bei Ersterem findet ein Unterricht in der Zweitsprache, wie z. B. Deutsch statt. Den Schüler*innen ist es nicht möglich ihre Erstsprache als „Erklärsprache“ zu verwenden und sie müssen Fachinhalte ohne angemessene Hilfe erlernen. In diesem Prozess kann es auch zu einer *subtraktiven Sprachlernsituation* kommen, in der Schüler*innen ihre Erstsprache verlernen. Oftmals fehlt in dieser Situation auch die Verstärkung der Erstsprache in der Familie bzw. im Umfeld. Diese Art des Spracherwerbs findet am häufigsten in der Schule statt. Bei Letzterem hingegen können Schüler*innen, trotz Unterrichts in der Zweitsprache, ihre Erstsprache als Erklärsprache verwenden. Sie werden in die deutsche Sprache „eingetaucht“, da die Lehrpersonen die Erstsprache verstehen und Hilfe leisten können. Außerdem wird in diesem Fall die Erstsprache der Schüler*innen von den Familien bzw. dem Umfeld verstärkt (Leisen, 2022, S. 60)

Leisen entwickelte außerdem das didaktische Dreieck der Sprachförderung, bei dem klar ersichtlich ist, dass Sprachlernen, Fachlernen, Fremdsprachenlernen und deren Fachdidaktiken miteinander zusammenhängen:

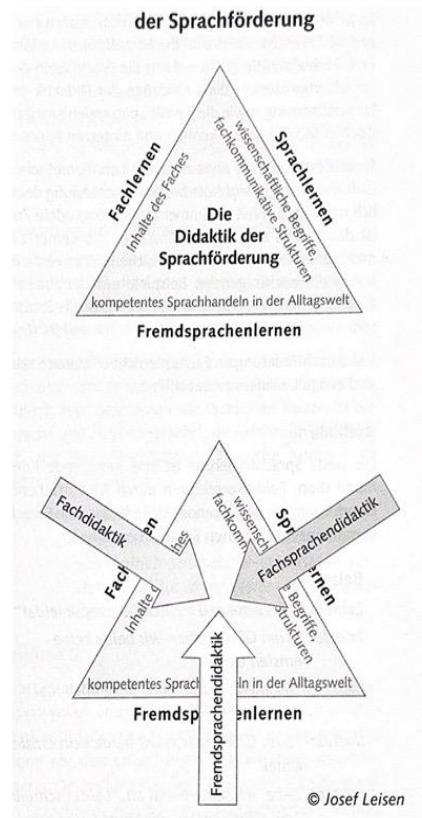
[...] denn beim Sprachlernen gibt es mehrere Faktoren, die sich gleichzeitig sowohl gegenseitig bedingen als auch beeinflussen: So lernen im Fachunterricht Lerner die Inhalte des Fachs sowohl *durch* als auch *mit* Sprache; [...] Sprache wird somit sowohl benutzt als auch gleichzeitig neu erworben und zugleich ständig weiterentwickelt (Leisen, 2022, S. 11)

Die drei verschiedenen Lernbereiche ermöglichen dem Lernenden den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen (Leisen, 2022, S. 11):

1. Im Bereich *Fachlernen* lernt man den Unterrichtsinhalt zu verstehen und Probleme zu lösen. Zu den Inhalten des Fachs gehören z. B. Fakten, Konzepte, Modelle, etc.
2. Anhand des *Sprachlernens im Fach* kann die lernende Person wissenschaftliche Begriffe und fachkommunikative Strukturen kennenlernen.

3. Das *Fremdsprachenlernen* ermöglicht Lernern sprachliche Kompetenzen für kommunikative Lebenssituationen zu erreichen. Hier geht es oftmals um Themen, die der eigenen Lebens- und Kulturwelt fremd sein könnten.

Abbildung 3: Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Leisen, 2022)



Demnach können Schüler*innen im Unterricht wissenschaftliche Begriffe lernen und diese im Fachvokabular aufnehmen und verwenden. Durch das neu gelernte Vokabular entwickelt sich der Wortschatz und dies führt wiederum dazu, dass sich die Schüler*innen im Fachunterricht besser artikulieren können (Leisen, 2022, S. 11).

3.1.3 Fünf Leitlinien der Sprachförderung nach Leisen (2022)

Leitlinien sind für den sprachsensiblen Unterricht von immenser Bedeutung, da sie für die Sprachförderung ein grundlegendes Gerüst bilden. Durch das theoretische Fundament kann man gezielt auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen aufbauen. Fachlehrer*innen müssen hierfür die Grundlagen des Sprachlernprozesses, der Didaktik und

Sprachförderung kennen. Das Einsetzen verschiedener Methoden erweist sich als vorteilhaft (Leisen, 2022, S. 12)

Eine Leitlinie, die zu beachten ist, wäre das Korrigieren von Fehlern durch ermutigende Überformungen. Dies führt zu einer Förderung des Sprachbewusstseins und der Sprachkompetenz. Weiters sei es wichtig, dass man Kommunikationssituationen schafft, in denen Schüler*innen umfangreiche Antworten geben können. Es gilt Ein-Wort-Beiträge zu vermeiden. Lehrende sollen bei Interaktionen auf die Mitteilungsabsicht von Schüler*innen achten. Die Semantik steht laut dieser Leitlinie vor der Syntax. Viertens soll Sprachförderung in bestimmten Situationen nur fachdidaktisch und nicht sprachdidaktisch reagieren. Zuletzt wird erwähnt, dass Lehrpersonen verschiedene Darstellungsformen gelten lassen und erst anschließend eine sprachliche Bereinigung stattfinden sollte (Leisen, 2022, S.12–13).

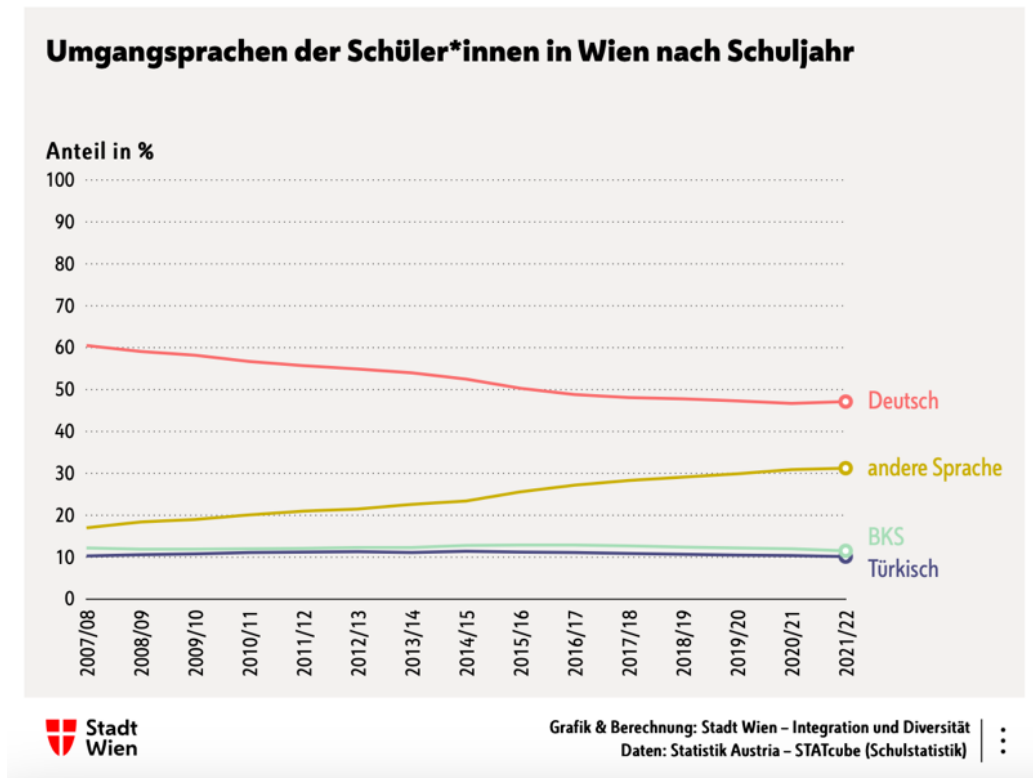
Die Leitlinien der Sprachförderung verdeutlichen den Lehrpersonen die essenzielle Bedeutung der Anerkennung der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen. Ziel ist es diese im Klassenzimmer zu erkennen und die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern und zu stärken.

3.1.4 Sprachförderung bei zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Schüler*innen

In den gegenwärtigen Klassenräumen Wiens sprechen mehr als 50 % der Schüler*innen, mindestens eine zweite Sprache und wachsen somit in einer mehrsprachigen Umgebung auf. Laut Schulstatistik 2022 gaben 12 % der Wiener Schüler*innen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) als ihre Erstsprache an. 10 % führten Türkisch als Erstsprache an und weitere 31 % wählten eine andere Erstsprache aus (Stadt Wien, 2023).

Weiters gaben ca. die Hälfte der teilnehmenden Schüler*innen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ an, dass zuhause mit den Erziehungsberechtigten andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden würden. Trotz der vorhandenen Mehrsprachigkeit bevorzugten fast alle Befragten (ca. 93 %) mit ihren Freund*innen auf Deutsch zu kommunizieren (Wöhrer & Flecker, 2022).

Abbildung 6: Erstsprachen der Wiener Schüler*innen 2021/22 (Stadt Wien, 2023)



Mehrsprachigkeit ist als eine positive und wertvolle Ressource zu sehen, die in unserer immer internationaler werdenden Gesellschaft nicht mehr wegzudenken ist. Nichtsdestotrotz stellt die sprachliche Diversität der Schüler*innen im schulischen Alltag eine Herausforderung dar.

Das Arbeiten mit inhomogenen Gruppen zeigt sich im Schulalltag für Lehrpersonen als Schwierigkeit, da die Bedürfnisse jedes individuellen Lerners nicht befriedigt werden können und Fachlehrkräfte für die Bewältigung dieser Hindernisse nicht gut genug qualifiziert sind (Leisen, 2022, S. 18) Um eine durchgängige Sprachförderung zu ermöglichen, müsste es Veränderungen in der Bildungspolitik geben, welche die Integrationsförderung als Investition begreift, und qualifizierte Lehrpersonen, welche die Schüler*innen bei der Sprachförderung unterstützen können (Leisen, 2022, S. 21).

4 Translanguaging

Der Begriff *Translanguaging* wurde vom Pädagogen Cen Williams eingeführt, als er nach einer Möglichkeit suchte, zwei Sprachen, Englisch und Walisisch, in einem Klassenzimmer zu etablieren. Für diese pädagogische Praxis wurde der Walisische Terminus „*trawsieithu*“

verwendet (Aleksić & García, 2022, S. 3836). Darunter versteht man das Wechseln der Sprache zwischen der Informationsaufnahme und der Anwendung der Information (Baker, 2011, zit. nach García & Li, 2014, S. 20).

Die Philologin Ofelia García hat mit ihren Werken *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective* und *The Translanguaging Classroom* den Begriff weiterentwickelt und damit die Sprachwissenschaft geprägt. Ihre Arbeiten haben das Verständnis von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit erweitert und auch verdeutlicht, wie die Beziehung zwischen verschiedenen Sprachen und deren Nutzung zu betrachten ist (García & Kleyn, 2016). Unter Translanguaging versteht García zum einen komplexe Sprachpraktiken von mehrsprachigen Menschen, zum anderen einen pädagogischen Ansatz, der in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (García & Li, 2014, S. 20). Auf diesen pädagogischen Ansatz wird im Unterkapitel „Translanguaging auf Unterrichtsebene“ näher eingegangen.

Obwohl Translanguaging in der Fachliteratur unterschiedlich definiert wird, besteht Einigkeit darüber, dass das Phänomen einen Wandel in der Betrachtung von Mehrsprachigkeit und Sprache gesetzt hat. Traditionelle Theorien der Sprachforschung wurden dadurch erstmals in Frage gestellt. Die Theorie des Translanguaging beruht laut Aleksić und García (2022) nämlich auf zwei Annahmen.

Bei Zwei- und Mehrsprachigkeit würde es sich nicht um ein Zusammenkommen unterschiedlicher Sprachsysteme handeln, sondern um die Nutzung eines einzigen dynamischen Sprachrepertoires (Aleksić & García, 2022). Translanguaging geht über sprachliche Grenzen hinaus:

The term translanguaging should be taken in the sense of transcending, ‘going beyond’, the two named languages of bilinguals (English-Spanish, English-Russian, Zapotec- Spanish, etc.), or the three of trilinguals, or the many of multilinguals, and to think of bilinguals/multilinguals as individuals with a single linguistic system (the inside view) that society (the outside view) calls two or more named languages (García & Kleyn 2016, S. 10).

Eine ähnliche Sicht auf Mehrsprachigkeit findet sich auch beim belgischen Linguisten Blommaert:

Multilingualism [...] should not be seen as a collection of “languages” that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined “language”, while others belong to another “language” (Blommaert, 2012, S. 102).

Blommaert versteht Mehrsprachigkeit nicht als Sammlung voneinander getrennter Sprachen. Vielmehr versteht er unter Mehrsprachigkeit ein Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten, die jedoch häufig konventionell eingeteilt werden. Das bedeutet, dass die Grenzen zwischen Sprachen vom Menschen bestimmt sind und nicht naturgegeben (Blommaert, 2012, S. 102). An dieses Verständnis knüpft der Translanguaging-Ansatz an.

Aleksić und García (2022) zeigen darüber hinaus, dass bestimmte Sprachideologien, die dominant und privilegiert sind, dazu führen können, dass die Sprachpraktiken von Sprecher*innen von Minderheitssprachen stigmatisiert werden. Durch Translanguaging werden solche Sprachhierarchien aufgehoben. Heugh (2015, zitiert nach Asfaha et al., 2020, S. 254) spricht in diesem Zusammenhang von einer „epistemological disjuncture“ und kritisiert, dass die vom Globalen Norden (Nordamerika, Europa) entwickelten Ideen und Strategien, etwa im Bereich der Sprachenpolitik, nicht immer zu den Realitäten des Globalen Südens (Afrika, Lateinamerika, Asien) passen. Einerseits dominiert die Denkweise der europäischen Idee des 19. Jahrhunderts, nach der Sprachen voneinander getrennte, eigenständige Einheiten sind. Andererseits spiegeln viele afrikanische Gesellschaften und das alltägliche Leben eine andere Realität wider. Sprachen sind nämlich dynamisch und werden flexibel genutzt. Dies zeigt auch, dass Translanguaging sich nicht mit verwandten Konzepten, wie z. B. dem *Code-Switching* deckt. Eine Untersuchung in Südafrika verdeutlicht, dass viele Lehrer*innen zwar reaktiv Code-Switching verwenden, wenn es Verständnisprobleme gibt, diese jedoch bei den Schüler*innen zu weiteren Wissenslücken führen. Ein Lehrer, der bewusst Translanguaging-Praktiken im Unterricht einsetzte und sowohl Englisch als auch IsiXhosa sprach, zeigte hingegen, dass die Schüler*innen dadurch mehr verstanden und besser lernen konnten (Probyn, 2015, zitiert nach Asfaha et al., 2020).

Um Translanguaging genauer zu fassen, ist eine Unterscheidung zum Phänomen des Code-Switching notwendig, da oft Unklarheiten diesbezüglich auftreten (Probyn, 2015, zitiert nach Asfaha et al., 2020). Beim Code-Switching wird innerhalb eines Sprechvorgangs zwischen zwei Sprachen gewechselt (García, 2009, S. 45). Die Sprachen werden dabei als getrennte, autonome Sprachsysteme gesehen. Beim Translanguaging wird das Konzept des Code-Switching erweitert, indem man festhält, dass mehrsprachige Menschen keine Grenzen zwischen Sprachen setzen und auf alle Ressourcen zurückgreifen, um sich sprachlich zu äußern (García, 2009, S. 45). Dies zeigt sich an der inneren Perspektive mehrsprachiger Menschen, die ihr gesamtes Sprachrepertoire flexibel verwenden (García et al. 2017, S. 95). In diesem

Zusammenhang wird Translanguaging als „linguistic of participation“ verstanden, während Code-Switching einer „linguistic of systems“ zugeordnet wird (Wei & Lin, 2019).

Damit wird deutlich, dass Translanguaging nicht mit Code-Switching gleichgesetzt werden kann. Tabelle 1 fasst die wichtigsten Unterschiede der beiden Konzepte zusammen.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Translanguaging und Code-Switching (Hansen-Thomas, H. et al. (2025))

Translanguaging	Code-Switching
Hinterfragt kolonialisierte Sprachen	Hinterfragt kolonialisierte Sprachen nicht
Ein großes Sprachrepertoire	Zwei oder mehrere getrennte Sprachsysteme (z.B. Deutsch und Türkisch)
Insider-Perspektive Wie erleben mehrsprachige Sprecher*innen ihr Sprechen selbst?	Outsider-Perspektive Wie wirkt das Sprechen mehrsprachiger Personen nach außen?

Im folgenden Unterkapitel wird untersucht, inwiefern Translanguaging auf Unterrichtsebene eingesetzt werden kann und welche Vorteile sowie Herausforderungen sich dabei für Schüler*innen und Lehrkräfte ergeben. Dabei liegt der Fokus auf den Auswirkungen auf Lernprozesse.

4.1 Translanguaging auf Unterrichtsebene

Das Empfinden von Schulzugehörigkeit entsteht, wenn Schüler*innen sich als Teil einer gemeinschaftlichen Lernumgebung sehen und dabei Unterstützung erhalten. In diesem Zusammenhang zeigt sich Translanguaging als eine erfolgreiche Methode mehrsprachige Schüler*innen beim Lernen zu engagieren und ihre Identität zu stärken. García (2010) appelliert die Komplexität des sprachlichen Wissens von mehrsprachigen Schüler*innen anzuerkennen, damit alle Sprachkenntnisse im Unterrichtsgeschehen gezielt verwendet werden können.

Der Einsatz von Translanguaging ermöglicht es, im mehrsprachigen Klassenzimmer sprachliche Barrieren zu beseitigen und Sprachpraktiken zuzulassen, welche denjenigen ähneln, die zuhause stattfinden. Dadurch wird zeitgleich die Priorisierung der unterrichteten Schulsprache in Frage gestellt (García et al., 2012).

This dismantling of language boundaries through translanguaging has two key results at the classroom level, first students are able to engage in language practices in the classroom similar to the way they use language in their homes and communities. Second, the prioritising of English in curriculum, assessment, and academic learning is challenged. (DeNicolo, 2019, S. 969)

Eine Translanguaging Interventions-Studie aus Südafrika zeigt, dass Lernende durch Translanguaging-Praktiken nicht nur ihre Fähigkeiten verbessern, sondern auch ihre Schreib- und Lesekompetenzen in Englisch und isiXhosa fördern und gleichzeitig bestehende Machtverhältnisse zwischen den Sprachen auflösen (Guzula et al. 2016, zitiert nach Asfaha et al., 2020, S. 263). Translanguaging wird als *humanizing pedagogy* verstanden. Darunter kann man verstehen, dass der sprachliche und kulturelle Hintergrund von Schüler*innen wahrgenommen und wertgeschätzt wird, wodurch eine Lernatmosphäre entsteht, in der Lernende und Lehrende eine respektvolle Beziehung zueinander entwickeln. Eine *dehumanizing pedagogy* hingegen lässt nicht zu, dass Schüler*innen ihr gesamtes Sprachrepertoire einbringen können. Teilweise wird dies sogar belächelt (Childs, 2016, zitiert nach Asfaha et al. 2020, S. 263).

Gerade bei jungen Kindern wird angenommen, dass sie „natural translanguagers“ (Aleksić & García, 2022, S. 3836) sind, da sie unbewusst ihr gesamtes Sprachrepertoire verwenden. Kinder äußern sich nicht nur durch Worte, sondern auch durch Gesten, visuell und musikalisch. Obwohl mehrsprachige Schüler*innen bei Schuleintritt bereits viel Wissen zu „familiären, kulturellen und sprachlichen Praktiken“ (Aleksić & García, 2022, S. 3837) verfügen und diese durch Sprache zum Ausdruck bringen, wird ihnen in der Schule meist nur die dominante Schulsprache gelehrt und auf deren ausschließliche Verwendung bestanden.

Lehrpersonen verzichten in den meisten Fällen auf die Unterstützung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, da für sie die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Schulsprache im Vordergrund steht. Dadurch wird es den Schüler*innen verwehrt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzubringen. Gleichzeitig wird auch das Potenzial für Translanguaging-Praktiken von Lehrpersonen nicht erkannt (Aleksić & García, 2022, S. 3837).

Wenn Translanguaging im Klassenzimmer auftritt, geschieht es meistens unbeabsichtigt und heimlich (Canagarajah, 2011, S. 401). Eine Möglichkeit, Translanguaging bewusst im Unterricht durchzuführen, wäre zunächst das Zulassen von *translanguaging spaces* (Wei, 2011). Dadurch geben Lehrpersonen ihren mehrsprachigen Schüler*innen die Chance ihr gesamtes Sprachrepertoire zu verwenden (*translanguaging stance*) und können Unterrichtspläne entwickeln, welche für die Aktivierung des Sprachrepertoires sorgt

(*translanguaging design*). Durch die Umsetzung im Unterricht kommt es schließlich auch zu Verschiebungen (*translanguaging shifts*) und Lehrpersonen können ungeplant auf das Translanguaging in der Klasse eingehen (Aleksić & García, 2022).

Translanguaging- Praktiken im Unterricht bringen auch für Lehrpersonen viele Vorteile mit sich. Auf den ersten Blick kann Translanguaging bei Lehrpersonen, die monolinguale Unterrichtspraktiken gewohnt sind, Verunsicherungen auslösen, da Sprachgrenzen aufgehoben werden (Poza, 2017, zitiert nach Hansen-Thomas et al., 2025, S. 21). Sie erweitern ihren eigenen Blick auf Sprache und Mehrsprachigkeit, reflektieren bisherige Konzepte und setzen sich kritisch mit Vorstellungen auseinander, die sie in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen haben. Nach Wei und Lin (2019) zeigen Lehrkräfte oft eine Zurückhaltung, wenn es darum geht, auf die Erstsprache der Schüler*innen zurückzugreifen, da gegenüber bestimmten Sprachen eine negative Haltung herrscht. Aleksić und García (2022) sind davon überzeugt, dass es nicht nur ausreicht Mehrsprachigkeit theoretisch zu verstehen oder im Klassenzimmer zu erkennen. Es erfordert auch die Auseinandersetzung mit *raciolinguistic ideologies* und das Loslassen dieser Ideologien.

Das verdeutlicht eine Studie aus Luxemburg, in der beobachtet wurde, dass Lehrpersonen zwar die Mehrsprachigkeit der Klasse wahrnehmen, jedoch unangemessen damit umgehen. In einem Beispiel bekamen Schüler*innen Karten mit verschiedenen Flaggen zur Auswahl, um die zu Hause gesprochene Sprache zu repräsentieren. Als ein Schüler serbischer Herkunft die luxemburgische Flagge wählte, wurde er von der Lehrperson zurechtgewiesen. Diese machte ihm deutlich, dass sie genau wisse, dass er und seine Familie zu Hause kein Luxemburgisch sprechen würden. In diesem Moment tritt nach Aleksić und García (2022) die Lehrperson als *white listening subject*, eine Person, die vorgibt, allein über das „richtige“ Sprachwissen zu verfügen, auf. Die Enttäuschung und Verunsicherung des Kindes wurde unmittelbar sichtbar: „[...] the child starts shuffling his feet, lowering his eyes. His voice becomes a whisper“ (Aleksić & García, 2022, S. 3843) Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass Lehrpersonen bereit sind, traditionelle Vorstellungen von Sprache und Mehrsprachigkeit loszulassen und neue theoretische Ansätze einzubauen (Aleksić & García, 2022, S.3837).

People language, they do language in ways that go beyond boundaries of named languages. People don't just have a named language; they do language, but that languaging does not correspond neatly to what political states and schools call A language or even MANY languages. The linguistic repertoire that bilingual people use to make sense of their complex and interrelated worlds goes beyond the definition of named languages in society and schools. (Aleksić & García, 2022, S. 3844)

Translanguaging kann nur umgesetzt werden, wenn Lehrpersonen das Zuhause und die Schule nicht als getrennte Orte verstehen, die durch eine Brücke miteinander verbunden sind. Stattdessen muss man einen dritten Ort, einen safe space, erschaffen, in dem mehrsprachige Schüler*innen zum Translanguaging eingeladen werden und ihr gesamtes Sprachrepertoire nutzen dürfen (Aleksić & García, 2022) Dadurch bietet man Schüler*innen die Möglichkeit ihr sprachliches Repertoire weiter auszubauen, ihre Ideen und Gedanken auf kreative Art und Weise zum Ausdruck zu bringen und ihre Identität zu stärken (Linville & Vinogradova, 2024, S. 20)

Einen besonderen Schritt unternahmen Eltern aus der chinesischen Community, die bei ihren bilingual aufwachsenden Kindern erkannten, dass ihnen in den monolingual geprägten britischen Schulen ein „dritte Ort“ nicht geboten wird. Nach Li Wei und Zhu Hua (2022, S. 130) zeigt dies deutlich, dass das Bildungssystem in dem Kontext versagt hat, da es Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus Minderheiten nicht in ausreichendem Maße fördern konnte. Infolgedessen mussten Eltern eigene Wege finden, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Dies ist ein enormer Erfolg der chinesischen Community, da die chinesischen Schulen eigenfinanziert sind. Die Unterrichtsangebote finden am Wochenende statt, dauern meist bis zu vier Stunden und werden entweder von chinesischen Eltern oder Studierenden aus China geleitet. Translanguaging wird in diesen Kursen als pädagogisch-didaktisches Prinzip verstanden, da die Eltern die Bilingualität der Kinder anerkennen und ihnen ermöglichen wollten alle Sprachressourcen, die vorhanden sind, zu verwenden. Auch die Lehrkräfte greifen auf Englisch zurück, wenn sich der Unterrichtsinhalt auf Chinesisch nur schwer erklären lässt. Obwohl sich die Lehrkräfte damit in eine vulnerable Position begeben, sind sie offen, den Schüler*innen Raum zu geben, ihr Wissen und Können aktiv in den Unterricht einzubringen (Wei & Zhu, 2022, S. 131 f.). Wie bereits erwähnt lässt sich an der Haltung der Eltern auch ein Unterschied erkennen. Translanguaging und Mehrsprachigkeit werden hier als eine positive Ressource wahrgenommen, die dem Kind hilft. Die chinesischen Eltern vertreten die Ansicht, dass sowohl in der Schule als auch zuhause beide Sprachen akzeptiert und flexibel genutzt werden sollten, da es sonst eine „Generation Gap“ entstehen könnte (Wei & Zhu, 2022, S. 138)

Auch in Kontinenten des Globalen Südens, wie z.B. Afrika, Asien und Lateinamerika, wird im Bildungsbereich um die Einführung der Erstsprachen der Schüler*innen im Unterricht gekämpft.

Studien aus diesen Regionen zeigen ebenfalls, inwiefern Translanguaging positive Effekte auf das Lernumfeld von Schüler*innen haben kann. Eine Translanguaging Interventions-Studie aus

Südafrika verdeutlicht beispielsweise, dass Lernende durch Translanguaging-Praktiken nicht nur ihre Fähigkeiten erweitern, sondern auch ihre Schreib- und Lesekompetenzen in Englisch und isiXhosa verbessern und gleichzeitig bestehende Machtverhältnisse zwischen den Sprachen in Frage stellen (Guzula et al. 2016, zitiert nach Asfaha et al., 2020).

Im Globalen Süden werden im Unterricht jedoch weiterhin überwiegend die nationalen oder kolonial geprägten Sprachen verwendet. Dadurch entsteht eine starke Abhängigkeit von der englischen Sprache in Bildungseinrichtungen, was mit hohen Abbruchquoten und geringen Lernerfolgen einhergeht (Clegg& Simpson, 2016, zitiert nach Asfaha et al., 2020; Milligan& Tikly, 2016, zitiert nach Asfaha et al., 2020; Probyn, 2015, in Asfaha et al., 2020, S. 252) Diese Sprachpraktiken spiegeln die dynamische Sprachrealität außerhalb des Klassenzimmers jedoch kaum wider. Zwar wird die Erstsprache der Schüler*innen in den ersten drei Schuljahren im Unterricht eingesetzt, doch Milligan und Tikly (2016, in Asfaha et al., 2020, S. 278) argumentieren, dass für Lernende danach eine Hürde entsteht. Das in den Curricula geforderte Niveau der englischen Sprache ist nur schwer zu erreichen. Dadurch verschiebt sich der Fokus im Klassenzimmer auf die Lehrperson, was zu einem lehrerzentrierten Unterricht führt (Asfaha et al., 2020, S. 252).

Probleme und Hürden im Unterricht mit mehrsprachigen Schüler*innen ergeben sich vor allem also daraus, dass viele von ihnen einer Unterrichtssprache folgen müssen, die für sie eine Zweitsprache ist. Das erschwert das Verstehen des Unterrichts erheblich. Hinzu kommt, dass die Wissenschaftssprache komplex ist und viele Fachbegriffe umfasst. Wörter, die im Alltag verwendet werden, erhalten im wissenschaftlichen Kontext eine ganz andere Bedeutung, wie z.B. *table*, das hier „Tabelle“ und nicht „Tisch“ bedeutet. Wissenschaftliche Texte bringen außerdem verschiedene Darstellungsformen wie z.B. Tabellen und Diagramme mit sich, die den Schüler*innen fremd sind. Es sind somit nicht nur sprachliche, sondern auch fachliche Hürden zu überwinden, die das Erlernen des Unterrichtsstoffes enorm erschweren (Probyn, 2015, zitiert nach Asfaha et al., 2020, S. 219)

Mukhopadhyay (2020, S. 3, zitiert nach Asfaha et al., 2020) beschreibt Translanguaging als bewusst geplante Kommunikationsstrategie im Klassenzimmer, die den Lernprozess erleichtert und die Sprachentwicklung fördert. In einer brasilianischen Studie erkennt Takaki (2019, zitiert nach Asfaha et al., 2020) Translanguaging als Möglichkeit, Texte auf Englisch zu lesen und anschließend auf Portugiesisch zu diskutieren. Dabei wurde sowohl auf das Sprachrepertoire zurückgegriffen als auch die Identität der Schüler*innen gestärkt.

Für Childs (2016, zitiert nach Asfaha et al., 2020) gehören alle Formen sprachlicher Praktiken, wie z.B.:

- mündliche (z.B. Sprechen)
- schriftliche (z.B. Schreiben)
- rezeptive (z.B. Verstehen)
- sowie expressive (z.B. Ausdrücken)

zum Translanguaging. Er sieht Translanguaging als Chance, Wissen aus einer Sprache in eine andere zu übertragen und dadurch sprachliche Fähigkeiten zu fördern.

Wie wirkungsvoll Translanguaging sein kann, zeigt auch eine Untersuchung in Zimbabwe. Dort entwickelten Schüler*innen, die sowohl Englisch als auch ihre Erstsprache chiSona im Unterricht nutzen durften, ein entspannteres Verhalten und mehr Selbstbewusstsein im Umgang mit beiden Sprachen. Zudem fragten sie häufiger nach, ob die Lehrperson bestimmte Inhalte in ihrer Erstsprache erklären könne, und erhielten ihre Arbeitsunterlagen sowohl in Englisch als auch in ChiShona, sodass sie Aufgaben nicht nur auf Englisch lesen, sondern direkt die Übersetzung nachvollziehen konnten (Charamba, 2020, zitiert nach Asfaha et al., 2020). In diesem Zusammenhang bietet Translanguaging den Schüler*innen auch einen Raum, um darüber zu reflektieren, warum afrikanische Sprachen weniger wert angesehen und oft aus dem wissenschaftlichen Unterricht ausgeschlossen werden (Charamba, 2020, zitiert nach Asfaha et al., 2020).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Translanguaging einen vielversprechenden Ansatz für einen wertschätzenden und lernförderlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht darstellt. Die Sprachpolitik vieler Länder könnte sich ebenfalls verbessern, wenn die Perspektive des Translanguaging stärker berücksichtigt werden würde. Dies würde dazu beitragen, dass mehrsprachige Menschen ihr Potenzial entfalten und Fähigkeiten entwickeln können. Diese Sichtweise unterstreicht auch Bagwasi (2017, zitiert nach Asfaha et al., 2020) im Hinblick auf die Sprachpolitik in Botswana. Durch Translanguaging könnten Lehrende und Lernende einander mit größerer Toleranz begegnen, ihre gesamten Sprachkenntnisse nutzen, erleben und langfristig zu mehr Inklusion, Verständnis, Selbstvertrauen und gesellschaftlichem Zusammenhalt beitragen.

Wie sich die beschriebenen theoretischen Konzepte in der schulischen Praxis konkret zeigen und welche Rolle Translanguaging dabei tatsächlich spielt, wird in Kapitel 9 näher beleuchtet.

5 Sprachliche Handlungen in Technik und Design

Im folgenden Unterkapitel stehen die Bedeutung des sprachlichen Handelns und die Veranschaulichung der sprachlichen Lernziele im Fach Technik und Design im Mittelpunkt. Dabei wird auch aufgezeigt, welche Kompetenzbereiche diese sprachlichen Handlungen betreffen.

Unter sprachlichem Handeln versteht man jene sprachlichen Kompetenzen, die Schüler*innen im Laufe der vier Schuljahre erwerben sollen. Dazu gehört der Einsatz einer angemessenen Sprache in der Textproduktion als auch bei der Textrezeption. Sprachhandlungen haben oft eine schriftsprachliche Form, auch wenn sie in einem Gespräch stattfinden (Tajmel, 2011).

Im Fach Technik und Design lassen sich drei verschiedene Kompetenzbereiche unterscheiden: Entwicklung, Herstellung und Reflexion (BMBWF, 2023). In jedem dieser Bereiche sind sowohl explizite als auch implizite Sprachhandlungen vorhanden. Die folgende Tabelle zeigt die genannten Kompetenzbereiche sowie die zugehörigen Sprachhandlungen, die zur besseren Übersicht fett hervorgehoben sind.

Diese fettgedruckten Sprachhandlungen werden in implizite und explizite Sprachhandlungen unterteilt. Implizite Sprachhandlungen sind laut Tajmel „Nennungen von Tätigkeiten und Fähigkeiten [...] denen Sprachhandlungen vorangehen oder nachfolgen, bzw. die spätestens dann einer Sprachhandlung bedürfen, wenn sie überprüft werden sollen.“ (Tajmel, 2011, S. 2)

Tabelle 2: Sprachhandlungen im Kompetenzbereich Technik und Design (BMBWF, 2023)

Kompetenzbereiche (Technik und Design)			
Klasse	Entwicklung	Herstellung	Reflexion
1. Klasse	Materialien erforschen und Ergebnisse beschreiben , Gegenstände und Räume bewusst wahrnehmen , Ideen skizzieren	Werkstoffe fachgerecht ver- und bearbeiten , Werkzeuge und Maschinen sachgemäß einsetzen	Technik und Design als Bestandteil der Alltagswelt erkennen , Gestaltung des eigenen Produkts beschreiben
2. Klasse	Recherchemethoden nutzen , einfache	Werkstoffe nachhaltig einsetzen , Verfahren,	Funktionelle, gestalterische und

	technische Prinzipien erklären , Probleme erkennen und Lösungswege entwickeln	Werkzeuge und Maschinen auswählen	technische Zusammenhänge erklären , alltagstaugliche Qualitätsprüfungen durchführen
3. Klasse	Bedürfnisse und Anforderungen in der Entwicklung von Ideen berücksichtigen , Gestaltungskriterien erkennen und einsetzen	Materialien ressourcenschonend verarbeiten , Werkzeuge und Maschinen verantwortungsbewusst nutzen	Alltagsrelevanz und Auswirkungen von Technik und Design erklären , Designprozess reflektieren und bewerten
4. Klasse	Kreativ und innovativ auf Herausforderungen reagieren , wirtschaftliche und ökologische Aspekte recherchieren	Handwerkliche und digitale Fertigkeiten flexibel und innovativ einsetzen , Verfahren auf neue Aufgaben übertragen	Gestaltungskriterien und Herstellungsprozess begründen , Rohstoffnutzung und Produktkreisläufe beschreiben

Ein Blick in den Lehrplan der Mittelschule für das Fach Technik und Design zeigt, dass verschiedene Sprachhandlungen aufgelistet sind, die auch fächerübergreifend im Fach Deutsch vorkommen. Sprachhandlungen, die sich spezifisch auf das Fach Technik und Design beziehen, treten eher seltener auf. Sprachliche Kompetenzen spielen somit nicht nur im Deutschunterricht eine wichtige Rolle, sondern sind auch für das Verständnis und die Umsetzung von technischen Inhalten essenziell. Dazu gehören z. B. das Beschreiben von Prozessen und das Nutzen von Fachsprache. Es ist anzumerken, dass die Sprachhandlungen je nach Kontext der beiden Fächer variieren. So unterscheidet sich die Darstellung dreidimensionaler Objekte im Technik und Designunterricht von der Darstellung von Diagrammen im Deutschunterricht.

Tabelle 3: Sprachhandlungen im Lehrplan der Mittelschule im Fach Deutsch (BMBWF, 2023)

Sprachhandlung	Anwendungsbereich Deutsch
Darstellen	z.B. schriftlich informieren und darstellen , auch auf materialgestützter Basis (2. Klasse)
Nutzen	z.B. Schreiben zur Gestaltung von persönlichen Beziehungen, als Mittel der Strukturierung von Gedanken und Inhalten sowie als kreative Ausdrucksform nutzen (2.Klasse)
Erkennen	z.B. die Art der Aufbereitung von Beiträgen in unterschiedlichen Mediensystemen erkennen und darüber sprechen (1. Klasse)

Tabelle 4: Sprachhandlungen im Lehrplan der Mittelschule im Fach Technik und Design (BMBWF, 2023)

Sprachhandlung	Anwendungsbereich Technik und Design
Beschreiben	z.B. Materialien erforschen und Ergebnisse beschreiben (1. Klasse)
Begründen	z.B. die Gestaltung des eigenen Produkts beschreiben und Entscheidungen begründen (1.Klasse)
Erklären	z.B. Alltagsrelevanz von Technik und Design erklären (3. Klasse)
Darstellen	z.B. Gegenstände und Räume dreidimensional darstellen (3. Klasse)
Präsentieren	z.B. Gestaltungskriterien und Herstellungsprozess begründen, dokumentieren und präsentieren (4. Klasse)
Erkennen	z.B. Ausprägungen der materiellen Kultur erkennen und den persönlichen Umgang reflektieren (4. Klasse)
Einsetzen	z.B. Werkzeuge und Maschinen sachgemäß und verantwortungsbewusst einsetzen
Bewerten	z.B. den eigenen Designprozess reflektieren und bewerten (3. Klasse)
Herstellen	z.B. Entwürfe, technische Zeichnungen, Pläne, Schnittmuster, Schablonen und Modelle für Projekte herstellen (4. Klasse)

Tajmel (2011) äußert jedoch Kritik daran, dass sprachliche Lernziele im Lehrplan nicht transparent genannt werden. Dadurch können Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, das sprachliche Handeln der Schüler*innen angemessen zu beurteilen. Der „sprachliche Erwartungshorizont liegt nur unbewusst und unkonkret vor“ (Tajmel, 2011, S.5) und sollte von Lehrpersonen hinterfragt und überdacht werden, um eine nachvollziehbare Bewertung zu gewährleisten. Gerade im sprachsensiblen Unterricht ist es entscheidend, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen gezielt zu unterstützen und zu fördern. Transparente Formulierungen sprachlicher Lernziele sind hierfür sowohl erforderlich als auch hilfreich.

6 Forschungsdesign und forschungsmethodisches Vorgehen

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten des sprachsensiblen Unterrichts und des Translanguaging dient dieses Kapitel dazu, das Vorgehen der vorliegenden Masterarbeit darzulegen.

Um festzustellen, wie sich Sprachförderung und Translanguaging im Unterrichtsfach Technik und Design auswirken und inwiefern diese Methodenansätze die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen verbessern können, wurde in dieser Aktionsforschung ein qualitativer Ansatz verfolgt. Für die Datensammlung wurde die Methodenkombination „Triangulation“ angewandt.

Diese ermöglicht es, Daten aus drei verschiedenen Perspektiven zu gewinnen, um eine spezifische Situation zu analysieren. Durch die unterschiedlichen Perspektiven „rangunterschiedlicher Personen“ (Altrichter et al., 2018, S. 161) ist es möglich „Diskrepanzen und Widersprüche“ (Altrichter et al., 2018, S. 161) zu finden und diese genauer zu untersuchen. Eine Übereinstimmung der Perspektiven würde zu einer glaubwürdigen Interpretation führen. Für diese Masterarbeit wurden folgende drei Perspektiven gewählt (Altrichter et al., 2018, S. 160-161):

- Perspektive der Lehrperson (Forschungstagebuch)
- Perspektive der Schüler*innen (Schülertagebücher und Gruppeninterviews)
- Perspektive von neutralen Dritten (Beobachtung)

Neben den positiven Aspekten, welche die Methode der Triangulation mit sich bringt, sind auch Nachteile vorhanden, die hier erwähnt werden müssen. Für viele Lehrpersonen ist die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven herausfordernd, da hierfür eine gewisse Offenheit erforderlich ist. Ein weiterer Punkt, der als mühsam wahrgenommen wird, ist das Einladen einer beobachtenden Person (Altrichter et al., 2018, S. 162). Dieser Aufwand ist in der Regel jedoch nur „auf einen relativ kurzen Zeitraum beschränkt“ (Altrichter et al., 2018, S. 162).

Bei der Bearbeitung der Daten lag der Fokus auf der Berücksichtigung der Forschungsfragen, sowie auf der darauffolgende Diskussion. Die gesammelten Daten wurden ausgewertet, analysiert und interpretiert, um Erkenntnisse über die Wirksamkeit des sprachsensiblen Unterrichts in Technik und Design zu gewinnen. Die wichtigsten Erkenntnisse wurden zusammengefasst, und die Ergebnisse mit Berücksichtigung des theoretischen Hintergrundes miteinander verbunden. Damit die Arbeit verständlich bleibt, werden im nächsten Unterkapitel die Forschungsfragen der Arbeit aufgezählt.

6.1 Übergeordnete Forschungsfrage

- Inwiefern kann Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design eingesetzt werden, um Fähigkeiten der Schüler*innen zu verbessern?

6.2 Untergeordnete Forschungsfragen

- Welche Methoden können im Unterricht verwendet werden, um Translanguaging in Technik und Design zu etablieren?
- Welche Auswirkungen haben diese Strategien auf den Lernprozess?
- Welche Auswirkungen ergeben sich über die Fachgrenze hinaus?
- Welche Herausforderungen entstehen bei der Anwendung von Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design?
- Welche Möglichkeiten und Strategien ergeben sich für Lehrpersonen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen und einen effektiven Unterricht zu sichern?

6.3 Beschreibung der Zielgruppe und Forschungsethik

Das Projekt wird in einer 1. Klasse an einer Wiener Mittelschule im 11. Gemeindebezirk durchgeführt. An dieser Schule ist es üblich, die Klasse im Fach Technik und Design in zwei Gruppen aufzuteilen: eine textile Gruppe und eine technische Gruppe. Jede Gruppe besteht aus ungefähr 12 Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft. In der ausgewählten Klasse sind zum Großteil Schüler*innen mit türkischen, serbischen, rumänischen und arabischen Sprachhintergründen vertreten, was die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts unterstreicht. Das Alter der Schüler*innen liegt zwischen 11 und 12 Jahren und die sprachlichen Kenntnisse variieren.

Vor der Durchführung des Projekts wurden den Erziehungsberechtigten Einverständniserklärungen für die Teilnahme an der Studie mitgegeben. In diesen wurden sie über das Ziel der Untersuchung informiert. Die Erziehungsberechtigten erhielten außerdem die Möglichkeit, einer Nicht-Teilnahme zuzustimmen, und wurden über die Anonymität der Schüler*innen informiert. Es wurde deutlich gemacht, dass die Daten der Schüler*innen sicher aufbewahrt und geschützt sind. In den schriftlichen Reflexionen wurden die Namen der Schüler*innen geschwärzt und bei der Analyse der Gruppeninterviews werden von den Schüler*innen ausgedachte Namen verwendet.

Die Einverständniserklärungen können auf Anfrage bei der Autorin der Masterarbeit eingesehen werden.

6.4 Forschungsansatz: Aktionsforschung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen der Aktionsforschung, in den letzten 30 Jahren an Bedeutung gewonnen hat, verortet. Dieser Forschungsansatz bietet Lehrkräften die Möglichkeit, ihren Unterricht im Alltag regelmäßig zu reflektieren und ihn kontinuierlich zu verbessern. Da sich die Gesellschaft mit der Zeit immer ändert und sich auch die schulische Praxis diesen Entwicklungen anpassen muss, ist Aktionsforschung mittlerweile nicht nur in der Lehrer*innenbildung eine gängige Praxis, sondern wird auch in Fortbildungen anderer Berufsgruppen, wie z.B. im Sozial- und Gesundheitswesen immer öfter aufgegriffen (Altrichter et al., 2018, S. 11).

Kurt Lewin gilt als der Begründer der Aktionsforschung. Er ging davon aus, dass jedes soziale Handeln bestimmte Bedingungen und Wirkungen mit sich bringt, die durch Aktionsforschung gezeigt werden können. In den 1940er-Jahren erprobte Lewin diesen Forschungsansatz selbst

in verschiedenen Projekten, etwa zur Verbesserung von Gruppenbeziehungen oder zur Veränderung von Essgewohnheiten während des Zweiten Weltkriegs. In den USA fand Lewins Ansatz Beachtung und wurde auch in das Bildungssystem integriert. Dort traf er auf die Bewegung der *progressive education*, die ebenfalls großen Wert auf die aktive Beteiligung der Betroffenen legte (Altrichter et al., 2018, S. 326).

In den 1950er- Jahren stand die Aktionsforschung in den USA nicht mehr im Mittelpunkt. Erst in den 1970er- Jahren wurde sie in England und Australien wieder aufgegriffen und weiterentwickelt (Altrichter et al., 2018, S. 327). Die Aktionsforschung hat ihren Ursprung somit im englischsprachigen Raum und wird dort unter den Bezeichnungen *action research*, *teacher research* oder *practitioner research* geführt. Diese Begriffe werden synonym verwendet (Altrichter et al., 2018, S. 10). Die Verbreitung der Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum erfolgte erst in den 1970er- und 1980er- Jahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die deutschsprachige Strömung nicht mit der englischen Aktionsforschung gleichzusetzen ist, da sie sich in einem anderen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontext entwickelte (Altrichter et al., 2018, S. 10–11).

Die bekannteste Definition der Aktionsforschung stammt von John Elliot, einem englischen Vertreter der Bewegung: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1982, zitiert nach Altrichter et al., 2018, S. 11). Das Ziel bzw. das Motiv der Aktionsforschung wird durch dieses Zitat gut deutlich. Sie richtet sich an Lehrer*innen, die ihre Unterrichtspraxis und damit das Lehren und Lernen verbessern möchten. Durch Aktionsforschung sollen Probleme des Schulalltags gelöst, neue Ideen eingebracht und Reflexion ermöglicht werden. Dabei geht es nicht nur um eine Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Schule, sondern auch um die Erweiterung des professionellen Wissens und eine Stärkung der Kompetenzen von Lehrer*innen. Die Erkenntnisse, die im Rahmen der Aktionsforschung gewonnen werden, haben nicht nur Relevanz für den schulischen Kontext, sondern leisten auch einen wertvollen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion (Altrichter et al., 2018, S. 11).

Für die Umsetzung der Aktionsforschung in der Schule werden verschiedene Methoden eingesetzt, die dem Schulalltag nicht fremd sind, wie z. B. Beobachtungen oder Gespräche mit Schüler*innen und Kolleg*innen. Auch auf Ebene der Schulentwicklung kann die Aktionsforschung positive Impulse setzen, etwa indem (Altrichter et al., 2018, S. 268):

- Lehrpersonen ein Problembewusstsein entwickeln,
- ein positives Klima zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gefördert wird,

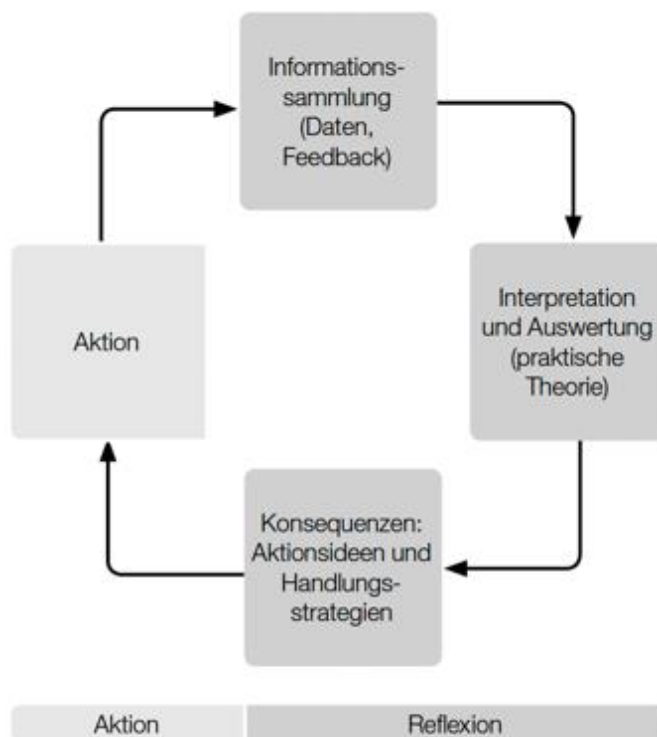
- die Schulleitung strategische Initiativen ergreift,
- und viele betroffene Personen in die Prozesse einbezogen werden.

Bei näherer Auseinandersetzung werden charakteristische Merkmale der Aktionsforschung ersichtlich. Diese werden im Folgenden zusammengefasst (Altrichter et al., 2018, S. 13):

- Aktionsforschung wird von Menschen durchgeführt, die im Alltag von sozialen Situationen betroffen sind, wie z. B. Lehrer*innen im Unterricht (Altrichter et al., 2018, S. 13).
- Forschende der Aktionsforschung setzen sich mit Fragen aus der Praxis und ihrer eigenen Erfahrungen auseinander. Die Fragestellungen sind hierbei interdisziplinär und haben keine Grenzen (Altrichter et al., 2018, S. 13).
- Forschende sollen mithilfe der Aktionsforschung bestimmte Situationen aus verschiedenen Perspektiven z. B. aus der Sicht von Schüler*innen oder Beobachter*innen betrachten und vergleichen. Dabei können Unterschiede auffallen, die für die Forschung enorm wichtig sein können wie z.B., dass das Selbstbild einer Lehrerin nicht das widerspiegelt, was in einer Audiodatei ihres Unterrichts gezeigt wird (Altrichter et al., 2018, S. 16).
- Der Start, Verlauf und das Ende der Aktionsforschung werden von der Lehrperson bestimmt. Ein ethischer Code schaut, dass beteiligte Menschen, wie z. B. Schüler*innen geschützt bleiben. So muss man beispielsweise vor der Datenerhebung und Auswertung die Beteiligten über alles Relevante informieren. Die Daten dürfen nach dem Auswerten nur mit Zustimmung weitergegeben werden (Altrichter et al., 2018, S. 16).
- Forschende sollen nicht alleine handeln, sondern stets in Austausch mit Kolleg*innen sein und mit ihnen diskutieren, kritisieren und reflektieren. Dieser Austausch bzw. kollegiale Supervision gibt der Forschungsarbeit eine hohe Qualität (Altrichter et al., 2018, S. 16).

- Die Aktionsforschung zeigt viele verschiedene Methoden, um eine Untersuchung der Praxis zu gewährleisten. Dabei geht es um ein Zusammentreffen von Handlung (Aktion) und Reflexion. Durch das Reflektieren entsteht die Möglichkeit neu zu handeln und durch das Handeln kann es zu einer Überprüfung der Reflexion kommen. In der Praxis wird über einen Zeitraum ein Thema erforscht, wobei Reflexion und Handeln stets in einem Näheverhältnis stehen. Aus diesem Wechsel versucht man schließlich eine praktische Theorie aufzustellen, woraus wiederum erneut Ideen entstehen, die von den forschenden Personen ausprobiert werden. Somit entsteht ein Kreislauf, vgl. Abbildung 5 (Altrichter et al., 2018, S. 13–14).

Abbildung 7: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion (Altrichter et al., 2018)



- Die Aktionsforschung zielt laut dem Pädagogen Elliott darauf ab, dass Lehrkräfte ihr pädagogisches Wissen mit anderen teilen und das Wissen in die Wissenschaft einbringen. So kann man die gewonnenen Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungen oder im Kollegium besprechen. Dies hat auch einen Effekt auf die Bildungspolitik, da man erst dadurch etwas verändern kann (Altrichter et al., 2018, S. 16).
- Werte spielen in der Aktionsforschung eine wichtige Rolle, da Handlungen selbst Werte mit sich bringen. So kann man beispielsweise bewusst nach bestimmten Werten handeln

oder erst später bei der Reflexion auf diese Werte kommen. Diese Wertbasis beeinflusst den Kreislauf von Aktion und Reflexion (Altrichter et al., 2018, S. 16).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Ziel der Aktionsforschung nicht bloß in der Klärung einer Situation besteht, sondern darin, aus den Ergebnissen etwas Positives zu gewinnen und zu einer Verbesserung der Situation beizutragen.

7 Datenaufnahme

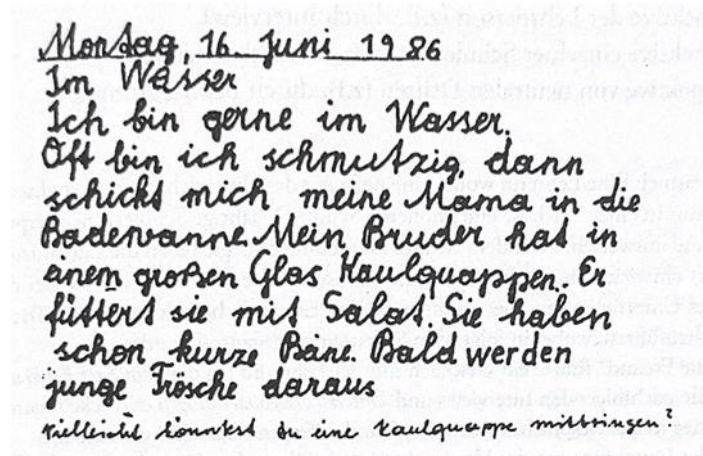
7.1 Das Forschungs- und Schülertagebuch

Für die folgende Studie wurde das Forschungstagebuch als geeignetes Instrument ausgewählt, da es ermöglicht Gedanken, Protokolle und Beobachtungen in alltäglichen Tätigkeiten hervorragend zu dokumentieren. Da mit Kindern im Alter von 11–12 Jahren gearbeitet wurde, erwies sich das Tagebuch als eine effektive Forschungsmethode, um Daten während des Unterrichts zu sammeln.

Die Lehrkraft, die zugleich Verfasserin dieser Masterarbeit ist, führte während des Forschungsprozesses ein Forschungs- bzw. Reflexionstagebuch, in dem alle Phasen festgehalten und neue Perspektiven ermöglicht wurden. Weiters wurden schriftliche Reflexionen während der Forschung und Reflexionen über die Forscherrolle vermerkt, die für die Interpretation der Daten entscheidend waren. Durch die begleitende Analyse war es außerdem möglich, fehlende Daten herauszufinden und diese während des Forschungsprozesses nachzutragen (Altrichter et al., 2018, S.25–27). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit in der dritten Person („die Lehrerin“) auf die Verfasserin Bezug genommen.

Für die weitere Datensammlung der Schülerwahrnehmung wurden Schülertagebücher verwendet. Diese Einträge dienen als Antworten auf offene Fragen, wie z.B. „Was hast du heute im Unterricht gelernt?“ und sind essenziell für die Reflexionsphase (Altrichter et al., 2018, S. 159). Abbildung 4 zeigt ein allgemeines Beispiel eines Schülertagebuchs.

Abbildung 8: Beispiel eines Schülertagebuchs (Altrichter et al., 2018, S.159)



Montag, 16. Juni 1986
Im Wasser
Ich bin gerne im Wasser.
Oft bin ich schmutzig, dann
schickt mich meine Mama in die
Badewanne. Mein Bruder hat in
einem großen Glas Kaulquappen. Er
füttert sie mit Salat. Sie haben
schon kurze Beine. Bald werden
junge Frösche daraus
vielleicht könntest du eine Kaulquappe mitbringen?

Das Führen eines Tagebuchs bringt viele Vorteile mit sich, die sich auch auf die professionelle Entwicklung der schreibenden Person auswirken können. Laut Brock, Yu und Wong (1992, zitiert nach Wallace, 2013, S. 63) sei der größte Vorteil, dass Lehrpersonen mithilfe des Tagebuchs Zugang zu „hidden affective variables“ bekommen, die Einfluss auf das Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Schüler*innen haben. Das Tagebuch führt zu weiteren positiven Aspekten, wie z. B.:

- Reflexion
- Leichtere Durchführung als bei anderen Forschungsmethoden
- Natürlichste Form der Forschung
- Verfügung von einem on-going record der Klasse
- Einfühlen in Klassensituationen

Neben der Führung der Tagebücher ist die Prozessbeobachtung für diese Masterarbeit von großer Bedeutung. Im nächsten Unterkapitel wird die Methode vorgestellt und ihr Zweck in der Forschung erklärt.

7.2 Die Prozessbeobachtung

Lehrpersonen erleben Prozessbeobachtungen täglich auf eine intuitive und unbewusste Art und Weise. Dabei stellt man sich beispielsweise Fragen und reflektiert den Unterrichtsverlauf. Laut Altrichter (Altrichter et al., 2018, S.114–115) erfordert sicheres Handeln ein intuitives Sehen

der Gesamtsituation. Trotzdem reicht das eigene Sehen, aufgrund von Unsicherheit, Vorurteilen und Flüchtigkeit, in gewissen Situationen nicht aus. In solchen Fällen braucht man die gezielte Prozessbeobachtung durch eine neutrale Person. Die direkte Prozessbeobachtung, auch teilnehmende Beobachtung genannt, kann im Unterricht stattfinden, wenn Gruppenarbeiten oder Präsentationen von Schüler*innen durchgeführt werden. Ein wichtiger Aspekt bei der Prozessbeobachtung besteht darin, Sensibilität für das Beobachtete zu zeigen. Durch die Beobachtung rekonstruiert man nämlich die Realität. Somit sollte man einen zweiten Blick auf die Situation werfen und „sich der eigenen Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an und so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig“ (Altrichter et al., 2018, S. 116).

Für das Festhalten des Beobachteten hat es sich als hilfreich erwiesen Vorlagen mit vorgefertigten Kategorien zu erstellen und diese während des Unterrichts zu nutzen. Hier kann man dann beispielsweise jede Handlung einer Kategorie zuordnen und diese dann festhalten. Das Schema sollte im Idealfall so strukturiert sein, dass die während der Beobachtung gesammelten Daten auch für die spätere Analyse verwendet werden können. Damit eine rasche Zuordnung erfolgen kann, ist es ratsam, Kategorien zu erstellen, die sich beispielsweise ausschließen und klare Regeln zu etablieren, die „mit einem Minimum an Interpretation auf den beobachteten Sachverhalt bezogen werden“ (Altrichter et al., 2018, S.117–118) können.

Nach der Beobachtung empfiehlt es sich außerdem nachträgliche Protokolle, auch „Memos“ genannt, anzufertigen, um wichtige Details nicht zu vergessen (Altrichter et al., 2018, S. 119). Für diese Masterarbeit wurde von der Lehrperson ein Beobachtungsprofil erstellt, das an die Fragestellungen angepasst ist und der beobachtenden Person als Hilfsmittel dient.

Wie bereits erwähnt, spielt bei der Methode der Triangulation die Perspektive der neutralen dritten Person eine entscheidende Rolle, die auch in dieser Forschung von großer Bedeutung ist. Durch die neutrale Perspektive ist es der forschenden Lehrperson möglich, sich von der Unterrichtssituation zu distanzieren und durch einen „fremden Blick (..) eine Fähigkeit, das Unerwartete und Ungewöhnliche im Alltäglichen und Normalen zu entdecken“ (Altrichter et al., 2018, S. 123) zu bekommen. Diese dritte Person begleitet den ganzen Forschungsprozess und übernimmt im Unterrichtsgeschehen somit die Rolle der Beobachterin. Nach jeder Unterrichtseinheit findet ein reflektierendes Gespräch mit ihr statt, das schriftlich festgehalten wird.

Zu Beginn der Forschung wird während der Einführung des Projekts zunächst mit der dritten Person ein IST- Zustand erhoben. Die externe Kollegin ist hierbei an der Beobachtung und Dokumentation dieses Zustands beteiligt.

8 Datenaufbereitung und -analyse

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche methodischen Schritte zur Aufbereitung und Analyse der Daten durchgeführt wurden. Zunächst wird das Vorgehen bei der *Transkription* erläutert, die als Grundlage für die anschließende Auswertung diente. Darauf aufbauend wird das Auswertungsverfahren, die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring, vorgestellt. Es wird dargelegt, wie die Daten ausgewertet und interpretiert wurden.

8.1 Transkript

Um die Daten dieser Arbeit zu gewinnen, wurde der Prozess der Transkription genutzt, der in der Forschung eine zentrale Rolle spielt. Das Wort „Transkription“ stammt aus dem lateinischen *transcribere* und bedeutet „umschreiben“. Es bezeichnet die Umwandlung von mündlichen Aussagen in eine schriftliche Form. Dabei wird darauf geachtet, typische Merkmale der Mündlichkeit abzubilden und die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu bewältigen (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 147). Ziel einer Transkription ist es, der Leserschaft die mündliche Aufzeichnung detailgetreu wiederzugeben. Gleichzeitig muss man darauf achten, nicht zu viele unnötige Details aufzunehmen, da das Verständnis dadurch erschwert wird. Im Fokus stehen nur Aspekte, die für die Forschung relevant sind (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 148).

Für diese Arbeit wurde eine Audioaufzeichnung mit einem digitalen Aufnahmegerät gewählt. Grundsätzlich ist es auch möglich Daten anhand von Videoaufnahmen zu erheben. Es ist wichtig zu beachten, dass bei beiden genannten Erhebungsmethoden wichtige Informationen wie z. B. Mimik und Gestik nicht erfasst werden können. Laut Hopkins (2014, zitiert nach Altrichter et al., 2018, S. 126) gibt es zwei Varianten, zur Audioaufzeichnung im Unterricht: Entweder wird der gesamte Unterricht aufgenommen, um einen allgemeinen Überblick zu verschaffen, oder es wird eine gezielte Sequenz, z.B. eine Phase der Gruppenarbeit, ausgewählt. Solche Aufzeichnungen ermöglichen Einblicke in Denkprozesse von Schüler*innen im Schulalltag. Gleichzeitig bieten sie den Schüler*innen die Gelegenheit, Probleme sichtbar zu machen und Strategien zu entwickeln. Ein Vorteil der Audioaufzeichnung besteht darin, dass sie keine zusätzliche Zeit erfordert. Ein Nachteil zeigt sich hingegen in der nachträglichen

Datenanalyse, denn die Aufnahmen müssen mehrmals angehört werden, um sie zu verschriftlichen. Dies ist ein Prozess, der sehr zeitaufwendig ist (Altrichter et al., 2018, S. 128).

8.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Unter der Inhaltsanalyse kann man ein Analyseinstrument verstehen, das in der Kommunikationswissenschaft ihren Ursprung hatte und zunächst für die Untersuchung von Massenmedien, insbesondere von Zeitungsartikeln, verwendet wurde. Ziel war es, Ähnlichkeiten zu erfassen, Inhalte systematisch zu klassifizieren und statistisch auszuwerten (Gläser & Laudel, 2009, S. 197).

In den 1920er-Jahren entwickelte sich in den USA das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei werden Texte analysiert, indem man aus ihnen Informationen entnimmt, diese klassifiziert und in einem neuen Format weiterverarbeitet. Im Jahr 1945 führten Berelson und Salter eine amerikanische Studie durch, in der sie herausfanden, dass weiße Amerikaner in Zeitschriften als Hauptfiguren signifikant häufiger vorkamen, als es ihrem tatsächlichen Bevölkerungsanteil entsprach (Gläser & Laudel, 2009, S.197). Für den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse sind bestimmte Schritte zu beachten:

- „Aufbau eines geschlossenen Kategoriensystems“ (Gläser & Laudel, 2009, S.197)
- „Zerlegung des Textes in Analyseeinheiten“ (Gläser & Laudel, 2009, S.197).
- „das Durchsuchen des Textes in Analyseeinheiten“(Gläser & Laudel, 2009, S.197).
- „die Zuordnung dieser Informationen zu den Kategorien (das sogenannte Verkoden des Textes“ (Gläser & Laudel, 2009, S.198).

Nach Mayring ist die Definition von Mollenhauer und Rittelmeyer nicht ausreichend, da sie sich ausschließlich auf den Inhalt der Kommunikation konzentriert. Mittlerweile sei jedoch deutlich geworden, dass auch formale Aspekte von Bedeutung sind, wie beispielsweise Gesprächsprotokolle aus der Psychotherapie zeigen. Hier würde man auf ebenfalls auf bestimmte formale Aspekte wie Wortwiederholungen oder unvollständige Sätze achten (Mayring, 2022, S. 11).

Die Kategorien dieser qualitativen Analyse wurden so entwickelt, dass sie zum Beobachtungsprotokoll und zu den Interviews passen. In dieser Forschung sind folgende Kategorien verwendet worden:

- Kind XY betrachtet die Bilder – Wurde der Prozess bildlich vorgestellt?
- Wurde die Erstsprache verwendet?
- Wurden Fachbegriffe verwendet?
- Was wurde gemacht, wenn es sprachliche Barrieren gab?

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich somit in dieser Forschung als ein geeignetes Verfahren, um die erhobenen Daten auch systematisch auszuwerten. Durch das entwickelte Kategoriensystem, das an Beobachtungsprotokoll und Interviews angebunden ist, wird gewährleistet, dass alles transparent bleibt.

Im nächsten Schritt wird die zentrale Datengrundlage, die Interviews, in den Blick genommen. Zunächst wird der Interviewleitfaden dargestellt und die interviewten Personen werden kurz vorgestellt.

8.3 Interviews und Interviewleitfaden

Interviews stellen eine weitere Methode dar, um Gedankengänge und Einstellungen von Schüler*innen zu verstehen und festzuhalten. Das Besondere an dieser Erhebungsmethode ist, dass ein direkter Zugang gewährt wird und man eine Situation besser verstehen kann (Altrichter et al., 2018, S. 133)

Als Voraussetzung für ein erfolgreiches Interview sind zwei Ebenen, die sich gegenseitig beeinflussen, von Bedeutung: die Beziehungsebene und die inhaltliche Ebene. Wenn beispielsweise ein vertrautes Verhältnis zwischen dem/der Interviewer*in und dem/der Interviewten gegeben ist, so wirkt sich dies auf das Gesagte (den Inhalt) aus. Idealerweise besteht bei Interviews mit Schüler*innen eine gute Beziehung, um eine günstige Ausgangssituation sicherzustellen (Altrichter et al., 2018, S. 134).

Da die forschende Lehrperson dieser Arbeit Klassenvorstand der interviewten Schüler*innen ist, bestanden vorab bereits positive Einstellungen zueinander. Nichtsdestotrotz wurde während des Projekts und im Rahmen eines Reflexionsgesprächs eine dritte Person hinzugezogen. Diese Kollegin kannte die Schüler*innen noch nicht und erhielt ebenfalls Zugang zu den Gedanken der Schüler*innen (Altrichter et al., 2018, S.134). Auf diese Weise erhielten die Schüler*innen

während des Projekts die Möglichkeit, sich einer anderen Lehrperson zu öffnen und ihre Ideen und Fragen mitzuteilen.

Vor dem ersten narrativen Interview wurde folgender Interviewleitfaden ausgearbeitet, der die Themen und die Abfolge festlegte. Die Fragen wurden bewusst offen formuliert, um den Schüler*innen Raum zu geben, ihre Gedanken ausführlich darzulegen, und um sicherzustellen, dass ausreichend Informationen über den IST-Zustand gesammelt werden können.

- Hast du jemals sprachliche Schwierigkeiten gehabt, dich in der Schule auszudrücken?
Wenn ja, wie wurden diese Schwierigkeiten gelöst?
- Wie fühlst du dich, wenn du in der Schule in einer anderen Sprache sprechen möchtest, aber nicht kannst?
- Wie reagierst du, wenn jemand z. B. eine andere Sprache im Unterricht verwendet?
- Denkst du, dass es gut ist, wenn man verschiedene Sprachen im Unterricht verwendet?
Warum oder warum nicht?
- Wie fühlst du dich, wenn du in anderen Sprachen kommunizieren kannst?

Das Interview wurde in Form eines Gruppengesprächs geführt, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen sich durch die Anwesenheit ihrer Mitschüler*innen wohlfühlen und der Druck wegfällt. Um verschiedene Ansichten zu gewinnen, wurden Schüler*innen bevorzugt, die unterschiedliche Erstsprachen haben.

Zur besseren Vorstellung der interviewten Personen werden wichtige Informationen angegeben:

*Tabelle 5: Vorstellung der Schüler*innen*

Name	Alter	Geburtsort	Welche Sprachen werden zuhause gesprochen?
Merve	11	Wien	Türkisch, Deutsch
Dilara	12	Wien	Türkisch, Deutsch
Tuba	12	Wien	Türkisch, Deutsch
Lily	11	Wien	Türkisch, Deutsch
Theodora	11	Wien	Serbisch, Deutsch
Alex	11	Wien	Serbisch, Deutsch

Ilay	11	Wien	Serbisch, Deutsch
Andre	12	Wien	Rumänisch, Deutsch
Elina	11	Wien	Rumänisch, Deutsch
Ahmed	12	Syrien	Arabisch
Abdi	11	Syrien	Arabisch
Marina	11	Wien	Arabisch, Deutsch

Aus der Tabelle geht hervor, dass die zwölf befragten Schüler*innen zwischen 11 und 12 Jahre alt sind, überwiegend in Wien geboren wurden und zuhause unterschiedliche Sprachen sprechen. Die meisten Schüler*innen gaben zunächst an, dass sie zuhause sowohl ihre Erstsprache als auch Deutsch sprechen würden und somit flexibel in ihrem Sprachgebrauch seien. Im Laufe des Gesprächs erwähnten einige Schüler*innen, dass sie im Dialog mit den Eltern die Erstsprache bevorzugen würden, da diese von den Erwachsenen besser beherrscht wird:

„Mein Vater kann nicht so gut Deutsch, deswegen rede ich eher auf Türkisch.“ (Z140)

„Meine Mutter ist hierhergekommen und die kann Deutsch, aber die kann nicht so alle Worte so richtig aussprechen. Man versteht sie nicht so sehr.“ (Z118–Z119)

Die Sprachkenntnisse der Eltern sind begrenzt, weshalb die Schüler*innen auf ihre Erstsprache zurückgreifen müssen. Die Bedeutung der Erstsprache und die Anpassungsfähigkeit der Schüler*innen werden durch diese Aussagen unterstrichen. Ein weiteres zentrales Thema im familiären Kontext ist die Verantwortung, die den älteren Geschwistern übergeben wird, um die Deutschkenntnisse der jüngeren Geschwister zu fördern. Die Schüler*innen sollen mit den Geschwistern ab einem gewissen Alter auf deutscher Sprache kommunizieren, damit diese ihre Sprachkenntnisse verbessern können:

„Also ich rede mit meinen Geschwistern Deutsch, weil mein kleiner Bruder, der hat neu angefangen mit Schule, damit er sein Deutsch verbessern kann, rede ich mit ihm. Und meine kleine Schwester, sie kann nicht gut Deutsch. Ich bringe nur Wörter dabei, damit sie auch, wenn sie groß sind, nicht so Fehler machen soll, wenn sie redet.“ (Z163–166)

„Ich rede mit denen Deutsch, damit sie es besser lernen. Also meine Mutter, die hört immer so zu, während wir reden. Und sie hat mir gesagt: „Also rede immer mit mir Deutsch, damit ich auch lerne.“ (Z746–Z748)

„Meine Eltern sagen, dass ich mehr Türkisch mit meiner jüngeren Schwester sprechen soll, weil sie Deutsch noch nicht kann. Sie ist noch drei. Und deswegen rede ich mit ihr Türkisch und mit meiner anderen Schwester rede ich eher Deutsch, damit sie sich verbessern kann in Deutsch.“ (Z211–Z214)

„Bei mir ist es so, sie sagen, dass ich mit meiner Schwester Serbisch sprechen soll, weil sie kann es halt noch nicht so gut. Sie kann schon, aber sie kann jetzt nicht „Fenster schließen“ oder solche Sachen. Und deswegen sagen sie: „Rede mit ihr Serbisch“, aber sie will es halt nicht.“ (Z193–Z196)

Diese Aussagen zeigen, dass die Schüler*innen in der Familie bewusst die Rolle der Sprachlehrer bekommen und Verantwortung für die Sprachentwicklung ihrer Geschwister übernehmen. Das letzte Zitat weist darauf hin, dass es in dieser Sprachentwicklung auch zu Herausforderungen kommen kann, wenn Geschwister die Verwendung einer Sprache verweigern.

9 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden alle Daten aus den Beobachtungen, den Interviews und den Reflexionstagebüchern der Schüler*innen und der Lehrperson ausgewertet. Um die Ausgangssituation zu verstehen, folgt zunächst eine Auflistung der Fragen des ersten Gruppeninterviews. Anschließend werden die Antworten der Schüler*innen paraphrasiert wiedergegeben. Im Anschluss wird die Auswertung der ersten und zweiten Beobachtung mit vorgenommen. Fokus wird hierbei auf die Arbeitsphase der Schüler*innen, die sprachlichen Interaktionen, sowie die Handlungen der Lehrperson gelegt. Zuletzt werden die Ergebnisse der Reflexionstagebücher der Schüler*innen und der Lehrperson präsentiert. Diese bieten nochmals einen tiefen Einblick in die Erkenntnisse, die Schüler*innen während des sprachsensiblen Unterrichts und des Translanguaging gewonnen haben.

9.1 Auswertung des ersten Gruppeninterviews (PRE-Projekt)

Ziel des ersten Gruppengesprächs war es einen IST- Zustand in der Gruppe zu erheben. Anhand der gestellten Fragen wurde untersucht, inwiefern die Schüler*innen bereits mit sprachsensiblen Unterricht und Translanguaging in Berührung gekommen sind. Dabei wurden sowohl positive als auch negative Erfahrungen von den Schüler*innen erläutert. Im folgenden Kapitel werden die Antworten der Schüler*innen zusammengefasst und interpretiert.

- **Frage 1: Hast du jemals sprachliche Schwierigkeiten gehabt, dich in der Schule auszudrücken? Wenn ja, wie wurden diese Schwierigkeiten gelöst?**

Bereits nach der ersten Frage wurde ersichtlich, dass alle befragten Schüler*innen in ihrer bisherigen Schullaufbahn auf sprachliche Schwierigkeiten gestoßen sind, aber oft Unterstützung erhalten haben. Da die Schüler*innen erst die 1. Klasse einer Mittelschule besuchen, beziehen sie sich zunächst auf ihre Erfahrung in der Volksschule, wo sie positive, als auch negative Erfahrungen gemacht haben. Der Großteil der Schüler*innen hat sich bei der Lehrperson Hilfe geholt, indem diese den Inhalt einfacher erklärte. Zwei Schüler mit serbischer Erstsprache hatten den Vorteil, eine Lehrperson zu haben, die ihnen in ihrer Sprache helfen konnte. Dies erwies sich laut den Buben als äußerst hilfreich: „Wir hatten eine, die kam aus der Slowakei, aber sie konnte auch Serbisch. Sie konnte viel in alle Sprachen und da hat sie uns echt geholfen.“ (Transkript, Interview_1)

Nur wenige Schüler*innen haben in der Volksschule Unterstützung von Mitschüler*innen erhalten. Zwei Schüler, die in Syrien geboren wurden, gaben sogar das Beispiel an, dass sie nicht sagen konnten, dass sie auf die Toilette müssen: „(...) aufgezeigt und mein Lehrer kommt so und ich sage Lulu. Lulu.“ (Transkript, Interview_1) Um Defizite auszugleichen konnte eine türkischsprachige Schülerin einen Deutschkurs in der Volksschule besuchen.

- **Frage 2: Wie fühlst du dich, wenn du dich in der Schule in einer anderen Sprache sprechen möchtest, aber nicht kannst?**

Nach dieser Frage entstand eine offene Atmosphäre, was dazu führte, dass die Schüler*innen ein großes Mitteilungsbedürfnis spürten. Eine Schülerin mit arabischer Erstsprache erklärte zunächst, dass sie als Kind die Sprachen Deutsch und Arabisch vermischte. Mit Beginn der Volksschule wurde ihr dieses Recht von ihrem Lehrer aberkannt und sie durfte nur mehr Deutsch sprechen: „(...) Aber in der Volksschule hat es angefangen, dass ich auch ... Also die Lehrerin hat uns verboten und der Lehrer auch, dass wir Arabisch reden. Wir durften nur Deutsch reden.“ (Transkript, Gruppen-Interview_PRE)

Nach dieser Aussage bestätigten weitere Schüler*innen ähnliche Erfahrungen. Die Schüler*innen erklärten daraufhin, dass sie sich „ausgeschlossen“, „schlecht“, und „unterdrückt“ gefühlt haben. Dieses Ereignis hatte außerdem bei den Schüler*innen einen negativen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung: „Ich fühlte mich schlecht, weil ich konnte auch nicht so gut Deutsch. Ich konnte auch nicht auf Rumänisch kommunizieren. Ich fühlte

mich schlecht.“ (Transkript, Gruppen-Interview_PRE). Die Schüler*innen beschreiben diese Zeit als belastend, da ihre Erstsprache in der Schule nicht akzeptiert wurde.

- **Frage 3: Wie reagierst du, wenn jemand eine andere Sprache im Unterricht verwendet?**

Eine Schülerin verdeutlicht, dass sie sich ausgeschlossen fühlen würde, wenn Mitschüler*innen in ihrer Anwesenheit eine andere Sprache sprechen würden. Sie erwähnt jedoch auch, dass sie selbst ein schlechtes Gewissen empfindet, wenn sie in ihrer Sprache kommuniziert: „(...) aber wenn neben mir andere das nicht verstehen, dann fühle ich mich ein bisschen schlecht.“ (Transkript, Gruppen-Interview_PRE)

Diese Äußerung zeigt, dass viele mehrsprachige Schüler*innen einen inneren Konflikt haben, wenn es darum geht sich sprachlich auszudrücken. Einerseits möchten sie ihre Erstsprache verwenden, andererseits wollen sie auch niemanden ausschließen.

- **Frage 4: Denkst du, dass es gut ist, wenn man verschiedene Sprachen im Unterricht verwendet? Warum oder warum nicht?**

Bei dieser Frage hörte man ein kollektives Ja der Gruppe. Auf die Frage, warum sie das denken, antworten die Schüler*innen sehr ähnlich.

Die Schüler*innen sind der Meinung, dass sie es gut finden, wenn man auch verschiedene Sprachen im Unterricht verwendet, da man dadurch die Möglichkeit hat, sich Unterstützung bei anderen Schüler*innen, welche dieselbe oder eine ähnliche Sprache sprechen, zu holen. Es würde den Schüler*innen leichter fallen den Unterricht zu verstehen: „Weil dann wird das viel leichter für die anderen Kinder, die nicht so gut Deutsch können.“ (Transkript, Gruppen-Interview_PRE). Ein Schüler betont auch, dass man durch das Verwenden verschiedener Sprachen, nicht nur Deutsch besser versteht, sondern sich auch in der eigenen Muttersprache verbessert.

- **Frage 5: Wie fühlst du dich, wenn du in anderen Sprachen kommunizieren kannst?**

Durch das Kommunizieren in der Erstsprache fühlen sich die meisten Schüler*innen wohl, sicher und frei. Sie bringen deutlich zum Ausdruck, dass sie sich dadurch klarer ausdrücken

können: „(...) wenn ich jetzt auf Deutsch was erklären will, schaffe ich es nicht und dann kann ich es auf meiner Muttersprache besser erklären. (...)“ (Transkript, Gruppen-Interview_PRE). Ein Schüler gestand am Ende des Gesprächs, dass er sich „komisch“ fühlen würde, wenn er seine Muttersprache spricht, da er glaubt, diese durch das Verbot der Volksschullehrerin verlernt zu haben. Dies zeigt welchen Einfluss sprachliche Vorschriften in der Schule auf junge Menschen haben können.

9.2 Stundenmatrix Handyablage (Erste Doppelstunde Technik und Design)

Tabelle 6: Stundenmatrix Erste Doppelstunde

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medien und Materialien	Methodisch didaktische Anmerkungen/Kompetenzen
Einstieg	15min.	Begrüßung der Schüler*innen in verschiedenen Sprachen (Arabisch, Rumänisch, Serbisch, Türkisch), Wertschätzung der Erstsprachen, Aufbau eines sicheren Lernklimas	LS-Gespräch		Sprachenaktivierung
Hinführung zur Erarbeitung	20min.	Ablauf und Ziel der Doppelstunde erklären → mehrsprachig arbeiten Verständnis für Translanguaging aufbauen Einteilung der Gruppen	LS-Gespräch	Beispielmodell	Organisation Aktivierung der SuS
Erarbeitung	50min.	Austeilen der Werkpackungen/Anleitungen Sprachsensibles Durchgehen der Anleitung Gruppenarbeit: Handyablage mit Translanguaging aufbauen (Arbeitsschritte in der Erstsprache besprechen, bei Unsicherheit Wörterbuch analog/digital) Unterstützung der LK	LS-Gespräch Gruppenarbeit	Anleitung Werkpackung Wörterbücher/Online-Wörterbücher Laptops Beispielmodell	Hohe SuS Aktivität Förderung der Sozialkompetenz Förderung der Erstsprachen Sprachsensibles Arbeiten Fachsprache verstehen und anwenden
Sicherung	15min	SuS füllen ihr Reflexionstagebuch aus → Reflexion über Spracharbeit	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Sicherung der Ergebnisse Reflexion

9.2.1 Auswertung der ersten Beobachtung und Reflexionstagebücher der SuS und LK

Die Schüler*innen und die Lehrkraft wurden während der Unterrichtseinheit von einer dritten Person beobachtet. Der Kollegin wurde vorab ein Beobachtungsbogen mit offenen Fragen zur Verfügung gestellt. Die Aspekte, die beobachtet werden sollten, waren folgende:

- Klare, einfache Anweisungen
- Ermutigung zur freien Äußerung von Gedanken
- Unterstützende Sprachstrukturen
- Umgang mit Missverständnissen
- Verwendung verschiedener Sprachen der SuS
- Integration sprachlicher Vielfalt im Unterricht

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurden die Schüler*innen von der Lehrperson aufgerufen und auf Arabisch, Rumänisch, Serbisch und Türkisch begrüßt. Das Ziel dieser Geste war die volle Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu gewinnen und sie auf die kommende Doppelstunde vorzubereiten. Da die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn eher negative Erfahrungen bezüglich ihrer Erstsprachen gemacht haben, war es der Lehrperson besonders wichtig, den Schüler*innen vor der Arbeitsphase zu erklären, dass ihre Erstsprachen willkommen sind und sie frei kommunizieren dürfen: „In dieser Klasse sprechen wir verschiedene Sprachen und jede Sprache ist eine Bereicherung.“ Obwohl an der Schule eine strikte Regel gilt, dass Deutsch gesprochen werden muss, lädt die Lehrerin die Schüler*innen dazu ein, im multilingualen Klassenzimmer ihr gesamtes Sprachrepertoire zu verwenden. Die Lehrperson erklärte, warum eine zweite Lehrperson in der Klasse anwesend war und wie die nächsten zwei Doppelstunden ablaufen würden. Das Prinzip des Translanguaging wurde erklärt und die Schüler*innen wurden gebeten in den nächsten Unterrichtseinheiten ihre Erstsprache zu nutzen.

Nachdem die Schüler*innen bereit waren, sich auf die Arbeitsphase einzulassen, zeigte die Lehrkraft ihr selbst gebasteltes Modell der Handyablage. Die Schüler*innen wurden in Gruppen eingeteilt, in denen die gleiche Erstsprache aufeinandertraf. Danach bekamen sie von der Lehrperson eine Bauanleitung und Werkpackungen, in denen sich das Material für das Projekt befand. Die Lehrperson ging mit den Schüler*innen Schritt für Schritt die Bauanleitung durch, erklärte die Fachbegriffe, wie z. B. Kiefersperrholzbrett und zeigte Werkzeuge wie die

Laubsäge vor. Bei sprachlichen Schwierigkeiten wurde als Klasse gemeinsam versucht das Wort zu erklären und zu übersetzen. So gab beispielsweise eine Schülerin an, das Wort „Wäscheklammer“ nicht zu kennen. Als die anderen Schüler*innen ihr das Wort nicht auf Arabisch erklären konnten, wurde mithilfe von Google Translator übersetzt. Daraufhin erkannte diese Gruppe, dass sie verschiedene Varietäten des Arabischen sprachen, was zu Unterschieden in der Kommunikation führte.

Während der Arbeitsphase wurden die Schüler*innen motiviert in ihren Erstsprachen zu sprechen und sich bei Fragen zu melden. Es wurde beobachtet, dass einige Gruppen sich offensichtlich unwohl fühlten und es deswegen bevorzugten in der Arbeitsphase auf Deutsch zu sprechen. Die Lehrperson ging mit den Sprachbarrieren der Schüler*innen stets offen und freundlich um, ohne jemanden zu verurteilen.

In der Abschlussphase der Unterrichtseinheit mussten die Schüler*innen folgende Fragen für das Reflexionstagebuch beantworten.

- Welche neuen Wörter oder Ausdrücke habe ich heute gelernt? In welcher Sprache waren sie?
- Gab es eine Situation, in der ich Schwierigkeiten hatte, mich sprachlich auszudrücken? Wie konnte ich das Problem lösen?
- Gab es Momente, in denen ich eine andere Sprache nutzen konnte, um anderen zu helfen?
- Gab es heute während des Unterrichts Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen?
- Welche Strategien habe ich heute verwendet, um besser zu verstehen?
- Gibt es etwas, das ich gerne anders gemacht hätte?

Bei der Befragung konnte festgestellt werden, dass fast alle Schüler*innen in der Unterrichtseinheit neue Wörter gelernt haben. Hier werden nicht nur Fachbegriffe auf Deutsch und den Erstsprachen aufgezählt, sondern auch die Begrüßungen in den unterschiedlichen

Sprachen. Weiters geben drei Schüler*innen an, dass sie im Werkunterricht Schwierigkeiten hatten sich sprachlich auszudrücken. In diesen Situationen bevorzugten sie es, sich Hilfe in ihren Gruppen zu suchen. Auf die Frage, ob sie ihre Erstsprache nutzen konnten, um anderen zu helfen, antworteten alle Schüler*innen einstimmig mit Ja.

Im Reflexionstagebuch der Lehrerin wird deutlich, dass die Schüler*innen positiv auf die Unterrichtsmethoden reagiert haben. Zu Beginn war es der Lehrperson besonders wichtig, ein vertrauensvolles Lernklima zu erschaffen. Die Schüler*innen haben zum ersten Mal die Möglichkeit in einem sonst monolingual ausgerichteten Schulsystem ihre Erstsprache als Ressource zu verwenden. Auch wenn alle Sprachen sichtbar wertgeschätzt wurden, dokumentiert die forschende Lehrkraft dennoch, dass die Schüler*innen sich nicht trauen, frei in ihren jeweiligen Sprachen zu sprechen. Zudem wurde beobachtet, dass die türkischsprachige Gruppe es bevorzugt, die Erstsprache mit Deutsch zu mischen, was in den anderen Gruppen nicht der Fall war. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass viele türkischsprachige Menschen im Alltag Code-Switching praktizieren. Türkisch bildet bei den Schüler*innen die Grundstruktur und wichtige schulische Begriffe sind im Deutschen schneller verfügbar. In den anderen Gruppen, z. B. Serbisch, Arabisch, Rumänisch, kann man davon ausgehen, dass in den Familien streng einsprachig gesprochen wird, d. h. überwiegend auf Deutsch oder überwiegend in der Erstsprache. Um den zukünftigen sprachsensiblen Unterricht mit Translanguaging zu verbessern, wird vorgeschlagen, in den Arbeitsphasen z. B. Wortstrukturen und Satzanfänge vorzugeben, wie etwa:

- Vor der Arbeitsphase: „Ich möchte heute...bauen.“
- Während der Arbeitsphase: „Zuerst habe ich..., dann habe ich...“
- Nach der Arbeitsphase (Reflexion): „Beim nächsten Mal würde ich...“

Außerdem plant die Lehrperson, eine Mini-Vokabelliste mit Fachwörtern wie z.B. „Säge“, „schleifen“, „leimen“ in Deutsch und in der jeweiligen Erstsprache erstellen zu lassen.

9.3 Stundenmatrix Handyablage (Zweite Doppelstunde Technik und Design)

Tabelle 7: Stundenmatrix Zweite Doppelstunde

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medien und Materialien	Methodisch didaktische Anmerkungen/Kompetenzen
Einstieg	15min.	Vorwissen aktivieren, Kurze mündliche Wiederholung → „Woran erinnert ihr euch noch von der letzten Stunde? Welche Materialien haben wir verwendet?“	Plenum LS-Gespräch	Evtl. Smartboard	Sprachenaktivierung Mündliche WH
Erarbeitung I	20min.	Schriftliche Wiederholung → Beschreibung der Arbeitsschritte mit Hilfe von Bildern und Wortlisten	Einzelarbeit	Arbeitsblatt → Version A (offen) Version B (Lückentext), Wörterbücher (Digital/analog)	Aktivierung der SuS Schriftliche WH
Erarbeitung II	30min.	Bilder der Anleitung werden projiziert, In sprachlich heterogenen Gruppen nochmals die Arbeitsschritte gemeinsam formulieren (Translanguaging als Strategie verwenden)	Gruppenarbeit	Smartboard mit projizierten Bildern der Bauanleitung, Wörterbücher (Digital/analog), Laptops, Werkstücke	Hohe SuS Aktivität, Vertiefende Auseinandersetzung, Förderung der Sozialkompetenz, Förderung der Erstsprachen, Sprachsensibles Arbeiten, Fachsprache verstehen und anwenden
Präsentation	20min.	Gruppenpräsentation der Arbeitsschritte	Plenum Gruppenpräsentation	Mehrsprachige Notizen	Hohe SuS Aktivität, Sicherung der Ergebnisse
Sicherung	15min.	SuS füllen ihr Reflexionstagebuch aus → Reflexion über Spracharbeit	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Reflexion

9.3.1 Auswertung der ersten Unterrichtsphase (Einzelarbeiten)

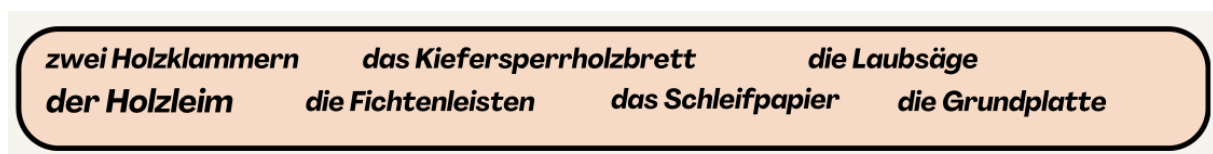
Zu Beginn der Doppelstunde wurde das Vorwissen der Schüler*innen durch eine mündliche Wiederholung aktiviert. Die Schüler*innen erinnerten sich gemeinsam an die Inhalte der letzten Doppelstunde und nannten Fachbegriffe wie z. B. Laubsäge, Holzleim, Holzbrett, die ihnen im Gedächtnis geblieben waren.

Nach der Aktivierung des Vorwissens wurde eine schriftliche Wiederholung zu den Inhalten der letzten Stunden ausgeteilt. Wichtig war dabei, dass die Schüler*innen die Arbeitsschritte mit den passenden Fachwörtern aufschreiben können. Es wurde bewusst auf Schreibübungen mit zwei unterschiedlichen Niveaustufen geachtet. Für die schwächeren Schüler*innen wurde ein Lückentext vorbereitet, bei der höheren Niveaustufe wurde ein offeneres Schema verwendet. Auf beiden Versionen des Arbeitsblattes waren Hilfestellungen wie Bilder und eine Wortliste mit Fachbegriffen ersichtlich (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4). Bei der leistungsschwächeren Gruppe standen in der Wortliste nicht nur Bezeichnungen für Materialien und Werkzeuge, sondern auch Verben, die ihnen helfen sollten, vollständige Sätze zu bilden.

Abbildung 9: Wortliste für die leistungsschwache Gruppe



Abbildung 10: Wortliste für die leistungsstarke Gruppe



Die Lehrkraft wies darauf hin, dass die Leistung der Schüler*innen nicht benotet werde und sie ca. 20 Minuten für die Bearbeitung des Arbeitsblattes zur Verfügung hätten. Im Anhang sind die von der Lehrkraft entworfenen Arbeitsblätter zu finden.

Acht Kinder bearbeiteten die einfache Version der Bauanleitung, während fünf Kinder die schwierige Version bekamen. In beiden Gruppen waren Schüler*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen vorhanden.

Während der Bearbeitung des Arbeitsblattes wird ersichtlich, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung haben. Damit sie sich an die Arbeitsschritte erinnern können, fordert die Lehrkraft die Schüler*innen auf, sich die Bilder auf dem Arbeitsblatt und die Fachbegriffe genau anzusehen. Obwohl ein Wörterbuch in der Klasse vorhanden ist, wird dieses nicht genutzt. Weiters holen sich die Schüler*innen auch keine Hilfe bei der Lehrperson. Die Auswertung der Arbeitsblätter zeigt, dass in den leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen unterschiedliche Ergebnisse zu finden sind.

Verwendung der Fachbegriffe

In der leistungsstarken Gruppe wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen die vorgegebenen Fachbegriffe in der Wortliste verwendet hat. Zwei Schüler*innen gaben zwar später an, die Fachbegriffe genutzt zu haben, was jedoch nicht der Fall war. Interessanterweise konnte kein/e Schüler*in dieser Gruppe alle vier Arbeitsschritte vollständig und korrekt wiedergeben. Dies weist darauf hin, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten damit hatten, sich auszudrücken und mit den Bildern der Bauanleitung zu arbeiten. Die Bilder waren jedoch nicht neu und wurden bereits in den beiden vorherigen Unterrichtsstunden verwendet. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Fachsprache in dieser Gruppe größtenteils verstanden wurde und von vielen Schüler*innen zumindest teilweise korrekt eingesetzt werden konnte.

Tabelle 8: Verwendung von Fachbegriffen und eigene Beschreibung der Arbeitsschritte in der leistungsstarken Gruppe

Kind	Fachbegriffe verwendet	Alle Arbeitsschritte korrekt beschrieben
Alex	Ja	Nein
Andre	Ja	Nein
Theodora	Ja	Nein
Marina	Nein	Nein
Ilay	Ja	Nein

Merve	Nein	Nein
-------	------	------

Im Gegensatz zur leistungsstarken Gruppe hat in der leistungsschwächeren Gruppe nur etwa die Hälfte der Schüler*innen die Aufgabe vollständig bearbeitet, also alle Lücken ausgefüllt. Die Tabelle veranschaulicht außerdem, dass alle Schüler*innen dieser Gruppe Schwierigkeiten mit der Fachsprache hatten. Die vorgegebenen Fachbegriffe wurden von niemandem durchgängig korrekt verwendet. Dies zeigt, dass das Verständnis der Begriffe sowie die Anwendung für diese Schüler*innen noch eine große Herausforderung ist.

Tabelle 9: Verwendung von Fachbegriffen im Lückentext in der leistungsschwachen Gruppe

Kind	Alle Lücken gefüllt	Fachbegriffe korrekt in die Lücken eingefügt
Dilara	Ja	Nein
Tuba	Nein	Nein
Lily	Nein	Nein
Ahmed	Ja	Nein
Abdi	Ja	Nein
Elena	Nein	Nein

Sowohl im offenen Arbeitsformat als auch beim Lückentext zeigten sich Schwierigkeiten im Umgang mit der Fachsprache. Die Auswertung zeigt, dass die Fachbegriffe noch nicht ausreichend gefestigt waren und von den Schüler*innen eingeübt werden müssen. Keinem Kind gelang es, die Arbeitsschritte vollständig und korrekt wiederzugeben.

Auch die Lehrkraft hält in ihrem Reflexionstagebuch fest, dass sie beobachtet hat, wie die Schüler*innen mit der Fachsprache zu kämpfen hatten. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Fachsprache in zukünftigen Unterrichtsstunden mehrfach aufgegriffen werden muss. Dazu bieten sich verschiedene sprachensible Maßnahmen an, wie z.B. das Arbeiten mit Wortlisten mit Bildern, angeleiteten Satzbausteinen, von den Schüler*innen gestalteten Plakaten sowie die Arbeitsschritte während des Werkens laut zu verbalisieren.

Visuelle Strategien

In den Reflexionstagebüchern der Schüler*innen wurde deutlich, dass sie versucht haben, Strategien anzuwenden, diese jedoch nicht immer konsequent umsetzen konnten.

In der leistungsstarken Gruppe konnte sich die Mehrheit der Schüler*innen den Arbeitsprozess mithilfe der visuellen Darstellungen auf dem Arbeitsblatt gut vorstellen. Ein Schüler (Ilay) gibt zwar an, dass er die Bilder angesehen hat, sich den Prozess jedoch nicht bildlich vorstellen konnte. Eine weitere Schülerin (Merve) griff gar nicht auf die Strategie zurück. Dies verdeutlicht, dass visuelles Material nicht bei jeder Person effektiv ist.

Tabelle 10: Strategien verwendet – leistungsstarke Gruppe

Kind	Bilder betrachtet	Prozess wurde sich bildlich vorgestellt
Alex	Ja	Ja
Andre	Ja	Ja
Merve	Nein	Nein
Marina	Ja	Ja
Ilay	Ja	Nein

In der leistungsschwachen Gruppe wird ebenfalls deutlich, dass der Einsatz von visuellen Materialien nicht bei allen Schüler*innen wirksam war. Zwar schaute sich die Mehrheit der Schüler*innen die Bilder an, doch es fiel ihnen schwer sich den Arbeitsprozess bildlich vorzustellen. In solchen Fällen müssten im Unterricht zusätzliche Erklärungen folgen, bewusster mit dem visuellen Material gearbeitet oder andere Strategien eingesetzt werden. Tabelle fünf verdeutlicht die individuellen Unterschiede im sprachsensiblen Unterricht und zeigt, wie unterschiedlich Schüler*innen auf diese Ansätze reagieren, wie sie damit umgehen und inwieweit diese Ansätze für die Schüler*innen tatsächlich förderlich sind.

Tabelle 11: Strategien verwendet – leistungsschwache Gruppe

Kind	Bilder betrachtet	Prozess wurde sich bildlich vorgestellt
Elena	Ja	Ja

Theodora	Ja	Nein
Lily	Ja	Nein
Dilara	Nein	Ja
Tuba	Nein	Nein
Ahmed	Ja	Nein
Abdi	Ja	Ja

Translanguaging als Strategie

Eine weitere Strategie, die den Schüler*innen während der Bearbeitung des Arbeitsblattes zur Verfügung stand, war die Verwendung der Erstsprache. Die Tabelle zeigt, dass elf von zwölf Schüler*innen auf ihre Erstsprache zurückgegriffen haben. Somit ist anzunehmen, dass die Erstsprache für diese Schüler*innen ein wichtiges Hilfsmittel im Lernprozess darstellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein Schüler (Alex) keine Notwendigkeit gesehen hat, seine sprachlichen Ressourcen zu nutzen. Bei diesem Schüler* lässt sich daraus schließen, dass er sich in der deutschen Sprache wohler fühlt und sich besser ausdrücken kann.

Im Reflexionstagebuch hält die Lehrkraft fest, dass ihr nicht bewusst war, in welchem Ausmaß die Schüler*innen Translanguaging als Strategie nutzten. Erst durch die Auswertung der Arbeitsblätter wurde deutlich, dass fast alle Schüler*innen auf ihre Erstsprache zurückgriffen, um die Aufgabe zu bearbeiten und passende Sätze im Deutschen zu finden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Translanguaging einen wichtigen Bestandteil im individuellen Lernprozess vieler Schüler*innen darstellt. Es sollte daher nicht nur als Strategie, sondern als bewusst genutzte Ressource im Unterricht betrachtet und eingesetzt werden. Hier könnte man beispielsweise die Bauanleitung vorab mehrsprachig (Deutsch–Türkisch, Deutsch–Serbisch, Deutsch–Rumänisch und Deutsch–Arabisch) vorbereiten, um Translanguaging für die Schüler*innen didaktisch einzuplanen. Dadurch können die Schüler*innen gezielt gefördert und die Ressource im Unterricht sichtbar und nutzbar gemacht werden.

Tabelle 12: Übersicht zu „Auf die Erstsprache zurückgegriffen“

Kind	Auf die Erstsprache zurückgegriffen	Erstsprache
Alex	Nein	Serbisch

Theodora	Ja	Serbisch
Ilay	Ja	Serbisch
Elena	Ja	Rumänisch
Andre	Ja	Rumänisch
Merve	Ja	Türkisch
Lily	Ja	Türkisch
Dilara	Ja	Türkisch
Tuba	Ja	Türkisch
Ahmed	Ja	Arabisch
Abdi	Ja	Arabisch
Marina	Ja	Arabisch

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erstsprache bereits in der ersten Arbeitsphase die am häufigsten genutzte Strategie der Schüler*innen war. Es ist somit anzunehmen, dass das bewusste Einbeziehen der Erstsprache im Unterricht für viele Schüler*innen förderlich wäre, da sie diese Ressource ohnehin spontan nutzen. Wie Translanguaging im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde, insbesondere in der anschließenden Gruppenarbeit, verwendet wurde und welchen Effekt dieses Phänomen auf das Verständnis der Schüler*innen hatte, wird im folgenden Unterkapitel vertiefend dargestellt. Um die Erkenntnisse darzustellen, werden sowohl Zitate als auch Dialoge der Schüler*innen präsentiert. Auf diese Weise wird sichtbar, welche Funktionen Translanguaging in Kommunikationssituationen übernimmt und welche Konsequenzen sich für die Gestaltung von sprachsensiblen und mehrsprachigem Unterricht ergeben.

9.3.2 Auswertung der zweiten Unterrichtsphase (Gruppenarbeiten mit Fokus auf Translanguaging)

Den Schüler*innen wurde nach der schriftlichen Wiederholung die Möglichkeit gegeben, die Aufgabenstellung erneut in einer Gruppenarbeit zu lösen, wobei sie auf ihre Erstsprache zurückgreifen konnten. Die Bilder der Bauanleitung wurden dazu am Smartboard projiziert.

Die Beobachtung machte deutlich, dass einige Schüler*innen sich unwohl fühlten, wenn Lehrpersonen ihnen zuhörten. Ein Grund für die Unsicherheit könnte sein, dass die Schüler*innen nicht wissen, ob es in Ordnung ist, ihre eigene Sprache zu sprechen. Die Erstsprache wird sonst nur im privaten Rahmen verwendet, und plötzlich findet sie im Klassenzimmer statt. Die Schüler*innen könnten auch befürchten, dass die Lehrperson denkt, sie würden sich über ein anderes Thema unterhalten.

Während der Gruppenarbeit fällt der Lehrperson auf, dass die Schüler*innen sich gegenseitig mehrmals darauf aufmerksam machen, in ihrer Erstsprache zu sprechen. Es wurde ein häufiger Wechsel zwischen der Erstsprache und Deutsch beobachtet. Dieser trat meistens in bestimmten Situationen auf, etwa beim Erklären von Fachbegriffen oder beim gemeinsamen Durchgehen der Arbeitsschritte. Die Schüler*innen fügten im folgenden Gespräch unbewusst die Endung „-lan“ an das Wort „Schleifpapier“ an, die im Türkischen umgangssprachlich die Funktion von „mit dem“ hat. Dieses türkische Strukturmuster wurde hier im Prozess des Translanguaging auf ein deutsches Wort übertragen:

Lily: Bitdikden sonra sey yapmamiz gerekir...Schleifpapierlan schleifen.
(Übersetzung: Nachdem wir fertig sind, müssen wir ... mit dem Schleifpapier schleifen.)
(Z1559–Z1562)

Merve: Ha dogru. Schleifen.
(Übersetzung: Aja stimmt. Schleifen.)

Die Schüler*innen nutzen ihre Erstsprache auch, um sicherzustellen, dass jedes Gruppenmitglied im Arbeitsprozess mitkommt und diesen versteht. Besonders deutlich wurde dies in der türkischsprachigen Gruppe, als die Schüler*innen Merve, Tuba und Lily die Bedeutung der Begriffe „Leim“ und „Kleber“ diskutierten. Auch in diesem Gespräch wurde die Endung „-la“ an die Wörter „Kleber“ und „Leim“ angefügt, was erneut die Bedeutung „mit dem“ trägt:

Merve:
Mit Leim mussten wir unsere Holzleisten leimen.

Lily:
Kleben.

Merve:
Leimen.

Tuba:
Kleben degil mi?
(Übersetzung: Nicht kleben?)

Merve:
Kleben Kleberla. Leimen Leimla oluyor.
(Übersetzung: Kleben tut man mit dem Kleber. Leimen tut man mit dem Leim.) (Z1592–
Z1604)

Die Diskussion macht sichtbar, wie unterschiedliche Begriffsverständnisse zu Missverständnissen führen können. Bis auf eine Schülerin hatte die Gruppe nämlich den Eindruck, dass die Wörter „Kleber“ und „Leim“ synonym seien: „Egal leimen und kleben sind ja das Gleiche.“ (Z1616)

Erst als Merve ihre Mitschülerin auf den unterschiedlichen Gebrauch der Ausdrücke hinwies und sie korrigierte, wurde der Fachbegriff „leimen“ im gemeinsam verfassten Text richtig verwendet.

In den Einzelarbeiten dieser Gruppe verwendeten überraschenderweise zwei Schüler*innen, Tuba und Dilara, die während der Gruppenarbeit eher zurückhaltend waren als Einzigen den Begriff „leimen“ in ihren Texten. Hier ist anzumerken, dass sie die vereinfachte Version des Arbeitsblattes bekamen. In den anderen Fällen wurde das Wort „kleben“ statt „leimen“ verwendet, obwohl „leimen“ in beiden Versionen des Arbeitsblattes als Fachbegriff angegeben war. Hier waren die Begriffsunterschiede noch nicht klar. Erst in der Phase der Gruppenarbeit konnten die Schüler*innen die Fachbegriffe mithilfe von Translanguaging erklären und korrekt verwenden.

Eine auffallende Veränderung in dieser Gruppenphase war das Auftauen vieler Schüler*innen und das Nachfragen innerhalb der Gruppe. Sie besprachen unterschiedliche Themen, wie: „Was ist Laubsäge auf Serbisch?“ oder „Schreibt man Rückseite mit ck?“ (Z1627). Bei Unstimmigkeiten hatten die Schüler*innen auch keine Scheu vor Diskussionen, wie die Äußerung „Das heißt nicht so in unserem Dialekt“ verdeutlicht. Es wurde somit über Sprache nachgedacht, Rechtschreibfragen wurden untereinander geklärt und sogar Dialektformen wurden verglichen.

Der rege Austausch machte sich in der türkischsprachigen Gruppe besonders bemerkbar. In dem translanguaging space der Gruppe legten die Mitglieder vor Beginn der Aufgabe fest, wer welche Rolle übernimmt. Dabei wurde eine Schülerin, Merve, von den anderen sprachlich als besonders kompetent eingestuft und als „Deutsch-Expertin“ wahrgenommen. Demnach gingen die anderen davon aus, dass sie den Text schreiben würde, und betonten im Gespräch ihre guten Deutschkenntnisse: „O Deutsch biliyor ya. Bu iyi yane.“ (Z1577) (Übersetzung: Sie kann ja Deutsch. Also sie ist gut darin.) Eine Schülerin zeigt sich sogar beeindruckt von Merves sprachlichem Wissen, als sie spontan weiß, wo ein Beistrich zu setzen ist: „Von wo weißt du,

dass ein Beistrich kommt?“ (Z1577). Nach der Rollenaufteilung in der Gruppe war zu beobachten, dass sich die übrigen Mitglieder eher zurückzogen. Ein möglicher Grund dafür ist, dass mit einer bestimmten Rolle auch bestimmte Erwartungen und Aufgaben verknüpft sind. In diesem Fall fungiert Merve als Ansprechperson und wie später noch sichtbar wird als Brücke zwischen Gruppe und Lehrkraft. Ebenso ist es möglich, dass sich die anderen Schüler*innen von Merves sprachlicher Kompetenz eingeschüchtert fühlten und aus Angst vor Fehler lieber im sicheren Rahmen der Gruppe blieben und Merve „vorschickten“. Dies zeigte sich auch nach der Zuteilung der Vermittler*innen-Rolle. Merve war die einzige Person, die sich bei Unklarheiten direkt an die Lehrperson wendet:

Auf die Rückseite der Grundplatte mussten wir die Holzleiste E aufleimen und die Wäscheklammern daneben aufleimen. Wie schreibt man daneben? Frau Lehrerin, schreibt man daneben mit Abstand? (Z1659)

In den anderen Gruppen konnte hingegen beobachtet werden, dass die Lehrperson gar nicht um Hilfe gebeten wurde. Die Schüler*innen arbeiteten selbstsicher und schienen mithilfe des Translanguaging über alle notwendigen Ressourcen zu verfügen. Auch auf Wörterbuch oder Google wurde als Unterstützung nicht zurückgegriffen. Wie sich jedoch später in den Präsentationen zeigt, traten auch in diesen Gruppen Herausforderungen hervor, die im Arbeitsprozess nicht sichtbar gewesen sind. Hier stellt sich die Frage, wie sich die Schüler*innen beim Lernen wirklich unterstützen. In einem kurzen Gespräch mit der beobachtenden Lehrperson erklärten die Schüler*innen, dass sie sich unterstützen, indem sie sich oft die Hausaufgaben oder den Schularbeitsstoff in ihrer Erstsprache erklären würden.

Wenn wir die Hausaufgaben nicht verstehe und dann gehe ich zu Merve oder Tuba und frage. Was ist die Hausaufgabe? Ist das so richtig? (Z1750–1751)

Auch beim Schularbeitsstoff, die wir lernen müssen. Nächste Woche haben wir Geschichtetest und Merve war nicht da. Sie fragt, was wir haben, und wir erklären es ihr. (Z1760–1761)

Den Schüler*innen zufolge hat der Austausch in der Erstsprache einen positiven Einfluss auf das Lernen. Trotzdem findet er ausschließlich in den Pausen statt, weil sie das Gefühl haben, dass Lehrpersonen andere Sprachen im Unterricht nicht gerne hören. Die Schüler*innen betonen wiederholt, dass ihnen das Sprechen in der Erstsprache auch in anderen Fächern helfen würde. Sie würden gerne ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, trauen sich aber nicht, weil sie befürchten, dass Lehrpersonen dies missverstehen:

Die Muttersprache hilft ur. (Z1692)

Das ist irgendwie so leichter. (Z1696)

Aber manche Lehrer finden das dann verwirrend. Die denken, dass wir über was anderes reden oder über jemanden lästern. (Z1740–1741)

Als Gründe führen die Schüler*innen an, dass das Sprechen in der Erstsprache für sie natürlicher sei als auf Deutsch. Durch das Mischen von Deutsch und Erstsprache müssten sie nicht lange nach einem passenden Wort auf Deutsch suchen und könnten dadurch schneller und effizienter kommunizieren. Es werden jedoch auch Herausforderungen, die durch den Wechsel der Sprachen entstehen, genannt. Eine Schüler*in berichtet von „Vergesslichkeit“ als negative Auswirkung: „Wenn ich zum Beispiel zuhause Deutsch rede, vergesse ich Türkisch und wenn ich Türkisch rede, vergesse ich Deutsch.“ (Z1773)

Beobachtungen während der Präsentation

Im Anschluss an die Gruppenarbeit hatten die Schüler*innen die Gelegenheit, ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu erläutern, wie sie sich während des Arbeitsprozesses gefühlt hatten. Es wurde auf den Einsatz der Erstsprache geachtet und darauf, ob es Unterschiede zur vorherigen Einzelarbeit gab. Die Schüler*innen präsentierten ihre Ergebnisse als Gruppe vor der Klasse. Zeitgleich war dies auch eine erneute Wiederholung im Plenum.

Die arabischsprachige Gruppe gibt an, dass sie die Aufgabenstellung zunächst auf Arabisch besprochen hatte. Fachbegriffe wurden ebenfalls zuerst in der Erstsprache geklärt und erst anschließend ins Deutsche übertragen:

Lehrerin:

Wenn ihr zum Beispiel jetzt den Begriff Holzleim habt, überlegst du dir auch, was Holzleim auf deiner Muttersprache bedeutet, oder schreibst du gleich das deutsche Wort hin?

Ahmed:

Nein, ich überlege.

Lehrerin:

Das heißt, zuerst habt ihr besprochen, wie das auf Arabisch heißt, und dann habt ihr das ins Deutsche übersetzt?

Ahmed:

Ja. (Z1269-Z1287)

Während der Präsentation treten einige Fehler auf, die von der Lehrperson im Nachhinein geklärt werden müssen. So sprach Ahmed in der Präsentation von „Regeln“ statt „Schritten“. Hier stellt sich die Frage, ob im Arabischen ein ähnlicher Begriff verwendet und direkt übertragen wurde. Weiters erklärte Ahmed, dass man im zweiten Schritt „Holzleim abschneiden“ müsse:

Lehrerin:

Leim? Okay. Den musst du schneiden, den Leim?

Ahmed:

Nein, das diesen Kleber von dem Holz-Dings.

Lehrerin:

Okay. Das hat sich jetzt bei euch angehört, als wolltet ihr den Leim durchschneiden.

Wie heißt denn das, was ihr sägt?

Ahmed:

Ein Holzstange.

Lehrerin:

Eine Holzleiste. Man weiß, was ihr meint. Ist okay (...) (Z1250–Z1262)

Im Gespräch mit der Lehrperson versucht Ahmed, das Gesagte umzuformulieren, auch wenn ihm dies nicht ganz gelingt. Sein Versuch, das passende Wort zu finden, zeigt jedoch, dass er sein gesamtes sprachliches Repertoire nutzt und das Gespräch so zu einem Ort des Translanguaging wird. Die Lehrperson korrigiert den Schüler, weist auf den richtigen Begriff hin und akzeptiert zugleich seine kommunikative Leistung. Die Fachbegriffe stellen für die Schüler*innen dieser Gruppe somit weiterhin eine Herausforderung dar.

Die rumänische Gruppe zeigte eine gute Zusammenarbeit, indem viel auf Rumänisch gesprochen wurde und sich die Schüler*innen gegenseitig unterstützten. Elina half Andre besonders bei den Fachbegriffen. Während der Präsentation wurden jedoch mehrere Fehler sichtbar. Auch hier wurden die Ausdrücke „schneiden“ statt „sägen“ und „kleben“ statt „leimen“ verwendet:

„Zuerst haben wir die Holzleisten geschnitten (...) geschnitten mit der Laubsäge und die Holzleisten auf dem Holzbrett geklebt.“ (Z1349–1350)

Die Schüler*innen erklärten, dass sie ebenfalls alle Arbeitsschritte zuerst auf Rumänisch besprochen und anschließend ins Deutsche übersetzt haben. Hier stellt sich die Frage, ob die Schüler*innen ohne zusätzliches Hilfsmittel wie Wörterbuch oder Google Translate die

passenden Fachbegriffe ins Deutsche übertragen können. Die Gruppe erzielte mit ihrer Arbeit einen guten Erfolg und empfand den Arbeitsprozess in der Erstsprache als sehr angenehm.

Als einzige Gruppe, die ihre Erstsprache in der Gruppenarbeit kaum verwendet hatte, präsentierte die serbische Gruppe ihre Ergebnisse. Als Begründung für den Verzicht auf die Erstsprache gaben die Schüler*innen an, dass ihnen alle Arbeitsschritte in deutscher Sprache klar gewesen seien:

„Wir brauchten das halt nicht. (...) Die meisten haben das verstanden.“ (Z1439, Z1445).

Im Laufe der Präsentation wird jedoch deutlich, dass die Gruppe auf sprachliche Herausforderungen gestoßen war und selbstständig keine Lösungen finden konnte. Ein Schüler erklärte, dass es in der serbischen Sprache zwei verschiedene Begriffe für „Holz“ gebe und die Gruppe unsicher gewesen sei, welcher Begriff für „Holzleiste“ passend wäre. In diesem Fall wurde weder nach Hilfe gefragt noch auf zusätzliche Ressourcen zurückgegriffen:

"Holzleisten haben wir versucht auf Serbisch zu erklären. Konnten wir aber nicht. (Z1460)

„Ja aber bei Holz hat so zwei Begriffe, wie Baum und Holz.“(Z1467)

Weiters wurden falsche Begriffe anstelle der gelernten Fachbegriffe verwendet, was eine Korrektur durch die Lehrkraft erforderlich machte:

Lehrerin:

„Tut man mit einer Laubsäge etwas abschneiden? (...) Wie kann man das sonst nennen, statt abschneiden? (...)“ (Z1425–1427)

Alex:

„Sägen.“ (Z1430)

Die serbische Gruppe dient als Beispiel dafür, dass Schüler*innen zwar Vertrauen in ihre Deutschkenntnisse haben können, dennoch aber auf Schwierigkeiten stoßen. Da die Gruppe weitgehend auf die Verwendung der Erstsprache verzichtet hatte, stellt sich die Frage, ob die serbische Sprache bei der Bearbeitung der Arbeitsschritte hilfreich gewesen wäre. Darüber hinaus müssen die Schüler*innen ermutigt werden, sowohl ihre Erstsprache als auch weitere Hilfsmittel wie Wörterbücher zu verwenden.

Die Präsentation der türkischsprachigen Gruppe zeigte schließlich, dass in der Gruppenarbeit die einzelnen Arbeitsschritte detailliert besprochen worden waren und eine korrekte Verwendung der Fachbegriffe und der Fachsprache stattfand. Die Gruppe machte den Eindruck, von der Nutzung der Erstsprache profitiert zu haben und gab an, dass sie sich durch gegenseitige Unterstützung schwierige Begriffe erklärt habe und dies für die leistungsschwächeren Gruppenmitglieder besonders hilfreich gewesen sei:

"Die Muttersprache hat uns sehr geholfen und wir konnten uns gegenseitig die anderen Dinge, die wir nicht verstanden haben, erklären." (Z1506–1507)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gruppenarbeit für die Bewältigung der Aufgabe eine effektive Methode darstellte, insbesondere im Vergleich zu den Einzelarbeiten, in denen viele Schüler*innen eher einen unbeholfenen Eindruck machten. In den Gruppenarbeiten fühlten sich die Schüler*innen wohler, konnten sich in mehreren Sprachen austauschen und sich gegenseitig mithilfe von Translanguaging unterstützen. In mehreren Gruppen zeigte sich eine präzisere Verwendung der Fachbegriffe, wodurch der Arbeitsprozess für die Schüler*innen einfacher verlief.

9.3.3 Auswertung der Reflexionstagebücher der SuS und LK

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Reflexionstagebücher der Schüler*innen und der Lehrkraft beschrieben und ausgewertet. Da viele Lernende angaben, dass ihnen das schriftliche Reflektieren schwerfiel und die Einträge eher kurz ausfallen, werden diese zusammenfassend dargestellt. Die Fragen des Reflexionstagebuchs der Lehrkraft werden vollständig aufgeführt und die Ergebnisse genauer betrachtet, da diese im Vergleich zur vorigen Doppelstunde umfangreichere Rückmeldungen enthalten.

Die Schüler*innen halten in ihren Reflexionstagebüchern positive Erfahrungen fest. Sie berichten, dass sie in schwierigen Momenten auf ihre Erstsprache zurückgreifen konnten, um auch Mitschüler*innen zu unterstützen. Außerdem schreiben sie, dass sie Begriffe wie „Säge“, „Holzleiste“ oder „Wäscheklammer“ in verschiedenen Sprachen kennengelernt haben. Interessanterweise geben fast alle Schüler*innen an, dass sie keine Probleme hatten, sich sprachlich auszudrücken. Gleichzeitig verweisen sie auf Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen, wie bei den Wörtern „Tier“ und „Wäscheklammer“ im Türkischen und Arabischen. Insgesamt kann man von einem positiven Bild sprechen.

Im Folgenden werden die Fragen aus dem Reflexionstagebuch der Lehrperson aufgeführt.

1. Welche Ziele hatte ich für den sprachsensiblen Unterricht und das Translanguaging in dieser Unterrichtseinheit?

Im Reflexionstagebuch schreibt die Lehrperson, dass es ihr Ziel war, die Schüler*innen dazu zu bringen, ihr gesamtes Sprachrepertoire im Technik und Design Unterricht zu verwenden. Dies sei in der zweiten Doppelstunde bereits besser gelungen, indem verschiedene translanguaging spaces, sei es in den Gruppenarbeiten, Präsentationen oder im Gespräch, eröffnet wurden und die Sprachen als wertvolle Ressource gesehen wurden.

2. Welche Strategien habe ich angewendet, um den sprachsensiblen Unterricht zu fördern?

Mit der schriftlichen Wiederholung wollte die Lehrperson feststellen, wie viel aus der ersten Doppelstunde behalten wurde und welche Strategien die Schüler*innen verwenden. In der Erarbeitungsphase wurden die Schüler*innen stets visuell und sprachlich unterstützt. In der Präsentationsphase stellte die Lehrperson den Schüler*innen gezielt Fragen zu ihrem mehrsprachigen Arbeiten, um die Sprachpraktiken nochmals bewusst zu machen.

3. Wie haben die Schüler*innen auf die Unterrichtsmethoden reagiert?

Laut Lehrperson zeigten sich die Schüler*innen in dieser Doppelstunde viel aktiver als in der vorigen, und die Erstsprache wurde beispielsweise in der türkischsprachigen Gruppe intensiver genutzt.

4. Welche Beobachtungen habe ich über die sprachliche Vielfalt in der Klasse gemacht?

Die Gruppe bringt insgesamt eine große sprachliche Vielfalt mit, die im regulären Unterricht jedoch nur begrenzt zum Vorschein kommt.

5. Gab es bestimmte Momente im Unterricht, die besonders erfolgreich oder herausfordernd waren? Warum?

Besonders erfolgreich stuft die Lehrperson die türkischsprachige Gruppe ein, die über Fachbegriffe diskutierte und Translanguaging gezielt als Werkzeug einsetzte. Herausfordernd waren hingegen Momente, in denen zwar Translanguaging verwendet wurde, die passenden Fachbegriffe jedoch nicht gefunden wurden.

6. Wie habe ich auf sprachliche Missverständnisse oder Schwierigkeiten bei den Schüler*innen reagiert?

Laut Lehrperson wurden Missverständnisse durch Nachfragen aufgegriffen. Es wurde nicht sofort eine Lösung vorgegeben, sondern die Schüler*innen wurden im Gespräch zur Korrektur hingeführt. Zudem wurden die Schüler*innen stets ermutigt.

7. Inwieweit habe ich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen unterstützt?

Die Schüler*innen wurden dadurch unterstützt, dass die Lehrperson, während der Ausarbeitungs – und Präsentationsphase ein gemeinsames Besprechen der Übersetzungswege sowie Korrekturen ermöglicht hat. In Zukunft könnte man dennoch mehr Unterstützungsangebote stellen.

8. Welche Einsichten habe ich aus dieser Unterrichtsstunde gewonnen, die ich in zukünftigen sprachsensiblen Unterrichtseinheiten nutzen könnte?

Translanguaging kann zu mehr Beteiligung führen. Allerdings muss man auch berücksichtigen, dass sich die Schüler*innen mit ihren Erstsprachen teilweise unsicher fühlen und Begriffe in der Erstsprache häufig nicht korrekt ins Deutsche übertragen werden. Anhand der serbischen Gruppe ist außerdem ersichtlich geworden, wie tief Monolingualität in der Schule verankert ist. Obwohl die Gruppe die Chance hatte, in ihrer Erstsprache zu arbeiten, wollten sie diese Chance

nicht nutzen. Auch die Rollenvergaben in den Gruppen sollte man genau im Blick behalten und sogar einschreiten, wenn sie als unfair erlebt wird.

9. Wie habe ich mich vor/während und nach der Stunde gefühlt?

Die Lehrperson hat sich im Unterschied zur vorigen Doppelstunde nicht unsicher, sondern offen und zuversichtlich gefühlt. Sie war auch offen dafür in dieser Unterrichtseinheit selbst etwas Neues von den Schüler*innen zu lernen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Doppelstunde zeigt, dass Translanguaging nicht nur das Sprachbewusstsein der Schüler*innen fördert, sondern auch ihr Selbstbewusstsein stärkt. Im nächsten Kapitel wird nochmals näher auf die individuellen Erfahrungen der Schüler*innen im sprachsensiblen Unterricht mit Translanguaging eingegangen.

9.4 Individuelle Erfahrungen der Schüler*innen im sprachsensiblen Unterricht mit Translanguaging

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Interviews und Reflexionstagebüchern besprochen und reflektiert. Der Fokus liegt hierbei auf den individuellen Erfahrungen der Schüler*innen im Translanguaging und sprachsensiblen Unterricht.

Neben den Daten, die im vorigen Kapitel beleuchtet wurden, lieferten auch die Gespräche mit den Schüler*innen wertvolle Informationen. Die Ergebnisse der Interviews bestätigen, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen eine zentrale Rolle in der Identitätsfindung spielt. Die Schüler*innen berichten, dass sie in ihrer bisherigen Schullaufbahn keinen Raum für ihre Mehrsprachigkeit bekamen und bereits in der Volksschule auf fehlende Unterstützung und Ablehnung stießen. Obwohl Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch in Österreich bereits in der Volksschule die Möglichkeit haben, Erstsprachenunterricht als unverbindliche Übung zu besuchen, nahm der Großteil der befragten Schüler*innen an keinem Kurs teil, da die Eltern nicht informiert wurden, oder die Kurse an anderen Standorten stattfanden, die sie nicht besuchen konnten:

„Also wir hatten diesen Kurs nicht. Unser Lehrer hat es nicht zu uns gesagt und wir hatten auch nicht diesen Kurs in unserer Schule.“ (Z254–255)

„An meiner Schule, glaube ich, gab es das gar nicht.“ (Z317)

„Ich war in der gleichen Schule wie Andre und Theodora. Es gab eine in unserer Klasse, die hatte das aber sie hat es privat besucht. Wir nicht. Sie haben nicht mal Bescheid gegeben.“ (Z326–327)

Die türkischsprachigen Schüler*innen hingegen wurden laut ihren Angaben ohne Befragung in den Muttersprachenkurs eingeschrieben:

„Bei mir, niemand hat uns Bescheid gegeben. Wir wurden direkt angemeldet, ohne zu Bescheid. Wir haben es bereut.“ (Z260–261)

Demgegenüber äußern sie Kritik, da der Inhalt, der im Kurs vermittelt wurde, keinem Muttersprachenkurs entsprach. Die Lehrperson überschritt Grenzen, indem sie mit den Schüler*innen die politische Lage in der Türkei besprach und versuchte die politische Einstellung der Schüler*innen zu beeinflussen. In diesem Muttersprachenkurs wurde somit nicht nur die türkische Sprache vermittelt:

„Ja. Sie hat viel mit unseren Präsident geschimpft, weil sie an der anderen Präsident Seite ist. Sie hat einfach gesagt: „Ja, der ist schlecht. Der kann nichts machen. Sie hat einfach uns ... Wie soll ich sagen? Falsche Sachen beigebracht.“ (Z273–275)

Das Zitat der Schülerin zeigt, dass der Bildungsauftrag von der Lehrperson gefährdet wurde und solche Erfahrungen sich negativ auf die Entwicklung der Schüler*innen auswirken können, da keine unabhängige Meinung gebildet und eine politische Haltung indoktriniert wird. Die Schüler*innen fühlen sich falsch belehrt und enttäuscht, da ihre Muttersprache nicht gefördert wurde.

Interessanterweise berichten die Schüler*innen mit arabischer Muttersprache, dass sie erst in der vierten Schulstufe für ein halbes Jahr einen Muttersprachenkurs in der Schule besucht haben. Dieser hat ihrer Meinung nach wenig gebracht. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen strebten diese Schüler*innen jedoch auch privat ein Erlernen der arabischen Sprache an. Eine Schülerin erzählt, dass sie zwei Jahre einen arabischen Erstsprachenkurs besucht hat:

„Ja, ich hatte einen Arabisch-Kurs, weil ich nicht so gut Arabisch weiß. (Z624)
Ich war außerhalb der Schule. Ich hatte so Privatunterricht.“ (Z684)

Alphabetisierungen in der arabischen Sprache fanden laut einem Schüler auch in der Moschee statt:

„Ja. Ich war, wo ich klein war in dieser Moschee. Es gibt so eine Sprache, die gleich ist. Ja, in dieser Sprache steht der Koran und deshalb kann man ... also jedes arabische Kind kann das lernen. Also auf diese Sprache.“ (Z699–701)

Auf der Homepage des Islamischen Zentrums Wiens IZW wird für Kinder das IQRA-Qur'an-Programm für 120 Euro angeboten. Es wird explizit beschrieben, dass der Fokus des Unterrichts das Studieren des Qur'ans sei. Dafür würde man in der ersten Stufe des vierstufigen Programms die arabischen Buchstaben erlernen. Eine weitere Auseinandersetzung mit der arabischen Sprache werde nicht angeboten (Islamisches Zentrum Wien, n. d.).

Es lässt sich somit unschwer erkennen, dass die Schüler*innen beim Erwerb bzw. bei der Förderung der Muttersprache entweder gar keine Unterstützung oder eine unzureichende Unterstützung bekamen. Auch mit dem Eintritt in die Volksschule ändert sich kaum etwas. Mehrere Schüler*innen berichten, dass das Verwenden der Muttersprache in der Volksschule unerwünscht war und es keine Versuche gab die verschiedenen Kulturen und die Sprachvielfalt der Schüler*innen in den Alltag einzubinden:

„Im Kindergarten habe ich immer Arabisch mit Deutsch gemischt. Also ich konnte nicht so paar Sachen auf Deutsch sagen. Also habe ich es einfach auf Arabisch gesagt, da habe ich Deutsch mit Arabisch gemischt. Aber in der Volksschule hat es angefangen, dass ich auch ... Also die Lehrerin hat uns verboten und der Lehrer auch, dass wir Arabisch reden. Wir durften nur Deutsch reden. Da habe ich dann jeden Tag mit meinen Geschwistern auf Deutsch gelernt zu reden und jetzt rede ich nun auch zu Hause mit meinen Geschwistern Deutsch.“ (Z920–Z925)

„Also bei uns, ich habe mich ein bisschen unter Druck gefühlt, weil ich konnte manche Wörter nicht aussprechen. Und wir hatten eh serbische Kinder, also drei Kinder oder so, aber da hat ein Lehrer also nicht unsere Klassenvorstand, also ein anderer. Ihr dürft keine Muttersprache sprechen. Ihr solltet Deutsch sprechen, weil ihr seid in der Schule.“ (Z1012–Z1013)

Aus dem letzten Zitat lässt sich erkennen, dass die Schüler*innen einem psychischen Druck ausgesetzt waren, indem ihnen verboten wurde, ihre Erstsprache zu sprechen. Weitere Schüler*innen äußerten sich über ihre negativen Gefühle, die durch die Ablehnung der Erstsprache ausgelöst wurden:

„Ich fühlte mich schlecht, weil ich konnte auch nicht so gut Deutsch. Ich konnte auch nicht auf Rumänisch kommunizieren. Ich fühlte mich schlecht.“ (Z993-994)

„Ich habe mich so ausgeschlossen gefühlt, weil ich ein paar Sachen nicht sagen konnte und niemand fast mich verstanden hat.“ (Z980-981)

Auch hier ist klar, dass das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen nicht vorhanden ist, da ihre Sprache, ein wichtiger Teil ihrer Identität, nicht akzeptiert wurde. Wenn Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit verwehrt wird, die eigene Kultur auszuleben und ihre Erstsprache

zu sprechen, kann dies zu enormen Problemen in der Identitätsfindung führen. Dies zeigt sich bei einem Schüler, der nach der ablehnenden Haltung gegenüber seiner Erstsprache nun ein unwohles Gefühl verspürt, wenn er Serbisch spricht:

„Ich fühle mich eher ein bisschen komisch, weil ich habe jetzt in der Volksschule dann auch zu Hause und so Deutsch geredet und habe ich es verlernt. Ich kann Serbisch nicht mehr so gut. Deswegen, ich fühle mich nicht wohler.“ (1205–1207)

Im Zusammenhang mit dem Thema wurden von den Schüler*innen auch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie bewusst gemacht. Durch die Schließung der Bildungseinrichtungen und die Umstellung auf den Fernunterricht wurde das Sprechen der Erstsprache zu Hause nämlich verstärkt. Dies empfinden die Schüler*innen als einen Lernverlust:

„Ja, wir könnten alle super Deutsch, aber [wir hatten] Sommerferien und wir hatten dann auch Corona dazwischen. (...) Deswegen habe ich nicht so oft Deutsch zu Hause geredet.“ (Z1775–1776; Z1784)

„Ich habe fast nur Türkisch geredet, nur ein paar Wörter auf Deutsch.“ (Z1787)

In dieser fordernden Zeit war die häusliche Lernsituation besonders ausschlaggebend, da Eltern dafür verantwortlich waren ihren Kindern einen geordneten Tagesablauf zu bieten, die Kinder fachlich zu unterstützen und einen adäquaten Lernplatz zu organisieren (Huber et al., 2020, zitiert nach Fickermann et al., 2021, S. 60–61). Ob diese Unterstützung stattfand, hing von mehreren Faktoren ab, wie z. B. den Fach- und Sprachkompetenzen der Eltern, den beruflichen Verpflichtungen sowie der Anzahl weiterer Geschwister (Stanat et al., 2022, S. 115). Eine Studie aus Köln ergab, dass der sprachensible Unterricht und Fördermaßnahmen für Schüler*innen, wie z.B. das Bereitstellen von differenziertem Unterrichtsmaterial im digitalen Unterricht begrenzt waren. Bremm (2021, zitiert nach Maahs et al., S. 265) betont ebenfalls, dass das Lehrpersonal zu dieser Zeit den Fokus auf die Beziehungsebene legte und dadurch die fachlichen Anforderungen zu kurz kamen, was die Bildungschancen von benachteiligten Schüler*innen verschärfte.

Es lässt sich sagen, dass die Schüler*innen bereits in den ersten vier Jahren ihrer Schullaufbahn mit Herausforderungen konfrontiert wurden. Auch im privaten Umfeld lassen sich, was die sprachliche Praxis betrifft, Unterschiede feststellen. Die Schüler*innen bevorzugen im Alltag und in ihrer Freizeit ihre Erstsprache. In dieser wird kommuniziert, wenn beispielsweise mit Freunden humorvolle Momente erlebt oder Geheimnisse ausgetauscht werden. Die Erstsprache vermittelt hier ein Zugehörigkeitsgefühl und eine Art von Verbundenheit:

„Also ich rede mit meinen Freunden, die was verstehen, Serbisch, weil ich finde Witze irgendwie lustiger, wenn ich mit denen Serbisch rede.“ (Z462–463)

„Dann, ich rede immer auf Serbisch mit meinen Freunden, die Serbisch können, weil dann ist es lustig, wenn die anderen das nicht verstehen.“ (Z452–453)

„Wenn ich muss, zum Beispiel Geheimnis sagen. Dann sage ich es auf Arabisch, damit das niemand hört.“ (Z1089)

Die Exklusivität und Vertraulichkeit der Erstsprache ist im Freundeskreis somit von zentraler Bedeutung. Die Schüler*innen wollen Teil einer Gruppe sein und nutzen dafür ihre sprachlichen Ressourcen. Mit den Zitaten wird erneut hervorgehoben, dass die Erstsprache Teil der sozialen Identität ist. Die Verwendung von den verschiedenen Kommunikationsräumen (Krumm, S. 241), kann von den Schüler*innen auch bei den Erziehungsberechtigten beobachtet werden, wenn sie in bestimmten Situationen die Sprache wechseln. Die Schüler*innen teilen mit, dass die Eltern bewusst die Erstsprache verwenden, wenn sie das Kind disziplinieren wollen. Ein Schüler empfindet dies als sehr unangenehm:

„Also wenn meine Eltern mich anschreien, dann machen sie das auf Serbisch, aber mir ist das doch schon ein bisschen peinlich, weil ich habe sehr viele serbische Nachbarn. Und die verstehen das.“ (Z393–395)

Der Grund für die Präferenz der Erstsprache, sei der Wunsch Probleme privat zu halten als auch die sichere Beherrschung in der Sprache. Der Sprachwechsel soll den Kindern signalisieren, dass es sich um eine ernst zu nehmende Lage handelt. Durch Sprache können Intimität, aber auch Distanz ausgedrückt werden (Pavlenko, 2004, S. 3):

„Also manchmal schimpft mich meine Mutter schon auf Deutsch. Aber Sie tut das auf Moldawisch, nur dass die andere nicht verstehen und sagen, dass wir eine schlechte Familie sind.“ (Z408–410)

„Ja, wenn ich Ärger gemacht habe, dass mein Nachbarn es nicht versteht.“ (Z364)

Die Aussagen der Schüler*innen zeigen somit, dass Mehrsprachigkeit in der bisherigen Schullaufbahn nicht wertgeschätzt, sondern vielmehr unterdrückt worden ist. Bereits in der Volksschule fehlen Angebote zum Erstsprachenunterricht. Die Schüler*innen wurden teilweise ohne Rücksprache in Kurse eingeschrieben, die sich in der Identitätsfindung eher negativ gezeigt haben. Auch im privaten Umfeld werden Deutsch und Erstsprache streng voneinander getrennt. Wie sich auch in dieser Forschungsarbeit zeigt, hatte dies vor der Einführung des sprachsensiblen Unterrichts mit Translanguaging belastende Effekte auf die Schüler*innen.

Im nächsten Abschnitt stehen die fachdidaktischen Erfahrungen im sprachsensiblen Unterricht mit Translanguaging im Fokus.

9.5 Fachdidaktische Erfahrungen im sprachsensiblen Unterricht mit Translanguaging

Die Auswertung der Lerntagebücher der Schüler*innen zeigt, dass die Unterrichtseinheiten mit Translanguaging und sprachsensiblen Unterricht unterschiedliche fachdidaktische Erfahrungen ermöglichten. Beobachtet wurde, ob es den Schüler*innen durch die sprachensible Gestaltung des Unterrichts gelang, sich zentrale Fachbegriffe zu merken und die Arbeitsschritte korrekt wiederzugeben.

Der Arbeitsprozess wurde, wie dem Beobachtungsbogen entnommen werden kann, von der Lehrperson sprachlich vereinfacht und schrittweise erklärt. Zu Beginn der ersten Doppelstunde wurden alle Fachbegriffe eingeführt und definiert. Bei Verständnisschwierigkeiten wurden diese in die Erstsprachen übertragen. Während der ersten Unterrichtseinheit zeigten sich dabei verschiedene Sprachprobleme bei den Schüler*innen (Leisen, 2022, S. 27):

- Die Schüler*innen haben nur einen begrenzten Wortschatz und kennen bestimmte Fachbegriffe nicht.
- Die Schüler*innen schaffen es nicht ihre Sätze zu vollenden.

Viele Schüler*innen berichten in ihren Lerntagebüchern, dass sie bereits nach der ersten Unterrichtsstunde neue Wörter in verschiedenen Sprachen kennengelernt und ihren Wortschatz erweitern konnten. Dadurch entwickelte sich bei ihnen ein Verständnis für Sprachvielfalt in der Klasse. Die Schüler*innen nahmen auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen wahr, wie z. B. Wäscheklammer auf Serbisch und Moldawisch. Ebenso wurden Gemeinsamkeiten zwischen dem Türkischen und dem Arabischen deutlich, wie bei der Erklärung des Fachbegriffes „Schleifpapier“.

Ausgehend von diesen Beobachtungen wurde die nächste Doppelstunde bewusst und zielgerichtet geplant.

In der zweiten Unterrichtseinheit arbeiteten die Schüler*innen mit binnendifferenzierten Arbeitsblättern. Beim Erstellen des Arbeitsmaterials wurde darauf geachtet, verschiedene Sprachstrukturen und bekannte Bildsequenzen einzubauen, die den Schüler*innen beim Formulieren der Arbeitsschritte helfen sollten.

Die Schüler*innen der leistungsstarken Gruppe erhielten ein offenes Aufgabenformat. Ihre Aufgabe war es, mithilfe der angeführten Fachbegriffe den Arbeitsprozess schriftlich zu beschreiben. Hier wurde ersichtlich, dass die Schüler*innen die zentralen Begriffe aus dem

Unterricht zwar wiedererkennen, sie in eigenen Sätzen jedoch größtenteils nicht korrekt verwenden. Vielen gelang es die Arbeitsschritte chronologisch und zeitlich geordnet zu formulieren, wie etwa „Zuerst haben wir [...] Danach haben wir“. Es zeigte sich jedoch auch, dass die Schüler*innen zwar versuchten ihre Texte auszubauen, dabei aber an die Grenzen ihres Wortschatzes stießen. Die Beschreibungen waren nicht vollständig oder nicht präzise genug.

Die leistungsschwache Gruppe erhielt einen Lückentext, in den die vorgegebenen Fachbegriffe eingesetzt werden sollten. Dabei zeigte sich, dass viele Lücken falsch oder gar nicht ausgefüllt wurden, da die korrekte Übertragung der Wörter ihnen noch schwerfiel. Die Vorlagen bieten zwar Orientierung, doch das Format war für die Schüler*innen noch zu offen. Die Lückentextarbeit erwies sich für die Schüler*innen noch als sprachlich und inhaltlich herausfordernd, da die Fachbegriffe noch nicht gut genug gefestigt waren.

Als die Schüler*innen in Gruppen die Arbeitsschritte nochmals bearbeiten konnten, war eine deutliche Erleichterung zu beobachten. Während der Gruppenarbeit wurden unterschiedliche Strategien sichtbar. Einige Schüler*innen benutzten Reduktionsstrategien, indem sie sehr kurze, einfache Sätze bildeten. Dies ist auf den eingeschränkten Wortschatz zurückzuführen. Andere Schüler*innen griffen verstärkt auf Erweiterungsstrategien zurück. Sie fragten Lehrkräfte nach Übersetzungsmöglichkeiten und versuchten Fachbegriffe aus ihrer Erstsprache zu übertragen und einzubauen. Ziel des sprachsensiblen Unterrichts ist es, Reduktionsstrategien zu vermeiden und die Schüler*innen zu Erweiterungsstrategien zu ermutigen.

Translanguaging wurde in beiden untersuchten Doppelstunden als wichtige Ressource verwendet. Die Schüler*innen konnten sich gegenseitig in ihren Erstsprachen unterstützen, indem sie die Arbeitsschritte zusammen besprachen oder Fachbegriffe ins Deutsche übertrugen. Dies führte zu einem Abbau von Sprachbarrieren, positiven emotionalen Erfahrungen, die Motivation und Mitarbeit förderten. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Möglichkeit die Erstsprachen der Schüler*innen aktiv in den Unterricht einzubringen, soziale Bindungen stärkt und ein Gefühl von Zugehörigkeit erzeugt. Damit wird deutlich, dass Translanguaging nicht nur sprachliche Kompetenzen erweitert, sondern auch zur inklusiven Unterrichtsgestaltung beiträgt.

Insgesamt sind die Schüler*innen einig, dass der sprachensible Unterricht unter dem Aspekt des Translanguagings ihnen enorm geholfen habe. Positiv wurde das Sprechen in der jeweiligen Muttersprache aufgenommen, da es zu einer Verbesserung des Verständnisses kam und dies bei komplexen Fachbegriffen auch nötig war:

„Lehrerin: „Würdet ihr sagen es hilft euch auf Türkisch zu sprechen?“ Lily, Dilara, Tuba:
„Ja.“ Merve: „Ja. Nicht so oft.“ (Z1665–Z1672)

Für weitere Unterrichtsstunden erscheint es sinnvoll die leistungsschwächere Gruppe mehr zu unterstützen. Hier könnte man vorab mit Bildkarten oder Fotos von Werkzeugen und sprachlichen Hilfestellungen arbeiten.

10 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war es herauszufinden, inwiefern Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design eingesetzt werden kann, um die Fähigkeiten der Schüler*innen zu verbessern. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden Gruppeninterviews mit Schüler*innen und Beobachtungen im Unterricht durchgeführt sowie über den Forschungszeitraum Reflexionstagebücher von Schüler*innen und der Lehrkraft geführt. Diese Materialien wurden ausgewertet und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass sprachsensibler Unterricht in Kombination mit Translanguaging ein großes Potenzial besitzt, das Sprachbewusstsein und die Fähigkeiten von mehrsprachigen Schüler*innen zu fördern und zu unterstützen. Die Beobachtungen im Unterricht und Auswertungen der Reflexionstagebücher haben verdeutlicht, dass die Erstsprache für viele Schüler*innen eine wichtige Ressource im Lernprozess darstellt. Im Forschungszeitraum wurde ersichtlich, dass sie auf ihre Erstsprache zurückgreifen, wenn sie beispielsweise Aufgaben lösen. Dies zeigte sich beispielsweise daran, dass elf von zwölf Schüler*innen bei der schriftlichen Wiederholung ihre Erstsprache als Strategie verwendeten. Dadurch war es ihnen möglich, die Inhalte in die deutsche Fachsprache zu übertragen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Translanguaging nicht nur im alltäglichen Unterricht, sondern auch in Test- oder Prüfungssituationen eine große Hilfe darstellt. Um solche Situationen in Zukunft fair zu gestalten, können Lehrpersonen mithilfe von Translanguaging jene Schüler*innen unterstützen, die die Unterrichtssprache nur schwer verstehen und häufig benachteiligt sind, wenn Prüfungen ausschließlich in dieser Sprache durchgeführt werden. Studien zeigen, dass mehrsprachige Schüler*innen bessere Leistungen erzielen, wenn Prüfungsfragen sprachlich kurz und klar formuliert sind oder wenn Bilder oder Grafiken für das Verständnis vorhanden sind. In diesem Zusammenhang verweist auch eine Studie aus Zimbabwe darauf, dass Schüler*innen ihr Fachwissen besser ausdrücken können, wenn sie ihre

Erstsprache verwenden dürfen. In dieser Studie wurde nach einem Pre-Test, der nur auf Englisch stattfand, ein Post-Test durchgeführt, in dem die Fragen sowohl auf Englisch als auch in der Erstsprache chiShona gestellt wurden. Die Schüler*innen erzielten beim Post-Test bessere Ergebnisse als im Pre-Test (Charamba, 2020, zitiert nach Asfaha et al., 2020). Heugh et al. (2017, zitiert nach Asfaha et al., 2020) betonen zwar, dass die Aufbereitung mehrsprachiger Prüfungen aufwendig ist, jedoch zur Reduktion von Ungleichheit beitragen und alle Schüler*innen die gleiche Chance ermöglichen kann (Heugh, 2017, zitiert nach Asfaha et al., 2020).

Am Beispiel dieser Forschung lässt sich außerdem zeigen, dass es verschiedene methodische Möglichkeiten gibt, die im Unterrichtsfach Technik und Design genutzt werden können, um Translanguaging zu etablieren. In den vier Unterrichtseinheiten durften die Schüler*innen in mehreren Gruppenarbeiten ihre Erstsprache verwenden, um den Arbeitsprozess nochmals zu verinnerlichen und Fachwörter zu sichern. Im Technik und Design Unterricht hat es sich als sinnvoll erwiesen, Handeln, Bild und Sprache zu verbinden. So können Schüler*innen während des Arbeitsprozesses laut verbalisieren, was sie gerade tun. Inhalte können zuerst in der Erstsprache besprochen und danach in der Unterrichtssprache formuliert werden. Es wurde im Rahmen der Forschung auch deutlich, dass nicht alle Hilfsmittel bei allen Schüler*innen gleich gut wirken. Das Arbeiten mit visuellem Material war für manche hilfreich, für andere nicht. Das bedeutet, dass Fachbegriffe nicht automatisch gesichert und angewendet werden können, nur weil Unterstützungsmaterial vorhanden ist. Lehrpersonen müssen daher die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen berücksichtigen und den sprachsensiblen Unterricht bewusster planen. Zu der Frage nach den Auswirkungen dieser Strategien auf den Lernprozess zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler*innen durch Translanguaging und sprachsensiblen Unterricht die Aufgaben sicherer bewältigen konnten. Viele gaben an, dass der Unterricht leichter zu verfolgen war und sie ein besseres Sprachgefühl hätten. Andererseits wurde auch sichtbar, dass die Fachsprache noch nicht ausreichend gefestigt war und keiner der Schüler*innen die Arbeitsschritte vollständig mit den Fachbegriffen wiedergeben konnte. Der Aufbau der Fachsprache muss in dem Fall über einen längeren Zeitraum geübt werden.

Neben den fachdidaktischen Erfahrungen zeigten sich auch individuelle Veränderungen bei den Schüler*innen. In den Beobachtungen wurde sichtbar, dass diese Entwicklung nicht selbstverständlich war. Zunächst trauten sich die Schüler*innen gar nicht ihre Erstsprachen zu sprechen, da ihnen ihre ganze Bildungszeit über vermittelt wurde, dass ihre Erstsprachen, in diesem Fall Türkisch, Serbisch, Rumänisch und Arabisch nicht gleich viel wert seien wie die

Bildungssprache Deutsch. Die Schüler*innen zeigten ihre Unsicherheit, indem sie zögerten, in ihrer Erstsprache zu sprechen und später auch kundtaten, dass es ihnen unangenehm sei. Im Verlauf der Unterrichtseinheiten wurde jedoch deutlich, dass der sprachensible Unterricht und Translanguaging positiv auf das Selbstwertgefühl der Schüler*innen gewirkt hatten. Die offene Haltung der Lehrperson verschaffte ein Zugehörigkeitsgefühl, das zuvor nicht möglich war. Wird Translanguaging früh genug in der Schule eingeführt und als ein Vorteil statt als ein Defizit wahrgenommen, kann es motivierend wirken und die Lernprozesse positiv beeinflussen.

Eine Herausforderung, die bei der Anwendung von Translanguaging im sprachsensiblen Unterricht in Technik und Design entsteht, besteht darin, dass die Lehrperson oftmals nicht die Erstsprache der Schüler*innen versteht und die Gruppenarbeiten daher inhaltlich nicht mitverfolgen kann. In dieser Forschungsarbeit konnte die Lehrperson nur die türkischsprachige Gruppe verstehen, die anderen jedoch nicht. Viele Lehrkräfte verfügen nicht über die Kompetenzen und die Bereitschaft, Translanguaging in ihrem Unterricht anzuwenden. Das klassische Verständnis von Sprache als geschlossenem System sowie bestehende Machtverhältnisse zwischen Sprachen stellen heute noch große Herausforderungen dar. Makalela (2015, zitiert nach Asfaha et al., 2020, S. 265–266) betont, dass ein spezielles Programm für angehende Lehrkräfte notwendig sei, um der Diversität im Klassenzimmer besser begegnen zu können, ohne sich überfordert zu fühlen. Hierfür sollten Lehrpersonen zusätzlich eine Sprache erlernen. Dadurch könnten sie die sprachliche Verbundenheit fördern und Lernende aktiv unterstützen. García (2017) betont ebenfalls, dass es wichtig sei, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung sowie durch Fortbildungen mehr Fachwissen zu diesem Thema bekommen, und sich von einsprachigen Ideologien lösen. Dafür braucht es ein „solides Verständnis der Alternativen“ (García, 2017, S. 8).

Es lässt sich abschließend sagen, dass die Forschungsfragen zeigen, dass Translanguaging und sprachsensibler Unterricht sich gegenseitig ergänzen. Translanguaging fördert Schüler*innen nicht nur in ihrem Sprach- und Fachwissen, sondern stärkt auch ihr Selbstbewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl. Dies zeigt, dass man durch diese Praktiken eine harmonische multilinguale Gesellschaft fördern kann (Asfaha et al., 2020, S. 265–266). Für weiterführende Untersuchungen bietet sich beispielsweise die Frage an, inwiefern Eltern in den Prozess mit einbezogen werden können, um die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zu fördern. Langfristig sollte darauf hingearbeitet werden, dass Schulen den Umgang mit Mehrsprachigkeit, sprachsensiblen Unterricht und Translanguaging mehr in den Mittelpunkt rücken und sich der positiven Auswirkungen bewusst werden. Diese Forschungsarbeit soll einen Denkanstoß in die Richtung geben.

Literaturverzeichnis

- Aleksić, G., & García, O. (2022). Language beyond flags: Teachers' misunderstanding of translanguaging in preschools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3835–3848. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2085029>
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. UTB.
- Asfaha, Y. M., Spotti, M., & Idris, K. (2024). Translanguaging pedagogies in the Global South: Review of classroom practices and interventions. In C. McKinney, P. Makoe, & V. Zavala (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism* (2. Aufl., S. 252–268). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003214908-20>
- Becker-Mrotzek, M., & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–104). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Blommaert, J. (2012). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. [Kommentar: Die Serienangabe „Cambridge Approaches to Language Contact“ habe ich als Reihe weggelassen; kann optional nach dem Titel ergänzt werden.]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrplan der Mittelschule (Allgemeiner Teil)*. BMBWF.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit* (UTB). Facultas.
- Butler, M., & Goschler, J. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401–417.
- DeNicolò, C. P. (2019). The role of translanguaging in establishing school belonging for emergent multilinguals. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 967–984. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602364>
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Fritz, T. (2017). Mehr, multi, poly, metro, trans Sprachigkeit: Von der Verwirrung der Begriffe zu einer möglichen neuen Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 49–62. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.49>
- Fu, D., Hadjioannou, X., & Zhou, X. (2019). *Translanguaging for emergent bilinguals: Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Teachers College Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2010). Latino language practices and literacy education in the U.S. In M. Farr, L. Seloni, & J. Song (Eds.), *Ethnolinguistic diversity and education: Language, literacy, and culture* (pp. 193–211). Routledge.
- García, O., Woodley, H. H., Flores, N., & Chu, H. (2012). Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education*, 48, 798–827.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- García, O., & Kleyn, T. (Hrsg.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., Lin, A., & May, S. (Hrsg.). (2017). *Bilingual and multilingual education* (Encyclopedia of language and education). Springer.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Hansen-Thomas, H., Muszyńska, B., & Gómez-Parra, M.-E. (2025). *Building classroom culture through translanguaging: Theory to practice*. TESOL Press.
- Hoffmann, L. (2019). Glossar: Alltagssprache. *Sprache im Fach*. <https://spracheimfach.de/glossar/>
- Islamisches Zentrum Wien. (n.d.). IQRA Qur'an Programm. *Islamisches Zentrum Wien*. <https://www.izwien.at/bildung-kultur/iqra-quran-programm>
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Leisen, J. (2011). Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. <https://www.josefleisen.de/download-sprachbildung>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernenden und Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Klett.
- Leisen, J. (2022). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernenden und Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Klett.
- Linville, H. A., & Vinogradova, P. (2024). *Digital storytelling as translanguaging: A practical guide for language educators*. Routledge.
- Löffler, H. (2016). *Germanistische Soziolinguistik*. Erich Schmidt.
- Maahs, I., Drews, K., & Winter, C. (2021). Sprachliche Bildung in der Corona-Pandemie: Perspektiven von Lehrkräften auf neue Herausforderungen und Chancen. *Der pädagogische Blick*, 29(4), 264–276. <https://doi.org/10.3262/pb2104264>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 151–178). transcript.

- 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). Schöningh UTB.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101.
- Pavlenko, A. (2004). “Stop doing that, ia komu skazala!”: Language choice and emotions in parent–child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 179–203. <https://doi.org/10.1080/01434630408666528>
- Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache* (1. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Plutzar, V. (2019). *BIG-Tipps: Sprachenvielfalt in Kindergärten und Schule*. https://sk-at.big-projects.eu/documents/BIG%20AT-HU_Gemeinsame%20Box_Elektronische%20Version.pdf
- Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache: Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. In C. Kupfer-Schreiner & A. Pöhlmann-Lang (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen: Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010 bis 2015)* (S. 103–113). Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Purkarthofer, J. (2016). Mehrsprachigkeit und Pädagog*innenbildung: Zugang – Curricula – Praxis.
- Riehl, C. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In İ. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich, & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 37–60). Waxmann.
- Stadt Wien. (2023). 5.8 Exkurs: Mehrsprachigkeit (Integrationsmonitor 2023 – Bildung). *Integrations- und Diversitätsmonitoring Wien*. <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor/bildung/exkurs-mehrsprachigkeit/>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Waxmann.
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Waxmann.
- Wallace, M. J. (2013). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, L., & Lin, A. (2019). Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 10(3–4), 209–215. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032>

Wei, L., & Zhu, H. (2022). Parental voices in bilingual education. In B. Otcu-Grillman & M. Borjian (Hrsg.), *Remaking multilingualism: A translanguaging approach* (S. 129–140). Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.22679766>

Wöhler, V., Malik, M., & Flecker, J. (2022). Hohe Bildungsziele, vielfältige Sprachkompetenzen – Schüler_innen der Neuen Mittelschule in Wien. *Wege in die Zukunft*. https://wegeindiezukunft.at/img/news/WiZ_PolicyBrief1.pdf

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: VERSCHIEDENE SPRACHBÄDER (LEISEN, 2022).....	17
ABBILDUNG 1: VERSCHIEDENE SPRACHBÄDER	17
ABBILDUNG 2: DAS DIDAKTISCHE DREIECK DER SPRACHFÖRDERUNG (LEISEN, 2022)	19
ABBILDUNG 2: DAS DIDAKTISCHE DREIECK DER SPRACHFÖRDERUNG	19
ABBILDUNG 2: DAS DIDAKTISCHE DREIECK DER SPRACHFÖRDERUNG	19
ABBILDUNG 3: ERSTSPRACHEN DER WIENER SCHÜLER*INNEN 2021/22 (STADT WIEN, 2023) .	21
ABBILDUNG 5: DER KREISLAUF VON REFLEXION UND AKTION (ALTRICHTER ET AL., 2018)	38
ABBILDUNG 4: BEISPIEL EINES SCHÜLERTAGEBUCHS (ALTRICHTER ET AL., 2018, S.159)	40
ABBILDUNG 6: WORTLISTE FÜR DIE LEISTUNGSSCHWACHE GRUPPE	56
ABBILDUNG 7: WORTLISTE FÜR DIE LEISTUNGSSTARKE GRUPPE	56

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: UNTERSCHIEDE ZWISCHEN TRANSLANGUAGING UND CODE-SWITCHING (HANSEN- THOMAS, H. ET AL. (2025)	24
TABELLE 2: SPRACHHANDLUNGEN IM KOMPETENZBEREICH TECHNIK UND DESIGN (BMBWF, 2023).....	30
TABELLE 3: SPRACHHANDLUNGEN IM LEHRPLAN DER MITTELSCHULE IM FACH DEUTSCH (BMBWF, 2023).....	32
TABELLE 4: SPRACHHANDLUNGEN IM LEHRPLAN DER MITTELSCHULE IM FACH TECHNIK UND DESIGN (BMBWF, 2023).....	32
TABELLE 5: VORSTELLUNG DER SCHÜLER*INNEN	45
TABELLE 6: STUNDENMATRIX ERSTE DOPPELSTUNDE	51
TABELLE 7: STUNDENMATRIX ZWEITE DOPPELSTUNDE	55
TABELLE 8: VERWENDUNG VON FACHBEGRIFFEN UND EIGENE BESCHREIBUNG DER ARBEITSSCHRITTE IN DER LEISTUNGSSTARKEN GRUPPE.....	57
TABELLE 9: VERWENDUNG VON FACHBEGRIFFEN IM LÜCKENTEXT IN DER LEISTUNGSSCHWACHEN GRUPPE	58
TABELLE 10: STRATEGIEN VERWENDET – LEISTUNGSSTARKE GRUPPE.....	59
TABELLE 11: STRATEGIEN VERWENDET – LEISTUNGSSCHWACHE GRUPPE	59
TABELLE 12: ÜBERSICHT ZU „AUF DIE ERSTSPRACHE ZURÜCKGEGRiffEN“	60

1 **11 Anhang**

2 11.1 Transkripte der Interviews

3 Vorstellungsrunde I

4

5 **Interviewerin:**

6 Wie ist dein Name?

7

8 **Merve:**

9 Ich bin Merve. Ich bin elf Jahre alt und ich rede zu Hause Türkisch und Deutsch gemischt.

10

11 **Interviewerin:**

12 Okay. Du?

13

14 **Elina:**

15 Ich bin Elina. Ich bin elf und ich rede zu Hause Russisch, Deutsch, Rumänisch und

16 Moldawisch gemischt.

17

18 **Andre:**

19 Mein Name ist Andre. Ich bin zwölf Jahre alt und zu Hause rede ich Rumänisch, Deutsch und

20 Englisch.

21

22 **Interviewerin:**

23 Auch Englisch?

24

25 **Andre:**

26 Ja.

27

28 **Lily:**

29 Ich bin Lily Ich bin elf Jahre alt, rede zu Hause Türkisch und Deutsch gemischt.

30

31 **Theodora:**

32 Ich bin Theodora. Ich bin elf Jahre alt und rede zu Hause Serbisch und Deutsch gemischt.

33

34 **Dilara:**

35 Ich heiße Dilara. Ich bin zwölf Jahre alt und ich rede Deutsch und Türkisch manchmal.

36

37 **Tuba:**

38 Ich heiße Tuba und ich bin zwölf Jahre alt und ich rede Türkisch und Deutsch.

39

40 **Alex:**

41 Ich heiße Alex. Ich bin elf Jahre alt und ich spreche zu Hause Deutsch und Serbisch.

42

43 **Ilay:**

44 Ich bin Ilay, ich bin elf Jahre alt und ich rede Deutsch und Serbisch.

45

46 **Interviewerin:**

47 Das wundert mich jetzt aber, dass ihr alle eure Erstsprache und Deutsch zu Hause mischt.

48 Also das will ich jetzt genau wissen.

49

50 **Alex:**

51 Mit kleinen Brüdern und kleinen Schwestern spreche ich Deutsch und mit Mutter und Vater

52 Serbisch.

53

54 **Interviewerin:**

55 Mit deinen Eltern, da sprichst du Serbisch? Und mit deinen Geschwistern Deutsch?

56

57 **Alex:**

58 Ja.

59

60 **Interviewerin:**

61 Interessant. Wie ist das bei den anderen Kindern? Sprichst du mit deinen Geschwistern auf
62 Deutsch und mit deinen Eltern zum Beispiel auf Türkisch, Serbisch, Rumänisch oder
63 Arabisch? Wie ist das?
64

65 **Dilara:**

66 Ich rede mit meinem Vater manchmal Deutsch und auch mit meiner Mutter manchmal und
67 mit meinen Geschwistern auch Deutsch und Türkisch.
68

69 **Tuba:**

70 Mit meinem Vater Türkisch, mit meinen zwei Brüdern auch, aber mit meiner Mutter rede ich
71 mehr Deutsch eigentlich.
72

73 **Interviewerin:**

74 Okay. Und du?
75

76 **Theodora:**

77 Also ich spreche mit meinem Vater Serbisch, mit meiner Mutter spreche ich Deutsch und
78 Serbisch und mit meiner Schwester spreche ich auch Deutsch und Serbisch.
79

80 **Lily:**

81 Ich spreche mit meinen Eltern Türkisch, mit meinen Geschwistern auch Deutsch.
82

83 **Andre:**

84 Ich spreche mit meinen Eltern Rumänisch, aber mit meiner Mutter rede ich alles, also
85 Rumänisch, Deutsch und Englisch.
86

87 **Elina:**

88 Ich rede mit meinem Vater Moldawisch, Rumänisch und Russisch zusammengemischt. Mit
89 meiner Mutter rede ich Deutsch, Russisch, Moldawisch und Rumänisch.
90

91 **Ilay:**

92 Ich rede mit meiner Schwester nur Deutsch und mit meiner Mutter sehr viel Serbisch, ein
93 bisschen weniger Deutsch, aber mit meinem Vater eigentlich sehr wenig Serbisch.

94

95 **Interviewerin:**

96 Hat das einen Grund, warum ihr mit euren Geschwistern auf Deutsch sprecht und mit euren
97 Eltern in der Muttersprache?

98

99 **Alex:**

100 Mein Bruder kann gefühlt nicht Serbisch.

101

102 **Interviewerin:**

103 Warum nicht?

104

105 **Alex:**

106 Keine Ahnung.

107

108 **Interviewerin:**

109 Wie alt ist er?

110

111 **Alex:**

112 Fünf. Er kann es, aber ... es hört sich irgendwie komisch an.

113

114 **Interviewerin:**

115 Okay, Ilay, bei dir?

116

117 **Ilay:**

118 Meine Mutter ist hierhergekommen und die kann Deutsch, aber die kann nicht so alle Worte
119 so richtig aussprechen. Man versteht sie nicht so sehr. Und mein Vater, er ist hier

120 aufgewachsen, er kann Deutsch, aber auch Serbisch. Deswegen spreche ich mit dem Deutsch.

121 Und meine Schwester, sie kann Serbisch, aber nicht so gut. Und für sie das Gleiche wie bei

122 mir. Sie ist hier aufgewachsen, deswegen eher Deutsch.

123

124 **Interviewerin:**

125 Okay sehr interessant, Merve.

126

127 **Merve:**

128 Was war noch mal die Frage?

129

130 **Interviewerin:**

131 Warum du mit den Geschwistern eher Deutsch sprichst, als mit den Eltern?

132

133 **Merve:**

134 Weil ...

135

136 **Interviewerin:**

137 Überleg vielleicht noch.

138

139 **Tuba:**

140 Mein Vater kann nicht so gut Deutsch, deswegen rede ich eher auf Türkisch. Meine Mutter ist

141 in Wien gewachsen, deswegen kann sie gut Deutsch, deswegen rede ich mit ihr Deutsch. Und

142 meine Brüder Türkisch, weil die noch nicht so gut Deutsch.

143

144 **Interviewerin:**

145 Wie alt sind deine Geschwister?

146

147 **Tuba:**

148 Eine ist neun und eine ist zehn. Also mein Zehnjähriger Bruder auch eigentlich Deutsch

149 Türkisch.

150

151 **Interviewerin:**

152 Okay. Dilara?

153

154 **Dilara:**

155 Mit meine Vater rede ich manchmal Deutsch. Mit meine Mutter ... Also mein Vater ist da
156 gewachsen und mit meiner Mutter kann ich nicht gut Deutsch.

157

158 **Theodora:**

159 Also ich rede mit meiner Schwester eher Deutsch, weil sie auch jetzt in der Schule geht und
160 Deutsch kapiert. Und deswegen rede ich mit ihr Deutsch, aber ich rede auch mit ihr Serbisch.

161

162 **Lily:**

163 Also ich rede mit meinen Geschwistern Deutsch, weil mein kleiner Bruder, der hat neu
164 angefangen mit Schule, damit er sein Deutsch verbessern kann, rede ich mit ihm. Und meine
165 kleine Schwester, sie kann nicht gut Deutsch. Ich bringe nur Wörter dabei, damit sie auch,
166 wenn sie groß sind, nicht so Fehler machen soll, wenn sie redet.

167

168 **Interviewerin:**

169 Sagen eure Eltern zum Beispiel dann direkt zu euch: „Rede mit deinem Bruder oder mit
170 deiner Schwester Deutsch?“

171

172 **Theodora:**

173 Also meine Eltern, es ist eigentlich egal, welche Sprache wir sprechen.

174

175 **Interviewerin:**

176 Okay. Lily?

177

178 **Lily:**

179 Bei mir auch, aber mein Vater sagt, dass ich mit meinen Geschwistern Deutsch reden soll.

180

181 **Interviewerin:**

182 Okay.

183

184 **Andre:**

185 Bei mir ist es eigentlich nicht so bei Geschwistern. Bei mir ist es so Freunde von meinen
186 Eltern, die Kinder, die sagen, ich sollte mit Ihnen auf dieser Sprache sprechen. Statt auf
187 Deutsch dann Englisch.
188

189 **Interviewerin:**

190 Okay. Ilay?

191

192 **Ilay:**

193 Bei mir ist es so, sie sagen, dass ich mit meiner Schwester Serbisch sprechen soll, weil sie
194 kann es halt noch nicht so gut. Sie kann schon, aber sie kann jetzt nicht „Fenster schließen“
195 oder solche Sachen. Und deswegen sagen sie: „Rede mit ihr Serbisch“, aber sie will es halt
196 nicht.
197

198 **Interviewerin:**

199 Und reden deine Eltern mit ihr Serbisch?

200

201 **Ilay:**

202 Ja.

203

204 **Interviewerin:**

205 Nur Serbisch?

206

207 **Ilay:**

208 Nein. Auch wieder gemischt.

209

210 **Merve:**

211 Meine Eltern sagen, dass ich mehr Türkisch mit meiner jüngeren Schwester sprechen soll,
212 weil sie Deutsch noch nicht kann. Sie ist noch drei. Und deswegen rede ich mit ihr Türkisch
213 und mit meiner anderen Schwester rede ich eher Deutsch, damit sie sich verbessern kann in
214 Deutsch.
215

216 **Elina:**

217 Ich muss nicht, aber ich kann mit meinen Brüdern Deutsch reden, weil sie sind schon größer
218 als ich, aber sie können nicht so gut Deutsch, weil sie erst später als ich in Wien sind.

219

220 **Interviewerin:**

221 Und hat dein Bruder dann zum Beispiel auch einen Deutschkurse besucht oder nicht?

222

223 **Elina:**

224 Nur mein größter Bruder, aber der andere Bruder noch nicht.

225

226 **Interviewerin:**

227 Und was macht der?

228

229 **Elina:**

230 Er tut einfach auf Übersetzer.

231

232 **Interviewerin:**

233 Aber ist er in der Schule oder nicht?

234

235 **Elina:**

236 Nein.

237

238 **Interviewerin:**

239 Der ist schon am Arbeiten?

240

241 **Elina:**

242 Ja, er ist 20 Jahre.

243

244 **Interviewerin:**

245 Ah, er ist 20 Jahre alt. Ok. Sehr interessante Antworten Kinder. Meine nächste Frage ist

246 folgende. In der Volksschule gab es ja die Möglichkeit einen Muttersprachenkurs zu machen.

247 Ich weiß jetzt nicht, ob das bei euch auch der Fall war. Das würde mich interessieren. Ist zum

248 Beispiel euer Volksschullehrer oder eure Volksschullehrerin zu euch gekommen und hat
249 gesagt: „Hey, es gibt zum Beispiel einen serbischen, türkischen, rumänischen
250 Muttersprachkurs. Möchtest du das machen?“

251

252 **Theodora:**

253 Also wir hatten diesen Kurs nicht. Unser Lehrer hat es nicht zu uns gesagt und wir hatten
254 auch nicht diesen Kurs in unserer Schule.

255

256 **Interviewerin:**

257 Genau, weil manchmal gibt es den Kurs, aber der ist irgendwo anders.

258

259 **Lily:**

260 Bei mir, niemand hat uns Bescheid gegeben. Wir wurden direkt angemeldet, ohne zu
261 Bescheid. Wir haben es bereut.

262

263 **Interviewerin:**

264 Warum habt ihr es bereut?

265

266 **Lily:**

267 Die war ur gemein. Wir mussten gehen.

268

269 **Interviewerin:**

270 Okay, was ist passiert?

271

272 **Lily:**

273 Ja. Sie hat viel mit unseren Präsident geschimpft, weil sie an der anderen Präsident Seite ist.
274 Sie hat einfach gesagt: „Ja, der ist schlecht. Der kann nichts machen. Sie hat einfach uns ...
275 Wie soll ich sagen? Falsche Sachen beigebracht.

276

277 **Interviewerin:**

278 Oje, ihr habt nicht das Gefühl gehabt, ihr konntet im Kurs besser Türkisch lernen?

279

280 **Lily:**

281 Nein. Wir mussten nur dort Türkisch reden. Wenn wir auch reden, sie sagt einfach nur, das ist
282 falsch. Ihr sagt so. Das heißt ja „Türkisch-Kurs.“ Sie sollten ja dort mit uns reden, damit
283 Türkisch verbessert, und sie sagt, dass es einfach direkt falsch ist. Wir haben dort nur Mathe
284 und Deutsch gelernt.

285

286 **Interviewerin:**

287 Wie lange wart ihr dort?

288

289 **Lily:**

290 Eine Stunde.

291

292 **Interviewerin:**

293 Vier Jahre lang?

294

295 **Lily:**

296 Ja.

297 **Dilara:**

298 Wir mussten gehen. Eine Junge ist von dort rausgegangen. Seine Eltern möchten nicht, dass
299 sie dort gehen. Und dann hat diese Frau, unsere Klassensprecher, also unsere
300 Klassenvorständin, geschimpft.

301

302 **Lily:**

303 Meine Mutter hat mit ihr geredet, warum sie so was macht, und sie hat gesagt, dass sie das
304 angeblich nicht gemacht hat und die Kinder, dass sie das angeblich selbst denken...einbilden.

305

306 **Interviewerin:**

307 Dann ging es im Kurs auch um Politik, oder?

308

309 **Lily:**

310 Ja.

311

312 **Interviewerin:**

313 Ja, das gehört ja eigentlich nicht wirklich dann in einen Muttersprachenkurs.

314

315 **Andre:**

316 An meiner Schule, glaube ich, gab es das gar nicht.

317

318 **Interviewerin:**

319 Okay, also du wurdest nicht informiert?

320

321 **Andre:**

322 Es gab gar nichts.

323

324 **Ilay:**

325 Ich war in der gleichen Schule wie André und Theodora. Es gab eine in unserer Klasse, die

326 hatte das aber sie hat es privat besucht. Wir nicht. Sie haben nicht mal Bescheid gegeben.

327

328 **Interviewerin:**

329 Elina?

330

331 **Elina:**

332 Es gab nur einen Deutschkurs.

333

334 **Interviewerin:**

335 Ja, aber so einen Muttersprachenkurs nicht?

336

337 **Elina:**

338 Nein.

339

340 **Interviewerin:**

341 Okay. Eigentlich gibt es diesen Kurs für jeden, der die der Volksschule besucht. Das ist
342 eigentlich etwas Tolles, weil eigentlich musst du zuerst deine Muttersprache festigen. Das
343 heißt du musst richtig gut in deiner Muttersprache werden, damit du später auch andere
344 Sprachen gut lernen kannst. Das ist alles miteinander verknüpft. Deswegen war das meine
345 Frage. Was mich aber noch interessieren würde... weil ihr habt erzählt...in der Volksschule
346 hat eure Volksschullehrerin und euer Volksschullehrer ... die haben immer wieder gesagt, in
347 der Klasse wird nur Deutsch gesprochen, in der Schule wird nur Deutsch gesprochen und ihr
348 durftet nicht in eurer Erstsprache sprechen. Habt ihr aber trotzdem in der Volksschule zum
349 Beispiel Feste gefeiert? Konntet ihr eure Kultur präsentieren und zum Beispiel euer
350 traditionelles Essen mitnehmen oder sonst was?

351

352 **Ilay:**

353 Auf gar keinen Fall.

354

355 **Andre:**

356 Bei uns, es gab sowas noch nie und die Schule ist da seit 20 Jahren.

357

358 **Interviewerin:**

359 Okay, also bei niemandem? Ja, das ist echt traurig. Was mich noch interessieren würde, drei
360 letzte Fragen. Also die erste Frage: Gibt es Situationen zu Hause, wo eure Eltern mit euch
361 zum Beispiel in einer bestimmten Situation, nur auf Serbisch sprechen oder auf Türkisch?

362

363 **Ilay:**

364 Ja, wenn ich Ärger gemacht habe, dass mein Nachbarn es nicht versteht.

365

366 **Interviewerin:**

367 Okay, weil das wäre meine Vermutung gewesen. Dass sie zum Beispiel, wenn sie euch loben
368 auf Deutsch sprechen und zum Beispiel, wenn sie euch schimpfen in eurer Erstsprache
369 wechseln. Erzählt mir mal ein bisschen was darüber.

370

371 **Merve:**

372 Bei allen privaten Sachen auf meine Muttersprache, aber sonst auf Deutsch eigentlich.

373

374 **Interviewerin:**

375 Elina?

376

377 **Elina:**

378 Also bei mir ist es, wenn meine Mama's Freundin kommt, dann lobt sie immer mich: „Ja,

379 guckt meine Tochter so in zwei, beim Englisch, meine Tochter so und so“, aber wenn ich

380 etwas zum Beispiel in der Zimmer bin ich alleine und ich habe unabsichtlich etwas

381 Schlimmes gemacht, dann tut sie mich auf Moldawisch anschreien und jeder so was ist.

382

383 **Interviewerin:**

384 Die verstehen das dann nicht?

385

386 **Elina:**

387 Ja und sie sagt, ich lob sie ein bisschen.

388

389 **Interviewerin:**

390 Okay, Ilay.

391

392 **Ilay:**

393 Also wenn meine Eltern mich anschreien, dann machen sie das auf Serbisch, aber mir ist das

394 doch schon ein bisschen peinlich, weil ich habe sehr viele serbische Nachbarn. Und die

395 verstehen das. Weil die Tür ist immer offen wegen dem Hund.

396

397 **Interviewerin:**

398 Aber glaubt ihr, die machen das, weil sie wirklich das privat halten wollen oder eher, weil sie

399 sich besser ausdrücken können?

400

401 **Ilay:**

402 Beides.

403

404 **Alex:**

405 Beides.

406

407 **Elina:**

408 Ja, beides. Also manchmal schimpft mich meine Mutter schon auf Deutsch. Aber Sie tut das
409 auf Moldawisch, nur dass die andere nicht verstehen und sagen, dass wir eine schlechte
410 Familie sind.

411

412 **Lily:**

413 Bei mir eher beides.

414

415 **Interviewerin:**

416 Das hat jemand von euch ja auch letztes Mal gesagt. Er hat gesagt, „Ich spreche voll gern auf
417 Arabisch, wenn ich zum Beispiel ein Geheimnis erzählen möchte.“ Das heißt, die
418 Muttersprache wird oft dann auch zum Beispiel für Privates oder für geheime Sachen
419 verwendet. Ist es bei euch auch so?

420

421 **Ilay:**

422 Ja, genau so. Aber ich habe meinen Freund, ich versuche seine Sprache zu lernen, damit wir
423 reden, wenn andere vor uns stehen.

424

425 **Interviewerin:**

426 Welche Sprache?

427

428 **Ilay:**

429 Italienisch, aber es ist sehr schwer.

430

431 **Interviewerin:**

432 Das ist echt schwer. Okay, interessant. Gut, nächste Frage: Ihr seid alle mehrsprachig. Bis
433 jetzt war das eher was Negatives, laut den Lehrern. Konntest du nun im letzten Jahr etwas
434 Positives daraus ziehen?

435

436 **Ilay:**

437 Ja, auf jeden Fall. Weil du kannst mit anderen Kindern reden, die es nicht verstehen, kannst
438 denen helfen und es wird halt nicht gerade verboten, dass du mit denen auf deiner
439 Muttersprache spielst. Also es wurde uns in der Volksschule halt verboten.

440 **Interviewerin:**

441 Bei uns auch. Ja. Merve?

442

443 **Merve:**

444 Dasselbe wie Ilay.

445

446 **Interviewerin:**

447 Also ihr konntet schon etwas Positives daraus ziehen. Wie ist es zu Hause oder zum Beispiel
448 in eurer Freizeit auch mit anderen Freunden, wenn ihr im Park seid oder so? Würde mich
449 auch interessieren. Redet ihr dann eher auf Deutsch oder auf Serbisch, Türkisch, Rumänisch?

450

451 **Alex:**

452 Dann, ich rede immer auf Serbisch mit meinen Freunden, die Serbisch können, weil dann ist
453 es lustig, wenn die anderen das nicht verstehen.

454

455 **Interviewerin:**

456 Und habt ihr dann das Gefühl, ihr gehört dann mehr zu einer Gruppe dazu?

457

458 **Alex:**

459 Ja, schon ein bisschen.

460

461 **Theodora:**

462 Also ich rede mit meinen Freunden, die was verstehen, Serbisch, weil ich finde Witze
463 irgendwie lustiger, wenn ich mit denen Serbisch rede.

464

465 **Interviewerin:**

466 Ja, das ist interessant, weil das ist auch im Türkischen so, finde ich. Manche Witze klingen
467 einfach in der Erstsprache, in der Muttersprache besser, weil die Wörter vielleicht besser

468 passen. Und dann erzählt man das lieber in der Erstsprache. Die letzte Frage. Ihr konntet ja
469 die Mehrsprachigkeit auch in der Klasse ein bisschen einsetzen beziehungsweise habe ich
470 euch gesagt, das ist voll okay. Wurdet ihr einfach mal für diese Mehrsprachigkeit auch gelobt
471 oder wertgeschätzt? Habt ihr mal so ein Gefühl gehabt, „Okay, das ist etwas Gutes.“
472

473 **Alex:**

474 Ja, weil in Serbien sagen die immer: „Du hast richtig Glück, du kannst Deutsch.“
475

476 **Interviewerin:**

477 Mhm. Und hier wird das eher nicht wertgeschätzt?
478

479 **Alex:**

480 Nein.
481

482 **Ilay:**

483 Ja, doch. Seit diesem Unterricht. Ich glaube aber auch, dass die Schule, also die alte Schule,
484 die meine Schwester besucht ... das hat schon etwas gemacht, dass sie kein Serbisch mehr so
485 gut sprechen kann, weil die zwingen sie dort Deutsch zu sprechen. Und man kann dann nicht
486 so viel Rumänisch, Moldawisch oder Serbisch oder Türkisch sprechen.
487

488 **Interviewerin:**

489 Ja, es gehört natürlich auch dazu, dass man Deutsch in der Schule lernt. Aber wie gesagt, es
490 ist ja bewiesen. Das sind Theorien aus der Wissenschaft. Man muss als Kind die eigene
491 Muttersprache wirklich gut lernen, damit du dann später Deutsch gut lernen kannst und dann
492 auch Englisch und dann vielleicht Französisch.
493

494 **Elina:**

495 Seitdem ich in Wien bin, habe ich angefangen, ganz Zeit nur Deutsch zu reden. Also ich
496 könnte perfekt Russisch, perfekt Moldawisch. Und in Russisch und Moldawisch habe ich jetzt
497 ein bisschen vergessen.
498

499 **Alex:**

500 Ja, mein kleiner Bruder, er redet so Deutsch und Serbisch gemischt.

501

502 **Interviewerin:**

503 Ja, das ist voll normal.

504

505 **Elina:**

506 Zum Beispiel, ich sage so: „Ich war gestern in der Schule, ich habe Essen in schola.“

507

508 **Interviewerin:**

509 Mhm. Es ist sehr gängig. Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es ganz normal, dass man

510 das mischt.

511

512 **Ilay:**

513 Ja, oder wenn meine Mutter mich fragt: „Wo warst du? „Ja sambio, Boxautomat.“

514

515 **Interviewerin:**

516 Das hört sich dann ganz lustig an oder? Das ist im Türkischen auch ganz witzig. Das kenne

517 ich auch von mir.

518 **Merve:**

519 Ich sag dann manchmal „Anne, ich war im Park. Arkadaslarimizla yemek yedik.“

520

521 **Interviewerin:**

522 Manchmal, wenn man Sprachen mischt, kreiert man auch ganz eigene neue Wörter. Zum

523 Beispiel, keine Ahnung, nehmen wir zum Beispiel „Hühnerbox. Dann sagt man vielleicht

524 nicht „Hühnerbox, sondern Tavukbox. Dann kreierst du ganz neue Wörter. Manchmal gibt es

525 das auch. Ist sehr cool.

526

527 Gut, danke. Das wars schon.

528

529

530 **1. Vorstellungsrunde II**

531

532 **Interviewerin:**

533 Wie heißt du? Wo bist du geboren?

534

535 **Marina:**

536

537 Marina. Elf. In Wien

538

539 **Interviewerin:**

540 Okay. Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

541

542 **Marina:**

543 Nur Arabisch.

544

545 **Ahmed:**

546 Ich heiße Ahmed, ich bin zwölf Jahre alt und komme aus Syrien.

547

548 **Interviewerin:**

549 Bist du in Syrien geboren?

550

551 **Ahmed:**

552

553 Ja.

554

555 **Interviewerin:**

556

557 Okay. Welche Sprache sprichst du zu Hause?

558

559 **Ahmed:**

560 Nur Arabisch.

561

562 **Abdi:**

563 Ich heiße Abdi, bin 11 Jahre alt und meine Sprache ist halt Arabisch.

564

565 **Interviewerin:**

566 Du sprichst nur Arabisch zu Hause?

567

568 **Abdi:**

569 Ja.

570

571 **Interviewerin:**

572 Und bist du in Wien geboren oder in Syrien?

573

574 **Abdi:**

575 In Syrien bin ich geboren.

576

577 **Interviewerin:**

578 Wo genau in Syrien?

579

580 **Abdi:**

581 In ... Damaskus.

582

583 **Interviewerin:**

584 Du?

585 **Ahmed:**

586 In Hama.

587

588 **Interviewerin:**

589 Hama. Okay. Das heißt, wie lange seid ihr schon in Wien, ihr zwei?

590

591 **Ahmed:**

592 Ich bin schon seit zehn Jahren hier.

593

594 **Interviewerin:**

595 Seit zehn Jahren?

596

597 **Abdi:**

598 Ich auch zehn Jahre.

599

600 **Interviewerin:**

601 Du bist auch mit zehn Jahren nach Wien gekommen. Also ihr seid mit ein bis zwei Jahren
602 hergekommen?

603

604 **Beide:**

605 Ja.

606

607 **Interviewerin:**

608 Okay. Ihr habt erzählt, dass ihr in der Volksschule nicht eure Muttersprache sprechen durftet
609 und dass die Lehrerin immer gesagt hat „In der Schule wird Deutsch gesprochen“. Hat die
610 Lehrerin nie diese sprachliche Vielfalt wertgeschätzt? Habt ihr zum Beispiel nie Feste
611 gefeiert, wo es um verschiedene Sprachen geht, oder mal traditionelles Essen aus eurer Kultur
612 mitnehmen dürfen?

613

614 **Alle:**

615 Nein.

616

617 **Interviewerin:**

618 Die anderen Kinder haben auch gesagt, sie durften das nicht machen. Das ist schon sehr
619 schade. Und eine Frage noch. Habt ihr so einen Muttersprachenkurs gemacht?

620

621 **Marina:**

622 Ja, ich hatte einen Arabisch-Kurs, weil ich nicht so gut Arabisch weiß.

623

624 **Interviewerin:**

625 Und wie lange warst du dort?

626

627 **Marina**

628 Ich glaube, zwei Jahre. Ich weiß nicht.

629

630 **Interviewerin:**

631 Okay. Und hat dir das geholfen?

632

633 **Marina:**

634 Ja, ich kenne zum Beispiel jetzt mehr Buchstaben.

635

636 **Interviewerin:**

637 Mhm. Wurden eure Eltern vor der Anmeldung informiert, oder wurdet ihr automatisch

638 angemeldet?

639

640 **Marina:**

641 Wie?

642

643 **Interviewerin:**

644 Die anderen Mädels haben erzählt, dass sie gezwungen worden in den Kurs zu gehen. Sie

645 wurden einfach angemeldet. Wie war das bei euch?

646

647 **Marina:**

648 Bei der Volksschule mussten wir mit so einem Lehrer gehen. Ahmed, wurden wir informiert

649 bei Herr Aladin?

650

651 **Ahmed:**

652 Also wenn wir wollen, dann können wir mitgehen, aber bei diesem Muttersprachenkurs

653 hatten wir nur so ein paar Buchstaben auf die arabische Sprache gelernt und wir haben

654 einfach nur unseren Namen auf Arabisch geschrieben.

655

656 **Marina:**

657 Wir hatten so einen Test. Da mussten wir unseren Namen auf Arabisch schreiben.

658

659 **Interviewerin:**

660 Wann war dieser Kurs?

661

662 **Ahmed**

663 Wir sind erst in der vierten Klasse gegangen.

664

665 **Interviewerin:**

666 Ihr seid erst in der vierten Klasse in den Kurs. Okay.

667
668 **Ahmed:**
669 Nach dem halben Jahr Kurs ist er nicht gekommen.
670
671 **Interviewerin:**
672
673 Das heißt, ihr wart nur ein halbes Jahr?
674
675 **Marina:**
676 Ja.
677
678 **Interviewerin:**
679 In welchem Kurs warst du zwei Jahre?
680
681 **Marina:**
682 Ich war außerhalb der Schule. Ich hatte so Privatunterricht.
683
684 **Ahmed:**
685 Ich war nur Moschee. Obwohl ich noch nicht so klein. Ich musste nur diesen Buchstaben
686 erinnern, aber ich kenne die noch immer noch.
687
688 **Interviewerin:**
689 Aha ok. Und wie war der Kurs in der Schule? Hat der euch geholfen?
690 **Alle:**
691 Nein, gar nicht.
692
693 **Interviewerin:**
694 Gar nicht? Weil er wahrscheinlich zu kurz war, oder?
695
696 **Ahmed:**
697 Ja. Ich war, wo ich klein war in dieser Moschee. Es gibt so eine Sprache, die gleich ist. Ja, in
698 dieser Sprache steht der Koran und deshalb kann man ... also jedes arabische Kind kann das
699 lernen. Also auf diese Sprache.
700

701 **Interviewerin:**

702 Okay, verstanden. Abdi, du hast ja gesagt, du sprichst gerne in deiner Muttersprache, wenn du
703 ein Geheimnis sagen willst.

704

705 **Ahmed:**

706 Er sagt mir immer Geheimnis.

707

708 **Interviewerin:**

709 Mhm. Und macht ihr das zum Beispiel, damit die anderen das nicht verstehen? Oder weil ihr
710 euch besser ausdrücken könnt?

711

712 **Ahmed:**

713 Beides eigentlich.

714

715 **Abdi:**

716 Ja, beides.

717

718 **Interviewerin:**

719 Ja. Und wenn ihr im Park mit Freunden seid, redet ihr dann auf Deutsch oder eher in eurer
720 Muttersprache?

721

722 **Alle:**

723 Beides.

724

725 **Interviewerin:**

726 Also du vermischt du die Sprachen dann?

727

728 **Ahmed:**

729 Ja.

730

731 **Marina:**

732 Ich habe auch Freunde, arabische Freunde auch, die aus Ägypten kommen, aber auch aus
733 Palästina. Ich spreche mit denen auch manchmal so arabisch-deutsch, weil die ein paar
734 Wörter nicht verstehen.

735

736 **Interviewerin:**

737 Und mit euren Geschwistern redet ihr dann Deutsch oder Arabisch?

738

739 **Marina:**

740 Gemischt.

741

742 **Interviewerin:**

743 Gemischt. Und sagen eure Eltern zum Beispiel: „Rede mit deinen Geschwister auf Deutsch“?

744

745 **Ahmed:**

746 Ich rede mit denen Deutsch, damit sie es besser lernen. Also meine Mutter, die hört immer so
747 zu, während wir reden. Und sie hat mir gesagt: „Also rede immer mit mir Deutsch, damit ich
748 auch lerne.“

749

750 **Abdi:**

751 Ja, damit sie es auch lernt. Aber ich rede nie Deutsch.

752

753 **Marina:**

754 Meine kleinste Schwester kann gar nicht Deutsch. Nur ein paar Wörter. Sie kann nur
755 Arabisch, paar Wörter auf Deutsch. Sie heißt Djana, die kleinste. Sie spricht mit mir Arabisch
756 und ich muss mit ihr Arabisch reden. Aber ich spreche auch manchmal Deutsch, damit sie
757 auch Deutsch lernt.

758

759 **Interviewerin:**

760 Gut. Danke schön, Kinder.

761

762 **2. Gruppen-Interview PRE-Projekt**

763

764 **Interviewerin:**

765 Schauen wir mal. Okay, los geht's. Gut. Also, erste Frage: Hast du jemals sprachliche
766 Schwierigkeiten gehabt, dich in der Schule auszudrücken? Elina?

767

768 **Elina:**

769 Ich hatte Schwierigkeiten. Ich hatte Schwierigkeiten, weil ich nicht Deutsch reden könnte und
770 habe immer nachgefragt.

771

772 **Interviewerin:**

773 Bei Lehrern oder bei Schülern, zum Beispiel?

774

775 **Elina:**

776 Bei Lehrern.

777

778 **Interviewerin:**

779 Und konnten die Lehrer dir dann helfen oder nicht?

780

781 **Elina:**

782 Ja.

783

784 **Interviewerin:**

785 Dann haben sie, zum Beispiel, das noch mal erklärt oder einfach versucht zu erklären oder was
786 haben sie gemacht?

787

788 **Elina:**

789 Beides.

790

791 **Interviewerin:**

792 Beides. Okay Marina?

793

794 **Marina:**

795 Ich kann Sachen so nicht erklären. Zum Beispiel, das ist eine Aufgabe, aber niemand versteht,
796 wie ich es gelöst habe. Ja, und versteht das jetzt auch nicht.

797

798 **Interviewerin:**

799 Nein, das habe ich echt nicht verstanden. Versuch es noch mal zu erklären.

800

801 **Marina:**

802 Zum Beispiel, ich mache so eine Aufgabe, okay?

803

804 **Interviewerin:**

805 Ja.

806

807 **Marina:**

808 Und ich sage eine Lösung. Aber niemand weiß, was ich damit meine.

809

810 **Interviewerin:**

811 Du kannst die Lösung dann nicht erklären, wie du draufgekommen bist? Ja. Okay. Und warum
812 ist das so?

813

814 **Marina:**

815 Weil ich immer über alles nachdenken muss.

816

817 **Interviewerin:**

818 Okay. Aber sprachlich kannst du dich ja ausdrücken, oder?

819

820 **Marina:**

821 Ja.

822

823 **Interviewerin:**

824 Okay. Also da hast du keine Schwierigkeiten?

825

826 **Marina:**

827 Ja.

828

829 **Interviewerin:**

830 Okay. Es geht darum, ob ob du dich sprachlich ... ob du da Schwierigkeiten hast, zum Beispiel,

831 wenn deine Muttersprache Arabisch ist und du auf Deutsch antworten musst, okay? Ob du dann

832 zum Beispiel Schwierigkeiten hast, das auf Deutsch auch zu sagen? K.?

833

834 **Ahmed:**

835 Also in der ersten Klasse, ich konnte nicht mal ... Darf ich aufs Klo gehen sagen.

836

837 **Interviewerin:**

838 Und wie hast du das dann gelöst?

839

840 **Ahmed:**

841 Unser Lehrer hat mir das dann gesagt und dann habe ich das gemacht.

842

843 **Interviewerin:**

844 Hattest du aber auch, zum Beispiel Hilfe von Mitschülern oder nicht?

845

846 **Ahmed:**

847 Nein.

848

849 **Interviewerin:**

850

851 Du hattest gar keine Hilfe?

852

853 **Ahmed:**

854 Nein, die waren so ehrenlos.

855

856 **Interviewerin:**

857 Okay. Gut. N. bitte.

858

859 **Alex:**

860 Wo ich im Kindergarten war...ich konnte gar kein Deutsch und dann habe ich Deutsch gelernt.

861

862 **Interviewerin:**

863 Im Kindergarten?

864

865 **Alex:**

866 Ja.

867

868 **Interviewerin:**

869 Ich glaube, es geht ja eher um die Schulzeit jetzt. Also hattet ihr sonst noch irgendwie

870 sprachliche Schwierigkeiten? I.?

871

872 **Dilara:**

873 Ja, ich könnte auch nicht so gut Deutsch wie Maria und dann habe ich Kinder gefragt, was das

874 bedeutet.

875

876 **Interviewerin:**

877 Okay, und die haben dann vom Türkischen übersetzt?

878

879 **Dilara:**

880 Ja.

881

882 **Interviewerin:**

883 Oder haben sie es einfacher versucht in Deutsch zu erklären?

884

885 **Dilara:**

886 Die haben auch im Türkischen erklärt.

887

888 **Interviewerin:**

889 Okay. Theodora, bitte.

890

891 **Theodora:**

892 In der ersten Klasse Volksschule, konnte ich auch nicht so richtig gut Deutsch, aber dann haben
893 wir viel geübt, weil die meisten Kinder aus unserer Klasse konnten nicht Deutsch. Und unser
894 Lehrer hat uns dann alles beigebracht.

895

896 **Interviewerin:**

897 Okay, also dein Lehrer hat dann wirklich darauf z.B. geachtet Sachen einfacher zu erklären?

898

899 **Theodora:**

900 Ja.

901

902 **Interviewerin:**

903 Okay, Merve?

904

905 **Merve:**

906 In der Volksschule ... in der zweiten oder dritten Klasse war ich in einem Kurs, wo Deutsch
907 unterrichtet wurde. Dort konnte ich nicht alles so gut formulieren.

908

909 **Interviewerin:**

910 Dort habt ihr das gelernt, oder?

911

912 **Merve:**

913 Ja.

914

915 **Interviewerin:**

916 Okay, ich habe das Gefühl, ihr habt viel mehr Schwierigkeiten in der Volksschule gehabt
917 beziehungsweise es wurde dort öfter angesprochen. Ist das in der Mittelschule nicht so, dass ihr
918 dann zum Beispiel Hilfe braucht? Von den Lehrern oder von euren Mitschülern? Eher weniger?
919

920 **Marina:**

921 Im Kindergarten habe ich immer Arabisch mit Deutsch gemischt. Also ich konnte nicht so paar
922 Sachen auf Deutsch sagen. Also habe ich es einfach auf Arabisch gesagt, da habe ich Deutsch
923 mit Arabisch gemischt. Aber in der Volksschule hat es angefangen, dass ich auch ... Also die
924 Lehrerin hat uns verboten und der Lehrer auch, dass wir Arabisch reden. Wir durften nur
925 Deutsch reden. Da habe ich dann jeden Tag mit meinen Geschwistern auf Deutsch gelernt zu
926 reden und jetzt rede ich nun auch zu Hause mit meinen Geschwistern Deutsch.
927

928 **Interviewerin:**

929 Aber das ist schade, dass die Lehrperson euch das verboten hat.
930

931 **Ilay:**

932 Ja, bei uns auch.
933

934 **Ahmed:**

935 Bei uns auch.
936

937 **Interviewerin:**

938 Das ist sehr schade, weil bei uns... in diesem Projekt, in dieser Masterarbeit, geht es darum,
939 dass ihr auch im Unterricht zum Beispiel auf eure Sprachen zurückgreifen könnt... auf eure
940 Muttersprache. Das ist ja nicht schlimm, wenn man Arabisch kann oder Türkisch oder Serbisch.
941 Das ist sogar ein Vorteil. Ja, das muss man nutzen, besonders in der Schule. Okay. M., letzte
942 Meldung.
943

944 **Abdi:**

945 Es ist halt ein bisschen lustig. Ich war halt in der ersten Klasse und ich konnte auch nicht aufs
946 Klo gehen sagen. Ich hab dann aufgezeigt und mein Lehrer kommt so und ich sage Lulu. Lulu.
947

948 **Interviewerin:**

949 Oh. Aber ihr habt euch dann verständigen können.

950

951 **Abdi:**

952 Ja, dann hat er es mir beigebracht.

953

954 **Interviewerin:**

955 Gut. M. hattest du jemanden, also einen Mitschüler, der dir helfen konnte? Auf Arabisch?

956

957 **Abdi:**

958 Nein, nur mein Lehrer.

959

960 **Interviewerin:**

961 Okay. Gut. Zweite Frage: Wie fühlst du dich, wenn du in der Schule eine andere Sprache

962 sprechen möchtest, aber nicht kannst?

963

964 **Ahmed:**

965 Wie?

966

967 **Ilay:**

968 Wie meinen Sie das?

969

970 **Interviewerin:**

971 Zum Beispiel. Das Beispiel mit der S. war ja gut. Dass sie zum Beispiel auf Arabisch sprechen

972 wollte, aber der Lehrer hat gesagt, nein, das geht nicht.

973

974 **Marina:**

975 Was war noch mal die Frage? Ich habe die Antwort, aber ich habe die Frage ...

976

977 **Interviewerin:**

978 Wie du dich fühlst, wenn du deine Sprache nicht sprechen darfst.

979

980 **Marina:**
981 Ich habe mich so ausgeschlossen gefühlt, weil ich ein paar Sachen nicht sagen konnte und
982 niemand fast mich verstanden hat.
983
984 **Interviewerin:**
985 Okay. Merve?
986
987 **Merve:**
988 Wie bei Marina. Bei mir war es auch so, weil ich es nicht aussprechen konnte und so.
989
990 **Interviewerin:**
991 Okay, danke. Andre?
992
993 **Andre:**
994 Ich fühlte mich schlecht, weil ich konnte auch nicht so gut Deutsch. Ich konnte auch nicht auf
995 Rumänisch kommunizieren. Ich fühlte mich schlecht.
996
997 **Interviewerin:**
998 Weil du niemanden hattest?
999
1000 **Andre:**
1001 Nein, ich hatte schon jemanden, der Rumänisch sprach, aber wir durften nicht.
1002
1003 **Interviewerin:**
1004 Okay, ihr durftet nicht. Was war der Grund? Was hat der Lehrer gesagt bei euch?
1005
1006 **Andre:**
1007 Keine Ahnung. Ich habe den Grund vergessen.
1008
1009 **Interviewerin:**
1010 Okay. Ilay?
1011

1012 **Ilay:**

1013 Also bei uns, ich habe mich ein bisschen unter Druck gefühlt, weil ich konnte manche Wörter
1014 nicht aussprechen. Und wir hatten eh serbische Kinder, also drei Kinder oder so, aber da hat
1015 ein Lehrer also nicht unsere Klassenvorstand, also ein anderer. Ihr dürft keine Muttersprache
1016 sprechen. Ihr solltet Deutsch sprechen, weil ihr seid in der Schule.

1017

1018 **Interviewerin:**

1019 Ja, das ist so ein klassischer Spruch, den man immer hört von den Lehrern. Das stimmt. Den
1020 Spruch mag ich ehrlich gesagt auch nicht so gern. K.?

1021

1022 **Ahmed:**

1023 Ich fühlte mich normal. Ich habe nie auf Arabisch gesprochen.

1024

1025 **Interviewerin:**

1026 Okay. Aber du hast ja gemeint, du hattest auch niemanden, der mit dir Arabisch sprechen
1027 konnte.

1028

1029 **Ahmed:**

1030 Doch, zwei Kinder.

1031

1032 **Interviewerin:**

1033 Ah, okay. Andre, du wolltest auch noch was sagen?

1034

1035 **Andre:**

1036 Bei uns war es nicht ein anderer Lehrer. Bei uns war es der Klassenvorstand, der uns das gesagt
1037 hat.

1038

1039 **Ahmed:**

1040 Bei uns auch.

1041

1042 **Interviewerin:**

1043 Okay. Und wie reagierst du, wenn jetzt zum Beispiel jemand in der Klasse eine andere Sprache
1044 spricht? Freut dich das oder eher nicht oder ist es dir egal? M.?

1045

1046 **Elina:**

1047 Also bei mir ist es passiert, dass I. und T. haben nur türkisch gesprochen und ich habe nichts

1048 verstanden.

1049

1050 **Interviewerin:**

1051 Okay, da fühlt man sich eher ausgeschlossen.

1052

1053 **Elina:**

1054 Ja.

1055

1056 **Interviewerin:**

1057 Und wie wäre es aber, wenn du jemanden hättest? Du hast jetzt zum Beispiel den Andre, der

1058 spricht auch dieselbe Sprache. ...

1059

1060 **Andre:**

1061 Aber auch Alexsandra. Sie spricht auch Rumänisch.

1062

1063 **Interviewerin:**

1064 Ja genau, es geht darum, wie du dich fühlst, wenn du jemanden in der Klasse hast, der dieselbe

1065 Sprache spricht. Theodora.?

1066

1067 **Theodora:**

1068 Ich fühle mich gut, dass ich ein paar Kinder in der Klasse, dass sie meine Muttersprache

1069 sprechen können.

1070

1071 **Interviewerin:**

1072 Warum?

1073

1074 **Theodora:**

1075 Weil zum Beispiel auf Deutsch kann ich jetzt nicht ein Wort und dann frage ich die anderen.

1076 Weil vielleicht wissen sie, wie das heißt und sagen mir, was das Wort bedeutet.

1077

1078 **Interviewerin:**

1079 Ja, da hat man immer so eine Unterstützung in der Klasse. Andre, bitte.

1080

1081 **Andre:**

1082 Bei mir das Gleiche wieder, wie bei der Theodora. Wenn ich ein Wort nicht weiß, dann fragt
1083 ihr einfach Elina oder Aleksandra und dann sagen sie es mir auf Deutsch.

1084

1085 **Interviewerin:**

1086 Danke. Abdi?

1087

1088 **Abdi:**

1089 Wenn ich muss zum Beispiel Geheimnis sagen. Dann sage ich es auf Arabisch, damit das
1090 niemand hört.

1091

1092 **Interviewerin:**

1093 Okay. Alex?

1094

1095 **Alex:**

1096 Bei uns die Lehrerin...sie konnte Serbisch.

1097

1098 **Interviewerin:**

1099 Hat sie euch geholfen oder nicht?

1100

1101 **Ilay:**

1102 Ja, bei uns auch.

1103

1104 **Interviewerin:**

1105 Ja? Und bei dir, Ilay? Hat sie geholfen?

1106

1107 **Ilay:**

1108 Wir hatten eine, die kam aus der Slowakei, aber sie konnte auch Serbisch. Sie konnte viel in
1109 allen Sprachen und da hat sie uns echt geholfen.

1110

1111 **Interviewerin:**

1112 Okay. Im Deutschunterricht war das dann?

1113

1114 **Ilay:**

1115 Im Deutschunterricht, im Sachunterricht, in den Fächern, wo sie da war.

1116

1117 **Interviewerin:**

1118 Okay. Und generell, hat sie das dann in der Klasse so angesprochen oder war das dann wirklich
1119 in Gruppenarbeiten, zum Beispiel?

1120

1121 **Ilay:**

1122 Beides.

1123

1124 **Interviewerin:**

1125 Okay. Gut. Denkt ihr, es ist gut, wenn man verschiedene Sprachen im Unterricht verwenden
1126 würde?

1127

1128 **Gruppe:**

1129 Ja.

1130

1131 **Interviewerin:**

1132 Warum glaubt ihr das? Elina?

1133

1134 **Elina:**

1135 Weil dann wird das viel leichter für die anderen Kinder, die nicht so gut Deutsch können.

1136

1137 **Interviewerin:**

1138 Mhm okay, danke. Marina, du wolltest was sagen.

1139

1140 **Marina:**
1141 Man versteht sich dann besser.
1142
1143 **Interviewerin:**
1144 Man versteht das besser. Okay, Theodora.?
1145
1146 **Theodora**
1147 Ja, ich finde auch, dass es leichter ist, wie Elina.
1148
1149 **Ahmed:**
1150 Man lernt dann die Sprache.
1151
1152 **Interviewerin:**
1153 Okay, man lernt ... Du meinst die Muttersprache besser oder Deutsch?
1154
1155 **Ahmed:**
1156 Beides.
1157
1158 **Interviewerin:**
1159 Gut. Und die letzte Frage: Wie fühlst du dich, wenn du in deiner Sprache oder auch in anderen
1160 Sprachen reden darfst? Fühlst du dich da frei? Fühlst du dich da gut? Fühlst du dich da eher
1161 neutral? Ist es dir egal? Dilara?
1162
1163 **Dilara**
1164 Ich fühle mich gut, wenn ich...weil ich alles verstehe in Türkisch. Und es ist für mich gut und
1165 besser.
1166
1167 **Interviewerin:**
1168 Weil du dich wahrscheinlich sicher fühlst. Merve?
1169
1170 **Merve:**
1171 Bei mir auch. Im Türkischen ist es irgendwie leichter für mich. Deswegen ist es auch dasselbe.
1172

1173 **Theodora:**

1174 Ich fühle mich wohl, wenn ich auf meiner Sprache spreche, weil ich verstehe so Sachen ein
1175 bisschen besser.

1176

1177 **Marina:**

1178 Es ist dann besser, weil ich mit der Sprache aufgewachsen bin. Also ich fühle mich dann wohl.

1179

1180 **Interviewerin:**

1181 Elina?

1182

1183 **Elina:**

1184

1185 Ich fühle mich wohl, aber wenn neben mir andere das nicht verstehen, dann fühle ich mich ein
1186 bisschen schlecht.

1187

1188 **Interviewerin:**

1189 Okay. Ja. Lily?

1190

1191 **Lily:**

1192 Bei mir ist es so zum Beispiel, wenn ich jetzt auf Deutsch was erklären will, schaffe ich es nicht
1193 und dann kann ich es auf meiner Muttersprache besser erklären. Das ist dann viel besser für
1194 mich.

1195

1196 **Interviewerin:**

1197 Ja. Andre?

1198

1199 **Andre:**

1200 Ich fühle mich einfach wohler, wenn ich meine Muttersprache spreche.

1201

1202 **Interviewerin:**

1203 Ilay?

1204

1205 **Ilay:**

1206 Ich fühle mich eher ein bisschen komisch, weil ich habe jetzt in der Volksschule dann auch zu
1207 Hause und so Deutsch geredet und habe ich es verlernt. Ich kann Serbisch nicht mehr so gut.
1208 Deswegen, ich fühle mich nicht wohler.

1209

1210 **Interviewerin:**

1211 Ahmed und Abdi wolltet ihr auch noch was sagen? Bitte?

1212

1213 **Abdi:**

1214 Es ist mir wohl.

1215

1216 **Interviewerin:**

1217 Du fühlst dich auch wohl. Und du, Ahmed?

1218

1219 **Ahmed:**

1220 Ja, auch wohl.

1221

1222 **Interviewerin:**

1223 Du fühlst dich auch wohl. Okay, gut.

1224 Danke Kinder für das Gespräch. Das wars schon Kinder.

1225 **3. Gruppeninterview - Gruppenarbeiten**

1226 11.1.1.1.1 **Interviewerin:**

1227 So, und die anderen müssen leise sein.

1228

1229 11.1.1.1.2 **Gruppe Arabisch:**

1230 Regel Eins: Das ist ein Holzleim. Man muss es abmessen mit einem Lineal und dann es
1231 markieren und das abschneiden, aber nicht mit einer Schere, sondern mit einer Laubsäge. Regel
1232 zwei: Man muss die Holzleim auf den Holzbrett kleben und man muss genau arbeiten. Regel
1233 drei: Man darf hier keinen Fehler machen. Man muss kontrollieren, ob man alles wie in der die
1234 Anleitung gemacht hat. Regel vier: Wie man es bei allen Regeln sieht, haben wir es beschriftet,
1235 damit wir uns auskennen und damit wir nichts falsch gemacht. Machen. Man muss alles
1236 zusammenkleben und alle Teile buchstabieren, damit man sich besser merkt.

1237

1238 **Interviewerin:**

1239 Das wars?

1240

1241 **Gruppe Arabisch:**

1242 Ja.

1243

1244 **Interviewerin:**

1245 Ihr habts am Anfang gesagt, „Das ist ein ... Kannst du mir den ersten Satz nochmal sagen?

1246

1247 **Ahmed:**

1248 Das ist ein Holzleim.

1249

1250 **11.1.1.1.3 Interviewerin:**

1251 Leim? Okay. Den musst du schneiden, den Leim?

1252

1253 **Ahmed:**

1254 Nein, das diesen Kleber von dem Holz-Dings.

1255

1256 **11.1.1.1.4 Interviewerin:**

1257 Okay. Das hat sich jetzt bei euch angehört, als wolltet ihr den Leim durchschneiden.

1258 Wie heißt denn das, was ihr sägt?
1259
1260 **Ahmed:**
1261 Ein Holzstange.
1262
1263 **Interviewerin:** Eine Holzleiste. Man weiß was ihr meint. Ist okay. Okay. Habt ihr den Text
1264 jetzt zum Beispiel nochmal durchgelesen?
1265
1266 **Ahmed:**
1267 Ja.
1268
1269 **Interviewerin:**
1270 Wenn ihr zum Beispiel jetzt den Begriff Holzleim habt, überlegst du dir auch, was Holzleim
1271 auf deiner Muttersprache bedeutet, oder schreibst du gleich das deutsche Wort hin?
1272
1273 **Ahmed:**
1274 Nein, ich überlege.
1275
1276 **Interviewerin:**
1277 Also auch auf Arabisch dann? Und was heißt das, was heißt denn Holzleim auf Arabisch?
1278
1279 **Ahmed und Abdi:**
1280
1281 Alkhashab
1282
1283 **Interviewerin:**
1284 Das heißt, zuerst habt ihr besprochen, wie das auf Arabisch heißt, und dann habt ihr das ins
1285 Deutsche übersetzt?
1286
1287 **Ahmed:**
1288 Ja.
1289

1290 **Interviewerin:**
1291 Und was hat euch sonst geholfen jetzt in der Gruppenarbeit? Weil ihr habt ja vorher alleine
1292 gearbeitet. Und wie war das jetzt in der Gruppenarbeit? Habt ihr euch dann mehr unterstützen
1293 können in der Sprache?
1294
1295 **Ahmed:**
1296 Ja.
1297
1298 **Interviewerin:**
1299 Okay, inwiefern?
1300
1301 **Abdi:**
1302 Es war halt mehr leichter.
1303
1304 **Interviewerin:**
1305 War leichter? Ja. Okay. Und wie war das einfacher für euch, weil ihr euch austauschen konntet?
1306
1307 **Ahmed:**
1308 Das war normal. Ich fühle mich ganz normal.
1309
1310 **Interviewerin:**
1311 Was meinst du damit? Das war normal?
1312
1313 **Ahmed:**
1314 Wenn ich Deutsch rede, in der Teamarbeit oder Arabisch, ist alles klar.
1315
1316 **Interviewerin:**
1317 Das macht keinen Unterschied für dich?
1318
1319 **Ahmed:**
1320 Ja.
1321
1322

1323 **Interviewerin:**

1324 Und für dich?

1325

1326 **Abdi:**

1327 Ja.

1328

1329 **Interviewerin:**

1330 Weil ihr habt vorher gemeint, es hilft euch trotzdem ein bisschen mehr, wenn ihr Arabisch reden
1331 könnt.

1332

1333 **Ahmed:**

1334 Ja, nur ein bisschen. Ein bisschen. Weil man versteht dann diese Sachen, also Wörter mehr.

1335

1336 **11.1.1.1.5 Interviewerin:**

1337 Mhm. Die Begriffe, die Fachbegriffe. Ja. Okay, gut. Danke schön. Dann nehmen wir bitte die
1338 nächste Gruppe. Gut, wir sind wieder bitte leise, okay?

1339

1340

1341 **Gruppe Rumänisch**

1342 **Andre:**

1343 Sollen wir zuerst das lesen oder das da ...?

1344

1345 **Interviewerin:**

1346 Zuerst die Schritte. Dann kannst du das andere lesen.

1347

1348 **Andre:**

1349 Zuerst haben wir die Holzleisten geschnitten, geschnitten mit der Laubsäge und sie beschriftet.

1350 Danach haben wir die Holzleisten auf dem Holzbrett geklebt. Nach Schritt Zwei kleben wir die

1351 Wäscheklammern auf das Holzbrett. Bei Schritt vier, da konnte ich mir nichts ausdenken.

1352

1353 **Interviewerin:**

1354 Da wusstet ihr nicht mehr weiter?

1355

1356 **Andre:**

1357 Ja.

1358

1359 **Interviewerin:**

1360 Was habt ihr euch sonst aufgeschrieben?

1361

1362 **Elina:**

1363 In unserer Gruppe war es gut, dass wir in Rumänisch gesprochen haben und viel verstanden
1364 haben. Es war besser, dass wir mehr auf Rumänisch sprechen könnten, statt auf Deutsch. Der
1365 Rest war perfekt und wir hatten keine Beschwerden.

1366

1367 **Interviewerin:**

1368 Gut. Ich habe gleich mal eine Frage. Ich bin gleich am Anfang bei euch gesessen und ich habe
1369 bemerkt, dass ihr zuerst nur auf Rumänisch gesprochen habt. Habt ihr da wirklich zuerst nur
1370 auf Rumänisch die Schritte besprochen und dann auf Deutsch? Hilft euch das mehr, wenn ihr
1371 zuerst alles auf Rumänisch besprecht, als zum Beispiel nur Teile rauszupicken?

1372

1373 **Andre:**

1374 Ja.

1375

1376 **Interviewerin:**

1377 Und das fällt euch auch einfach?

1378

1379 **Andre:**

1380 Ja, das fällt uns besser, weil wir reden auch Rumänisch zu Hause.

1381

1382 **Interviewerin:**

1383 Mhm. und kanntet ihr auch die ganzen Fachbegriffe auf Rumänisch?

1384

1385 **Andre:**

1386 Ja.

1387

1388 **Elina:**

1389 Ja.

1390

1391 **Interviewerin:**

1392 Okay. Also zum Beispiel Holzleiste, Säge, Leim. Das kanntet ihr alles schon?

1393

1394 **Andre:**

1395 Also auf Rumänisch kannte ich nur Holzleim und den Rest nicht.

1396

1397 **Interviewerin:**

1398 Und da hat dir die Elina geholfen?

1399

1400 **Andre:**

1401 Ja.

1402

1403 **Interviewerin:**

1404 Und Elina, du konntest die Fachbegriffe?

1405

1406 **Elina:**

1407 Ja.

1408

1409 **Interviewerin:**

1410

1411 Okay, gut. Passt. Danke. Dann bitte einmal die nächste Gruppe.

1412

1413

1414 **Gruppe Serbisch**

1415 **Alex:**

1416 Erste Schritt: Man muss die Holzstücke abmessen und dann beschriften. Dann, zweite Schritt:

1417 Dann müssen wir die Holzstücke mit der Laubsäge abschneiden. Dritter Schritt: Wir müssen

1418 die Holzstücke mit dem Schleifpapier abschleifen. Vierter: Da müssen wir die Holzleiste mit

1419 dem Holzleim auf das große Brett kleben. Fünfter Schritt: Wir müssen dann in zwei bis drei

1420 Minuten trocken lassen, den Leim halt auf die Holzleiste. Sechster Schritt: Dann müssen wir

1421 die Holzleisten aufbauen auf dem großen Brett mit den Wäscheklammern. Dann müssen wir es
1422 anmalen und verzieren und dann trocken lassen und dann ist schon unsere Handybox fertig.

1423

1424 **Interviewerin:**

1425 Gut, ich habe gleich mal eine Frage: Tut man mit einer Laubsäge etwas abschneiden? Das ist
1426 mir bei der Rumänisch Gruppe auch aufgefallen. Wie kann man das sonst nennen, statt
1427 abschneiden? Was tut man mit einer Säge, Alex? Mit einer Säge?

1428

1429 **Alex:**

1430 Sägen.

1431

1432 **Interviewerin:**

1433 Ja. Zum Beispiel, ja. Okay. Und wie war das bei euch in der Gruppe? Habt ihr euch da einfacher
1434 getan als Gruppe oder gab es keinen Unterschied? Weil ich habe das Gefühl gehabt, bei euch
1435 wurde die Muttersprache nicht so viel verwendet. Warum? Was hat das für einen Grund? Ilay.
1436 Laut.

1437

1438 **Ilay:**

1439 Wir brauchten das halt nicht.

1440

1441 **Interviewerin:**

1442 Warum?

1443

1444 **Ilay:**

1445 Die meisten haben das verstanden. Wir haben eh gefragt, da haben wir es ihr eh erklärt.

1446

1447 **Interviewerin:**

1448 Okay, die N. hatte da also Schwierigkeiten. Bei den Begriffen?

1449

1450 **Ilay:**

1451 Ja, wir haben das erklärt. Und ihr habt das erklärt auf Deutsch oder auf Serbisch?

1452

1453 **Ilay:**
1454 Beides.
1455
1456 **Interviewerin:**
1457 Beides. Und was zum Beispiel?
1458
1459 **Ilay:**
1460 Holzleisten haben wir versucht auf Serbisch zu erklären. Konnten wir aber nicht.
1461 Wäscheklammer.
1462
1463 **Interviewerin:**
1464 Wäscheklammer konntet ihr dann auf Serbisch erklären, oder nicht?
1465
1466 **Alex:**
1467 Ja aber bei Holz hat so zwei Begriffe, wie Baum und Holz.
1468
1469 **Interviewerin:**
1470 Und da wusstet ihr jetzt nicht, welches der Begriff ist? Was kann man denn machen, wenn man
1471 sich bei einem Begriff nicht sicher ist?
1472
1473 **Ilay:**
1474 Googeln.
1475
1476 **Interviewerin:**
1477 Googeln, oder was kann man sonst machen?
1478
1479 **Alex:**
1480 Sich gegenseitig helfen.
1481
1482 **Interviewerin:**
1483 Ja, da kann man vielleicht jemanden fragen, der dieselbe Muttersprache hat. Oder man kann ja
1484 auch, zum Beispiel, wenn man öfter Schwierigkeiten hat, kann man ja auch die Lehrperson

1485 fragen, ob sie vielleicht schnell auf Google übersetzen kann. Oder ob man sich wirklich auch
1486 ein Wörterbuch holen kann, ein Serbisch-Deutsch-Wörterbuch. Kann man ja auch machen.
1487 Okay? Gut. Und die türkische Gruppe bitte einmal.

1488

1489 **Gruppe Türkisch**

1490 **Interviewerin:**

1491 Okay, laut bitte.

1492

1493 **Dilara:**

1494 Schritt eins: Wir mussten zuerst die Holzleisten beschriften, messen und sägen.

1495

1496 **Tuba:**

1497 Schritt zwei: Die Holzleisten, die wir gesägt haben, mussten wir danach mit Schleifpapier
1498 schleifen.

1499

1500 **Merve:**

1501 Schritt vier ... Nein, Schritt drei. Entschuldigung. Schritt drei: Die Holzleisten mussten wir auf
1502 die Platte leimen. Schritt vier: Auf die Rückleiste mussten wir die Holzleisten E aufleimen und
1503 die Wäscheklammer daneben leimen.

1504

1505 **Lily:**

1506 Die Muttersprache hat uns sehr geholfen und wir konnten uns gegenseitig die anderen Dinge,
1507 die wir nicht verstanden haben, erklären.

1508

1509 **Interviewerin:**

1510 Gut. Also bei euch in der Gruppe war das ja so, auch wie bei allen anderen auch. Ihr habt auch
1511 zwei Anleitungen bekommen, einmal eine mit einem Lückentext und einmal eine, wo ihr die
1512 Schritte in eigenen Worten erklären müsstet. Wie war das jetzt in der Gruppe? Habt ihr euch
1513 gegenseitig helfen können oder nicht?

1514

1515 **Merve:**

1516 Ja, wir konnten uns gegenseitig helfen.

1517

1518 **Interviewerin:**

1519 Okay. Dilara zum Beispiel bei dir, du hast dir ein bisschen schwierig getan. Konntest du jetzt
1520 mit den Mädels dann darüber sprechen? Zum Beispiel die Begriffe? Konnten sie dir das auf
1521 Türkisch erklären?

1522

1523 **Dilara:**

1524 Ja, Merve so konnte es schon erklären und auch Lily und Tuba.

1525

1526 **Interviewerin:**

1527 Okay. Und die Schritte... ist es dir dann einfach gefallen, das zu erklären?

1528

1529 **Dilara:**

1530 Ja. Ich war oben dort ... war ich mit Lily zusammen in so einer Gruppe und dann hat Lily zu
1531 mir erklärt und dann habe ich verstanden.

1532

1533 **Interviewerin:**

1534 Die gleiche Frage, die ich der Arabischen Gruppe gestellt habe: Überlegt ihr euch zuerst in
1535 eurer Erstsprache, wie der Begriff heißt? Also auf Türkisch? Denkt ihr zuerst darüber nach, wie
1536 das auf türkisch heißt, oder fällt euch gleich der deutsche Begriff ein?

1537

1538 **Alle:**

1539 Beide.

1540

1541 **Interviewerin:**

1542 Und hilft dir das aber, zum Beispiel zuerst auf türkisch nachzudenken?

1543

1544 **Merve:**

1545 Ja. Schon. Ja. Es hilft schon.

1546

1547 **Interviewerin:**

1548 Okay. Schön. Danke.

1549 **4. Gruppenarbeit/Arbeitsphase (Türkisch Gruppe)**

1550 **Merve:**

1551 Beschriften. Messen und dann sägen.

1552

1553 **Lily:**

1554 Nein. Beschriften. Messen. Und dann sägen.

1555

1556 **Merve:**

1557 Wir mussten zuerst die Holzleisten beschriften, messen und sägen.

1558

1559 **Lily:**

1560 Bitdikden sonra sey yapmamiz gerekir. Schleifpapierlan schleifen.

1561

1562 **Merve:**

1563 Ha dogru. Schleifen.

1564

1565 **Lily:**

1566 Ondan sonra schleifen etmemiz lazim.

1567

1568 **Merve:**

1569 Die Holzleiste, die wir gesägt haben, müssen wir schleifen.

1570

1571 **Tuba:**

1572 Ha. Onu yaz.

1573

1574 **Lily:**

1575 Von wo weißt du, dass ein Beistrich kommt?

1576

1577 **Tuba:**

1578 O Deutsch biliyor ya. Bu iyi yane.

1579

1580 **Lily:**

1581 Schritt drei. Wir müssen es mit Leim.

1582

1583 **Merve:**
1584 Nein. Leim degil.
1585
1586 **Tuba:**
1587 Yapistircazıya.
1588
1589 Dilara:
1590 Wir kleben zuerst.
1591
1592 **Merve:**
1593 Mit Leim mussten wir unsere Holzleisten leimen.
1594
1595 **Lily:**
1596 Kleben.
1597
1598 **Merve:**
1599 Leimen.
1600
1601 **Tuba:**
1602 Kleben degil mi?
1603
1604 **Merve:**
1605 Kleben. Kleberla Leimen Leimla oluyor. Die Holzleisten mussten wir...
1606
1607 **Lily:**
1608 mit Leim kleben.
1609
1610 **Merve:**
1611 Mit Leim leimen.
1612
1613 **Lily:**
1614 Egal Leimen und kleben sind ja das gleiche.
1615
1616

1617 **Merve:**
1618 Ama sey. Kleben Kleberla oluyor. Die Holzleisten mussten wir auf die Grundplatte leimen.
1619 Schritt vier.
1620
1621 **Lily und Merve:**
1622 Auf die Rückseite der Grundplatte mussten wir Holzleiste E aufleimen. Baya iyi oldu.
1623
1624 **Merve:**
1625 Schreibt man Rückseite mit ck?
1626
1627 **Lily:**
1628 lacht ... und die Wäscheklammer.
1629
1630 **Merve:**
1631 Wäscheklammer sonra. Auf die Rückseite der Grundplatte mussten wir die Holzleiste E
1632 aufleimen. Yada sadece leimenmi yazsak.
1633
1634 **Alle:**
1635 Nein, aufleimen.
1636
1637 **Dilara:**
1638 Schritt vier anders ve Schritt fünf anders. Degisik.
1639
1640 **Tuba:**
1641 Bence Schritt bese yapmamiz gerek yok.
1642
1643 **Merve:**
1644 Yazdim ama.
1645
1646 **Lily:**
1647 Schritt bes yok.
1648
1649 **Dilara:**
1650 Var.

1651 **Lily:**
1652 Schreib es hier dazu.
1653
1654 **Merve:**
1655 Auf die Rückseite der Grundplatte mussten wir die Holzleiste E aufleimen und die
1656 Wäscheklammern daneben aufleimen. Wie schreibt man daneben? Frau Lehrerin, schreibt man
1657 daneben mit Abstand?
1658
1659 **Lehrerin:**
1660 Daneben ist ein Wort.
1661
1662 **Merve:**
1663 Ok. Danke.
1664
1665 **Lehrerin:**
1666 Würdet ihr sagen es hilft euch auf Türkisch zu sprechen?
1667
1668 **Lily, Dilara, Tuba:**
1669 Ja.
1670
1671 **Merve:**
1672 Ja. Nicht so oft.
1673
1674 **Lehrerin:**
1675 Nicht so oft. In welchen Situationen würde es dir am meisten helfen?
1676
1677 **Merve:**
1678 Wenn ich etwas nicht auf Deutsch kann.
1679
1680 **Dilara:**
1681 Ja, wenn ich ein Wort auf Deutsch nicht erklären kann.
1682

1683 **Lehrerin:**
1684 Also mehr bei einzelnen Wörtern. Ja, okay. Und wie wäre es, wenn ein Lehrer mal was auf
1685 Türkisch erklärt? Würde das helfen?
1686
1687 **Alle:**
1688 Ja.
1689
1690 **Lily:**
1691 Die Muttersprache hilft ur.
1692
1693 **Merve:**
1694 Das ist irgendwie so leichter.
1695
1696 **Dilara:**
1697 Können Sie Türkisch?
1698
1699 **Lehrerin:**
1700 Nein.
1701
1702 **Merve:**
1703 Aber sie kann „Ekmek“.
1704
1705 **Lehrerin:**
1706 Ja, das ist mein Lieblingswort.
1707
1708 Kinder lachen.
1709
1710 **Lehrerin:**
1711 Aber wenn ihr sagt, euch würde das voll helfen...wenn auch Sachen wie zum Beispiel eine
1712 Matheaufgabe mal auf Türkisch erklärt werden würde ... dann könntet ihr euch das
1713 untereinander ausmachen, dass einer sagt: „Ja, ich hab das leider nicht verstanden, aber die
1714 Merve ist gut in Mathe.“ Dann gehe ich zu ihr und lasse es mir nochmal auf Türkisch erklären.
1715

1716
1717 **Tuba:**
1718 Ja, das mache ich.
1719
1720 **Lehrerin:**
1721 Ja das würde voll helfen wahrscheinlich. Das ist etwas Gutes. Das könnt ihr euch auch
1722 angewöhnen, dass ihr das einfach regelmäßig macht. Das ist sicher auch in der Lernstunde gut.
1723
1724 **Merve:**
1725 Manche Lehrer sagen dann aber: „Kein Türkisch in der Schule.“
1726
1727 **Lehrerin:**
1728 Welche Lehrer sagen das?
1729
1730 **Merve:**
1731 In Mathe zum Beispiel. Wenn Ahmed etwas Marina auf Arabisch erklärt, dann sagen die
1732 Lehrer: „Wir reden kein Arabisch oder Türkisch.“
1733
1734 **Lehrerin:**
1735 Dann können wir mal mit ihnen reden. Das ist in dieser Klasse voll in Ordnung.
1736
1737 **Lily:**
1738 Aber manche Lehrer finden das dann verwirrend. Die denken, dass wir über was anderes reden
1739 oder über jemanden lästern.
1740
1741 **Lehrerin:**
1742 Blöd, dass man immer gleich vom Schlechten ausgeht. Kann ja auch sein, dass man sich nur
1743 helfen will.
1744
1745 **Merve:**
1746 Für mich hilft es jederzeit.
1747

1748 **Dilara:**
1749 Wenn wir die Hausaufgaben nicht verstehe und dann gehe ich zu Merve oder Tuba und frag:
1750 „Was ist die Hausaufgabe? Ist das so richtig?“
1751
1752 **Merve:**
1753 Wir helfen uns gegenseitig auf Türkisch.
1754
1755 **Lehrerin:**
1756 Also ich finde das voll super.
1757
1758 **Dilara:**
1759 Auch beim Schularbeitsstoff, die wir lernen müssen. Nächste Woche haben wir Geschichtetest
1760 und Merve war nicht da. Sie fragt was wir haben und wir erklären es ihr.
1761
1762 **Lehrerin:**
1763 Okay, das ist für mich auch super zu wissen, dass genau in diesen Situationen das hilft.
1764
1765 **Lily:**
1766 Wenn ich zum Beispiel zuhause Deutsch rede, vergesse ich Türkisch und wenn ich Türkisch
1767 rede, vergesse ich Deutsch.
1768
1769 **Lehrerin:**
1770 Ich hatte einen Schüler, der in den Sommerferien zwei Monate in der Türkei war und Deutsch
1771 vergessen hat. Er musste das dann wieder auffrischen.
1772
1773 **Lily:**
1774 Ja, wir könnten alle super Deutsch, aber Sommerferien und wir hatten dann auch Corona
1775 dazwischen.
1776
1777 **Lehrerin:**
1778 Ah. In der zweiten und dritten Klasse wart ihr viel zuhause, oder?
1779
1780 **Alle:**
1781 Ja.

1782

1783 **Lily:**

1784 Deswegen habe ich nicht so oft Deutsch zu Hause geredet.

1785

1786 **Merve:**

1787 Ich habe fast nur Türkisch geredet, nur ein paar Wörter auf Deutsch.

1788

1789 **Lehrerin:**

1790 Klar, wenn man zuhause ist, dann ist es ja ganz normal, dass man dann in der Sprache redet, in

1791 der man sich am wohlsten fühlt und in der man am wenigsten überlegen muss. Gut. Macht jetzt

1792 fünf Minuten Pause und dann besprechen wir alles nochmal in den Gruppen, okay?

1793

1794 **Merve:**

1795 Okay. Sollen wir dir den Namen aufs Blatt schreiben?

1796

1797 **Lehrkraft:**

1798 Ja. Kannst den Namen schreiben.

1799

1800

1801

1802

1803

1804

1805

1806

1807

1808

1809

1810 **5. Gruppeninterview - Endgespräch**

1811 **Interviewerin:**

1812 Also, wir machen das wie voriges Mal. Ich habe vor dem Projekt ein paar Fragen gestellt und
1813 die habt ihr dann beantwortet. Und jetzt machen wir das auch nach dem Projekt. Gut, also die
1814 erste Frage ist: Wie war deine Erfahrung mit sprachsensiblen Unterricht? Hast du dich mit der
1815 Zeit etwas wohler gefühlt in deiner Erstsprache zu sprechen? Ihr hattet ja am Anfang etwas
1816 Probleme damit.

1817

1818 **Merve:**

1819 Für mich war das gut und irgendwie besser. Ich habe mich dann wohl gefühlt.

1820

1821 **Theodora:**

1822 Das war für mich angenehmer und leichter.

1823

1824 **Interviewerin:**

1825 Okay. Andre, du wolltest auch was sagen?

1826

1827 **Andre:**

1828 Nein, das Gleiche wie sie. Ich habe mich sehr wohl gefühlt auf Rumänisch zu sprechen.

1829

1830 **Interviewerin:**

1831 Das Gleiche. Also es war einfacher, den Unterricht mitzuverfolgen, oder?

1832

1833 **Andre:**

1834 Ja.

1835

1836 **Ilay:**

1837 Für mich war es noch immer etwas unangenehm. Aber sonst war es hilfreich.

1838

1839 **Interviewerin:**

1840 Okay, das war also schon hilfreich. Gut. Ihr dürft jetzt in eurer eigenen Muttersprache reden.

1841 Hattest du das Gefühl, du konntest dich besser ausdrücken oder nicht? Andre hat zum Beispiel

1842 mit Elisa viel auf Rumänisch gesprochen. Merve. Du hast mit den Mädels auch viel Türkisch
1843 gesprochen. Konntet ihr euch in eurer Sprache besser verständigen als in Deutsch?

1844

1845 **Merve:**

1846 Deutsch wäre nicht so gut, weil vielleicht (...) die verstehen die anderen Mädels halt nicht die
1847 Dinge, die ich sage oder meine, nicht so ganz. Und wenn ich es auf Türkisch erkläre, also auf
1848 meiner Muttersprache, dann verstehen sie es ja vielleicht besser.

1849

1850 **Interviewerin:**

1851 Habt ihr ein Beispiel vielleicht? Könnt ihr euch an irgendwas erinnern?

1852

1853 **Merve:**

1854 Bei Lily... wir mussten halt dieses Holz schneiden, diese Holzleiste, und sie hat nicht ganz
1855 verstanden, was wir machen sollen.

1856

1857 **Interviewerin:**

1858 Okay, und was habt ihr dann gemacht?

1859

1860 **Merve:**

1861 Ich habe sie halt auf Türkisch erklärt und dann halt auch noch auf Deutsch wieder, aber
1862 detailliert. Und dann hat sie es verstanden.

1863

1864 **Dilara:**

1865 Ja, also zum Beispiel in der Muttersprache ist es sehr gut, weil mein Deutsch versteht man nicht
1866 so gut. Ich habe eine Frage zu Lily gestellt, wie es geht, und dann hat sie von der türkisch zu
1867 mir erklärt, wie es funktioniert.

1868

1869 **Interviewerin:**

1870 Kannst du dich erinnern, was sie erklärt hat?

1871

1872 **Dilara:**
1873 Ja, wie ich das messen musste. Wusste ich nicht, wie es geht. Dann hat sie gezeigt, dann habe
1874 ich das verstanden.
1875
1876 **Interviewerin:**
1877 Das ist gut. Wie war es bei euch?
1878
1879 **Andre:**
1880 Also Elina hat so gefragt, wie man das auch messen soll. Ich habe ihr dann gezeigt, mit
1881 Geodreieck und ich habe sie auch erklärt.
1882
1883 **Interviewerin:**
1884 Ihr habt echt viel Rumänisch gesprochen. Das habe ich mitbekommen. Toll. Und bei euch?
1885 Weil bei euch war das eher umgekehrt. Ihr habt kaum Arabisch gesprochen. Das ist sehr
1886 interessant. Hat das einen Grund gehabt?
1887
1888 **Ahmed:**
1889 Nein.
1890
1891 **Interviewerin:**
1892 Okay. Fühlst du dich sicherer, wenn du Deutsch oder Arabisch sprichst?
1893
1894 **Ahmed:**
1895 Beide.
1896
1897 **Interviewerin:**
1898 Okay. Die Wörter, die du jetzt kennengelernt hast, kannst du die auch auf Arabisch? Zum
1899 Beispiel Wäscheklammer und Holzleiste?
1900
1901 **Ahmed:**
1902 Ein paar nur.
1903
1904 **Interviewerin:**

1905 Ein paar Wörter. Okay, gut. Passt. Habt ihr das Gefühl gehabt, dass ihr ... Unsere Bauanleitung
1906 war sprachsensibel gestaltet. Das heißt wir haben zum Beispiel Bilder hinzugefügt, die
1907 Fachbegriffe erklärt und sogar ein visuelles Modell gehabt. Glaubt ihr, dass durch diese
1908 Aufbereitung alles einfacher zu verstehen war?

1909

1910 **Alle:**

1911 Ja.

1912

1913 **Dilara:**

1914 Ich habe ein bisschen noch mehr verstanden, wo ihr diesen Handyunterlage gezeigt habt.

1915

1916 **Interviewerin:**

1917 Das Modell hat einigen geholfen, ja. Ihr konntet in verschiedenen Sprachen reden. Wie habt ihr
1918 das gefunden, als alle diese verschiedenen Sprachen gesprochen haben? Lily?

1919

1920 **Lily:**

1921 Ich habe es gut gefunden und ein paar Wörter könnten wir zum Beispiel auch lernen. Zum
1922 Beispiel einen Satz auf Serbisch oder Rumänisch könnten wir es lernen und dann mit denen
1923 auch sprechen.

1924

1925 **Interviewerin:**

1926 Habt ihr da irgendwas gelernt?

1927

1928 **Lily:**

1929 Nicht. Ich kann mich nicht mehr erinnern.

1930

1931 **Interviewerin:**

1932 Ich glaube, Wäscheklammer auf Arabisch haben wir alle gelernt, oder?

1933

1934 **Merve:**

1935 Ja. Ich habe Tier auf Arabisch gelernt.

1936

1937 **Interviewerin:**

1938 Tier? Was heißt Tier auf Arabisch?

1939

1940 **Merve:**

1941 Ich glaube, Hayawan.

1942

1943 **Interviewerin:**

1944 Okay. Das ist dem türkischen Wort sehr ähnlich.

1945

1946 **Marina:**

1947 Das ist eigentlich ein Schimpfwort.

1948

1949 **Interviewerin:**

1950 Ja, viele Menschen benutzen das Wort, um jemanden zu beleidigen, aber eigentlich ist es ja ein

1951 ganz normales Wort. Okay. Wie habt ihr das gefunden, dass andere Kinder auch in ihrer

1952 Muttersprache reden konnten? Hat sich jemand vielleicht unwohl gefühlt?

1953

1954 **Marina:**

1955 Ja, weil alle haben ihre Sprache gesprochen und Ahmed und Abdi haben nur mit sich

1956 aneinander gesprochen und ich war da so alleine.

1957

1958 **Interviewerin:**

1959 Bei euch war ja das Problem, dass du einen anderen Dialekt sprichst, oder?

1960

1961 **Marina:**

1962 Ja, die sprechen einen syrischen Dialekt und ich spreche ägyptisches arabisch.

1963

1964 **Interviewerin:**

1965 Waren da gar keine Gemeinsamkeiten?

1966

1967 **Marina:**

1968 Doch, doch. Da sind nur paar Sachen anders.

1969

1970 **Interviewerin:**

1971 Okay, nur einzelne Wörter oder wirklich viel?

1972

1973 **Marina:**

1974 Nur Wörter.

1975

1976 **Interviewerin:**

1977 Okay. Also ihr habt euch trotzdem verständigen können?

1978

1979 **Marina:**

1980 Ja. Zum Beispiel, wie geht es dir? Heißt auf ... Nein. „Was“ heißt bei den Jungs „schuh“ und

1981 bei mir heißt es „E“.

1982

1983 **Interviewerin:**

1984 Verstehe. Und die Wörter, die ihr jetzt im Unterricht gebraucht hättet ... waren die gleich oder

1985 nicht? Zum Beispiel Wäscheklammer oder Holz? War das gleich bei euch?

1986

1987 **Marina:**

1988 Nein. Das ist so unterschiedlich.

1989

1990 **Interviewerin:**

1991 Okay, ja, das ist schon interessant. Das hätte man zum Beispiel bedenken müssen, dass ihr auch

1992 verschiedene Dialekte sprecht. Das ist wichtig. Du hast dich auch unwohl gefühlt?

1993

1994 **Theodora:**

1995 Ja, weil die anderen Kinder haben alle Muttersprache gesprochen und Alex und Ilay wollten

1996 nicht Muttersprache reden, weil das ihnen peinlich war.

1997

1998 **Interviewerin:**

1999 Ich glaube, die haben sich aber auch sehr unwohl gefühlt, weil bei Ilay ... Ilay hat ja auch

2000 erzählt, dass die Kinder in seiner Klasse ihre Muttersprachen nicht die sprechen durften. Ja, und

2001 beim Alex war das ja auch so. Deswegen haben sie bei unserem ersten Gespräch gesagt, dass

2002 sie sich komisch fühlen. Aber ansonsten hättest du dich schon wohlfühlt, in deiner

2003 Muttersprache mal zu reden?

2004

2005 **Theodora:**

2006 Ja.

2007

2008 **Interviewerin:**

2009 Okay. Habt ihr Gemeinsamkeiten oder Unterschiede gefunden zwischen Rumänisch und

2010 Serbisch?

2011

2012 **Theodora:**

2013 Also es ist halt nicht so gleiche Sprache. Man zählt anders.

2014

2015 **Interviewerin:**

2016 Mhm, und im Unterricht gab es da Gemeinsamkeiten? Ja. Was denn, Andre?

2017

2018 **Andre:**

2019 Das Wort „ja“, das heißt „da“.

2020

2021 **Interviewerin:**

2022 Ja, okay. Aber sonst? Verwendet ihr das gleiche Wort für den Begriff „Holz“?

2023

2024 **Theodora:**

2025 Nein.

2026

2027 **Interviewerin:**

2028 Okay, das sind also schon Unterschiede. Gut. Hättet ihr beim Projekt irgendwas anderes

2029 gemacht? Hättet ihr euch irgendwas anderes gewünscht? Zum Beispiel mehr mit google

2030 translate arbeiten?

2031

2032 **Marina:**

2033 Ja.

2034

2035 **Interviewerin:**

2036 Ok. Mehr googeln. Passt. Vielen Dank, Kinder.

2037

11.2 Hilfsmittel

Für die sprachliche Überarbeitung dieser Masterarbeit wurde das KI-Sprachmodell ChatGPT 5.1 verwendet. Das Tool diene ausschließlich zur Unterstützung bei Grammatik, Rechtschreibung, Stilglättung und kleineren Formulierungsanpassungen. Alle inhaltlichen Überlegungen, Argumentationen, Strukturen sowie die Auswahl und Interpretation der Literatur stammen vollständig von mir als Verfasserin. Sämtliche von ChatGPT 5.1 vorgeschlagenen Änderungen wurden von mir kritisch geprüft, angepasst und in eigener Verantwortung in den Text eingearbeitet.

11.3 Unterrichtsmaterial

11.3.1 Reflexionstagebuch SuS

Name:

Lerntagebuch SuS

Welche neuen Wörter oder Ausdrücke habe ich heute gelernt? In welcher Sprache waren sie?

Gab es eine Situation, in der ich Schwierigkeiten hatte, mich sprachlich auszudrücken? Wie konnte ich das Problem lösen?

Gab es Momente, in denen ich eine andere Sprache nutzen konnte, um anderen zu helfen?

Gab es heute während des Unterrichts Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen?

Welche Strategien habe ich heute verwendet, um besser zu verstehen?

Gibt es etwas, das ich gerne anders gemacht hätte?

11.3.2 Reflexionstagebuch LK

- Welche Ziele hatte ich für den sprachsensiblen Unterricht und das Translanguaging in dieser Unterrichtsstunde?
- Welche Strategien habe ich angewendet, um den sprachsensiblen Unterricht zu fördern?
- Wie haben die Schülerinnen auf die Unterrichtsmethoden reagiert?
- Welche Beobachtungen habe ich über die sprachliche Vielfalt in der Klasse gemacht?
- Gab es bestimmte Momente im Unterricht, die besonders erfolgreich oder herausfordernd waren? Warum?
- Wie habe ich auf sprachliche Missverständnisse oder Schwierigkeiten bei den Schülerinnen reagiert?
- Inwieweit habe ich die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen unterstützt?
- Welche Einsichten habe ich aus dieser Unterrichtsstunde gewonnen, die ich in zukünftigen sprachsensiblen Unterrichtseinheiten nutzen könnte?
- Welche Schritte könnte ich unternehmen, um den sprachsensiblen Unterricht in Zukunft weiter zu verbessern?
- Wie habe ich mich vor/während und nach der Stunde gefühlt?

Name:

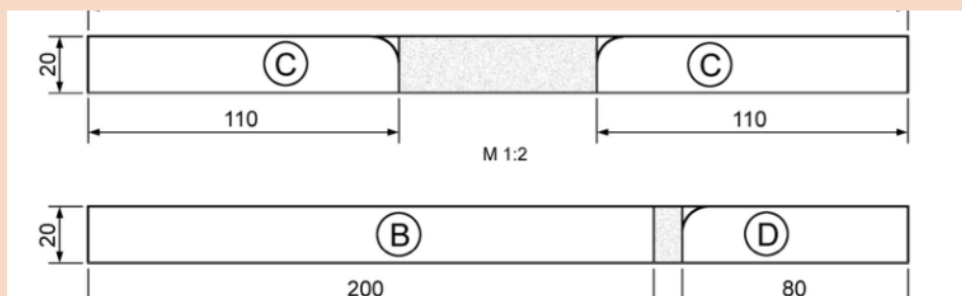
Datum:

Arbeitsanleitung

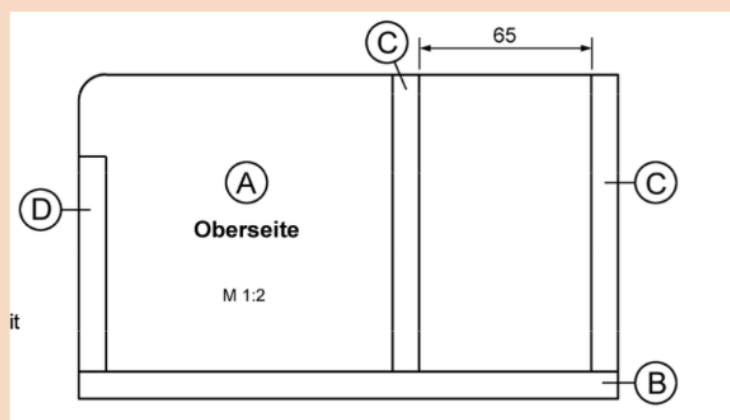
Die Handyablage

2 x Wäscheklammer Kiefersperrholzbrett Laubsäge abrunden
Holzleim Fichtenleisten leimen befestigt Schleifpapier Modell Grundplatte

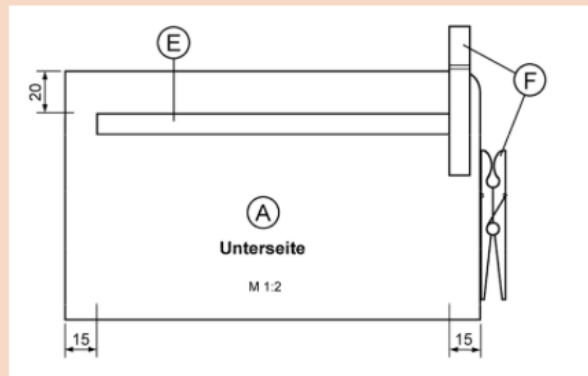
Schritt 1: (B), (C), (D) entstehen aus den langen _____ (290mm).
Säge sie zurecht und _____ jeweils eine Ecke der drei Leisten C, D, _____.



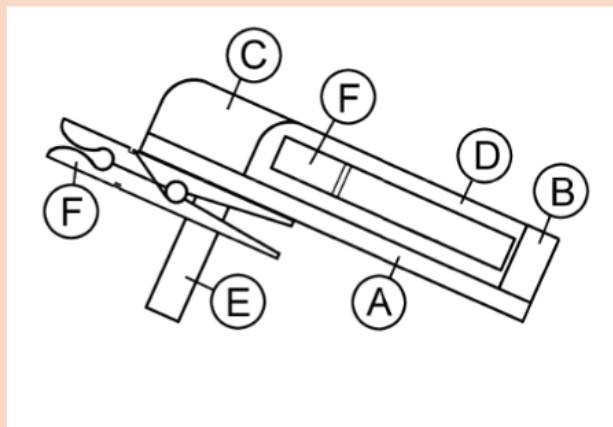
Schritt 2: Auch die linke, obere Ecke des _____ muss abgerundet werden. Danach _____ wir die vier Leisten B, C, D auf die _____.
Achtung! Achte bei den Leisten C auf einen Abstand von 65mm.



Schritt 3: Drehe das _____ nun um und leime die Leiste E auf die Rückseite der Grundplatte.



Schritt 4: Zum Schluss wird eine _____ mit etwas Leim auf die Leiste D _____ und die zweite _____ auf die Grundplatte.



11.3.4 Handyablage Einzelarbeit (leistungsstärkere Gruppe)

Name:

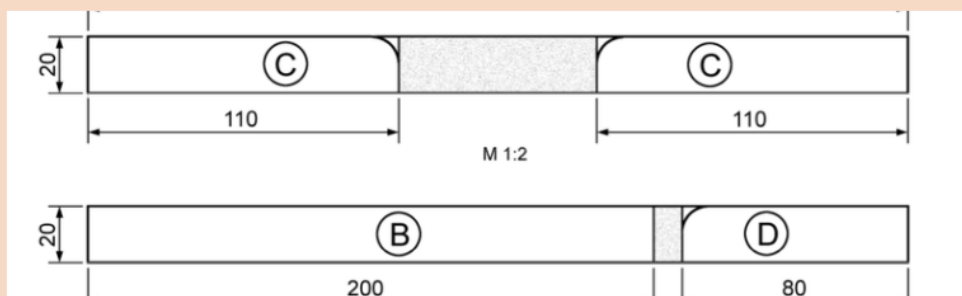
Datum:

Arbeitsanleitung

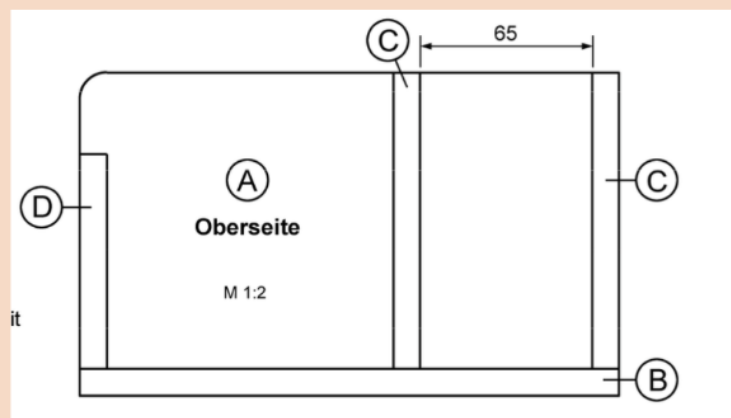
Überschrift:

zwei Holzklammern das Kiefersperrholzbrett die Laubsäge
der Holzleim die Fichtenleisten das Schleifpapier die Grundplatte

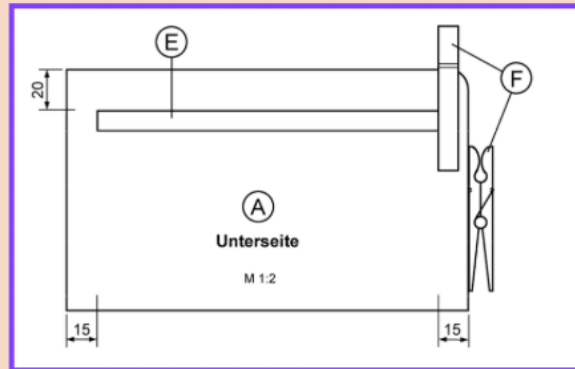
Schritt 1:



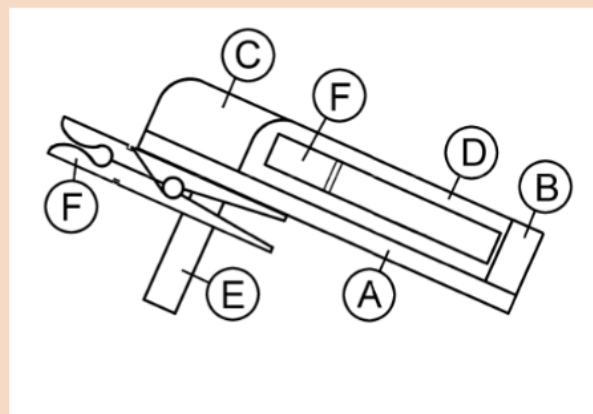
Schritt 2:



Schritt 3:



Schritt 4:



11.3.5 Fragebogen nach der Einzelarbeit

1. Habe ich mich an die Überschrift erinnert?
2. Habe ich Strategien angewendet, die mir bei der Aufgabe geholfen haben?
3. Habe mich an Begriffe der letzten Stunde erinnern können?
4. Hast du dir die Begriffe zuerst in deiner Muttersprache überlegt? Wenn ja, welche Begriffe waren es?
5. Hast du versucht mit den Bildern den Prozess vorzustellen?
6. Hast du dir die Bilder angeschaut? Haben sie dir geholfen?
7. Hast du dir die Anleitung mehrmals durchgelesen?