

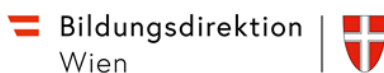


Translanguaging

Hintergründe, Zugänge und
Umsetzungsmöglichkeiten

Ein Konzept zur Einbindung der Sprachen
von Schüler*innen im Regelunterricht
mit einer Beschreibung der Umsetzung
an einer Wiener Neuen Mittelschule

erstellt von Dr. Verena Plutzar
im Auftrag des Europa Büros der Bildungsdirektion Wien
im Rahmen der Interreg-Projekte
AT-CZ, AT-HU, SK-AT
Bildungskooperationen in den Grenzregionen
Juni 2020



Inhaltsverzeichnis

1 Sprache und Lernen	3
1.1 Sprechen und Denken	3
1.2 Das sprachliche Repertoire	3
1.3 <i>Translanguaging</i> als sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen	5
2 Mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen an Schulen in Wien	6
2.1 Mehrsprachigkeit und Schule	6
2.2 Migrationsbedingt mehrsprachiges Aufwachsen und Schulerfolg	6
3 Die Schule für mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen	8
3.1 Die Schule als mehrsprachigkeitssensibler Ort	8
3.2 <i>translanguaging</i> als pädagogische Strategie	9
4 Möglichkeiten eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts	9
4.1 Didaktische Hilfsmittel für <i>translanguaging</i>	9
Exkurs: <i>scaffolding</i>	12
4.2 Zur Rolle der Lehrenden	13
4.3 Die vier Rollen der Lehrenden	14
4.4 Gute Gründe für <i>translanguaging</i>	15
6 Umsetzung von <i>translanguaging</i> -Strategien in der Praxis	16
6.1. Fachberatung für Mehrsprachigkeit für Schulentwicklung	16
6.2 Ein passender Umsetzungsort für <i>translanguaging</i>	16
6.3 Vorträge zum pädagogischen Ansatz des <i>translanguaging</i>	17
6.4 Umsetzung in den Jahrgangsteams	18
6.4.1 Vorbereitung der Umsetzung	18
6.4.2 Umsetzung	18
6.4.3 Ergebnisse	23
6.5 Abschließende Bemerkung	24
Literatur	25
Anhänge	27
Angang A Aktionsforschung zu einer gezielten Veränderung im Klassenzimmer	28
Der quantitative Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe	30
Der qualitative Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe ..	30
Der quantitative Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten	30
Der qualitative Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten	31
Anhang B Befragung der Kinder zum Einsatz der Sprachen im Unterricht	32
Anhang C Der Reflexionsbogen für Lehrende	32

1 Sprache und Lernen

1.1 Sprechen und Denken

Sprache und Lernen hängen unmittelbar zusammen – ohne Sprache sind Bildungsprozesse undenkbar, nicht nur, weil Sprache Inhalte vermittelt, sondern auch, weil die für das Lernen notwendigen Denkprozesse sprachlich gefasst sind: reflektieren, planen, bewerten – das alles kann ohne Sprache nicht stattfinden. Da sich Sprechen und Denken miteinander ausbilden (Vygotskij 2002), ist es wichtig, dass Menschen besonders im Kindesalter und in der Grundschulzeit, aber auch im Verlauf der Schullaufbahn in der Lage sind, an Bildungsprozessen aktiv teilzuhaben. Teilhabe kann auf unterschiedlichen Ebenen verwirklicht werden. An erster Stelle steht sicherlich das Erleben willkommener und selbstverständlicher Teil einer Gruppe zu sein und als solcher auch wahrgenommen zu werden. Ein solches Erleben ist emotional gefasst und hat wesentlich mit außersprachlichen Erfahrungen zu tun, mit Gesten und Umgangsformen sowie mit Abläufen und Ritualen, die das soziale Geschehen in einer Gruppe regeln. Auch wenn hier Sprache und Sprechen eine Rolle spielen können, sind sie nicht bestimmend. Das Gefühl von Zugehörigkeit wird außersprachlich hergestellt. Für die kognitive Entwicklung sind jedoch Sprache und Sprechen unerlässlich, die sprachliche Partizipation am Unterricht daher notwendig. Eine (scheinbar) naheliegende Konsequenz daraus ist, die Beherrschung der Unterrichtssprache als Voraussetzung für die Teilnahme zu definieren und daraus die Pflicht abzuleiten, dass Kinder, die mit anderen Sprachen aufwachsen, erst die deutsche Sprache erlernen müssten, bevor sie Teil des Unterrichts werden können. Mit dieser Forderung wird die Perspektive der Institution Schule eingenommen und die sprachliche Situation der mehrsprachig aufwachsenden Kinder ausgeblendet.

Im Folgenden wird es um einen Ansatz gehen, der die Perspektive der mehrsprachig aufwachsenden Kinder einnimmt und als Konsequenz aus der untrennbaren Verbindung von Denken und Sprechen einen Unterricht vorschlägt, der sich am sprachlichen Vermögen der Lernenden orientiert. Dieser Zugang basiert, wie weiter unten noch detailliert ausgeführt wird, auf aktuellen Konzepten von gelebter Mehrsprachigkeit und auf einem Verständnis von Sprache, die diese aus der Sicht des sprechenden Subjekts denkt – und nicht, wie es im Schulsystem üblich ist – vorrangig das Sprachsystem im Blick hat. Um das Ziel der Partizipation am Unterricht zu erreichen, gilt es den Unterricht am sprachlichen Vermögen der Lernenden zu orientieren und vor allem auch es in den Unterricht mit einzubeziehen. Das bedarf von Seiten der Pädagog*innen nicht nur einer inhaltlichen, sondern auch einer sprachlichen Planung und setzt voraus, dass sie Kenntnis davon haben, was ihre Schüler*innen sowohl an Weltwissen und Lebenserfahrungen als auch an sprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht mitbringen.

1.2 Das sprachliche Repertoire

Das sprachliche Vermögen eines Menschen ist als komplexes und sich dynamisch veränderndes Feld zu verstehen. Das gilt für jeden Menschen, egal ob er nun als „mehrsprachig“ wahrgenommen wird oder nicht. Jeder Mensch verfügt über ein komplexes sprachliches Repertoire, mit dem er seine Kommunikationsaufgaben bewältigt:

Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln. (Busch 2013, 21)

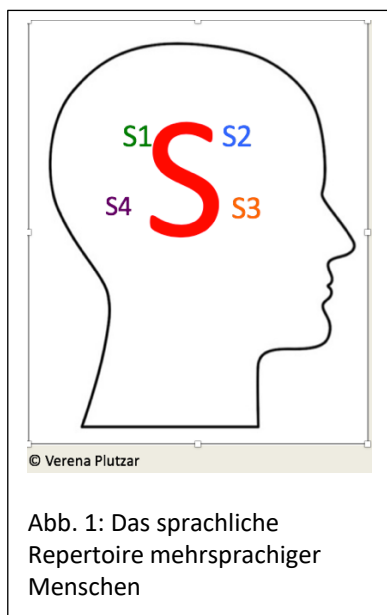


Abb. 1: Das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Menschen

Das Repertoire ist bei jedem Menschen einzigartig und daher höchst vielfältig, auch wenn es selbstverständlich weitgehende Überschneidungen mit anderen gibt, die es ermöglichen, miteinander zu kommunizieren.

Wie bunt und abwechslungsreich Kinder ihr sprachliches Repertoire erleben, machen die von Hans-Jürgen Krumm gesammelten Sprachenportraits deutlich (Krumm & Jenkins 2001).¹ So gesehen ist das sprachliche Repertoire eines mehrsprachig aufwachsenden Menschen ein dynamisches Feld, in dem Elemente aus verschiedenen Sprachen, Dialekten, Registern etc. miteinander in Beziehung treten, aufeinander wirken und sich gegenseitig beeinflussen (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015).

Mehrsprachige Menschen sind demnach nicht mehrfach einsprachig, und ihr sprachliches Vermögen lässt sich daher auch

nicht in Einzelsprachen erfassen und abbilden, wie das gegenwärtig in Sprachstandserhebungen praktiziert wird. Ein anschauliches Beispiel dazu ist Nira². Nira (3;4) ist ein Kindergartenkind in einem niederösterreichischen Landeskindergarten. Sie wird von der Kindergartenpädagogin in einer Spielsituation, in der sie mit ihrer Freundin Schminke vor einem Spiegel ausprobiert fotografiert. Die Fotos werden dann gemeinsam in die Portfoliomappe von Nira geklebt und anschließend wird Nira aufgefordert zu versprachlichen, was sich ihr auf den Bildern zeigt. Nira tut dies in ihren beiden Sprachen, Türkisch und Deutsch, und ihre Gesprächspartnerin³ ist in der Lage, das Gesagte auch in beiden Sprachen zu verschriftlichen. Niras komplexen Äußerungen in Türkisch, in der sie bereits Vergangenheit markieren kann, stehen Drei-Wort-Sätze in Deutsch gegenüber (siehe auch Tabelle auf der nächsten Seite). Hier wird deutlich: Werden Äußerungen lediglich in der deutschen Sprache wahrgenommen, entwickeln die Pädagog*innen ein nur sehr unvollständiges Bild von Kindern und bekommen auch keinen Einblick in deren kognitive Entwicklung.



Abb. 2: Das Portfolioblatt von Nira und ihre Kommentare in Türkisch und Deutsch. Aus: Stundner & Lammerhuber 2014, Abb. 28, S. 106.¹

¹ Die aktuelle Forschung zur gelebten Mehrsprachigkeit sieht Sprache(n) mehr aus der Perspektive der Sprechenden, ihrer Funktion und ihrer Bedeutung, als aus der Perspektive der Sprache selbst. Für den deutschsprachigen Raum sind hier die Arbeiten des Forschungsnetzwerks *heteroglossia.net* richtungweisend.

² Das folgende Beispiel von Nira wurde in Plutzar (2019, 250) verwendet um die sprachliche Situation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern am Übergang Kindergarten – Volksschule zu illustrieren.

³ Das ist in diesem Fall eine interkulturelle Mitarbeiterin. Interkulturelle Mitarbeiter*innen sind mehrsprachige Fachkräfte mit Migrationserfahrung in Niederösterreichischen Landeskinderärten.

Die Äußerungen von Nira auf Türkisch und Deutsch im Vergleich:

Bild 1	„Kırmızı“	„Rrrrot!“
Bild 2	„Ben yüzümü boyuyorum.“ (Ich male mein Gesicht an.)	„Nira und Melanie“
Bild 3	„Nira, Clown.“	
Bild 4	„Burnum mavi boyadım.“ (Meine Nase habe ich blau angemalt.)	„Schau, blau, Nase.“
Bild 5	„Emilie ile çok komikti, çok güglük.“ (Mit Emilie war es es sehr lustig, wir haben viel gelacht.)	„Emilie – so lustig!“

1.3 *Translanguaging* als sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen

Die sprachliche Praxis von mehrsprachigen Menschen wird in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung mit *translanguaging* bezeichnet und dieser Zugang ist auch jener, der in diesem Konzept aufgegriffen und ausgeführt wird. Mit *translanguaging* wird ausgedrückt, dass sich mehrsprachige Menschen innerhalb eines einzigen, nämlich ihres eigenen sprachlichen Systems befinden, auf das sie zurückgreifen, um Bedeutung und Sinn herzustellen. In den mittlerweile geläufigen Begriffen des *code-mixing* oder *code-switching* sind hingegen der Wechsel zwischen zwei sprachlichen Systemen impliziert. Während *translanguaging* die Innenperspektive des Sprechenden einnimmt, stehen *code-mixing* oder *code-switching* für eine externe Perspektive aus Sicht des Sprachsystems.

Mehrsprachige Schüler*innen greifen beim Lernen auf die unterschiedlichen Bestandteile ihres sprachlichen Repertoires zurück, um sich Inhalt und Sprache des Unterrichts anzueignen und die komplexe Welt, wie sie sich ihnen zeigt und auch sich selbst zu verstehen. Sie tun das entweder offen und unverhohlen oder verdeckt und heimlich. García benützt, um diese Praxis zu beschreiben, das Bild eines Flusses (García e.a. 2017, 21). Ein Fluss durchzieht scheinbar zwei durch ihn getrennte Gebiete und so werden auch die Sprachen eines mehrsprachigen Menschen als scheinbar getrennt wahrgenommen – an einem Ufer das der einen Sprache, der Familiensprache, und am anderen Ufer das der anderen Sprache, der Unterrichtssprache. Der Fluss verläuft jedoch auf einem nicht sichtbaren Flussbett und dieses ist verbunden, die beiden getrennten Gebiete sind eigentlich eines. Ein solcher Fluss – ein *translanguaging corriente* – durchzieht auch den Unterricht oder die Schule und ist, wie das Wasser selbst, nicht beständig, sondern verändert sich durch die sprachlichen Praktiken der Schüler*innen und Lehrer*innen laufend und passt sich den Gegebenheiten an.

2 Mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen an Schulen in Wien

2.1 Mehrsprachigkeit und Schule

Die schulischen Anforderungen machen es Pädagog*innen schwer, Kinder mit ihren komplexen Repertoires wahrzunehmen. Der Zugang des Schulsystems ist, wie schon erwähnt, mehr an Einzelsprachen orientiert, es dient sozusagen den Einzelsprachen, indem es den Unterricht entweder als Deutsch-, Englisch-, Französisch- oder als Muttersprachenunterricht organisiert. Aber auch dort, wo Sprache nicht Gegenstand, sondern Medium der Vermittlung ist, spielen die vielfältigen Repertoires der Schüler*innen im Unterrichtsalltag eine untergeordnete Rolle. Vielmehr wird ein bestimmtes sprachliches Repertoire als vermeintlich notwendig vorausgesetzt, um dem Unterricht folgen zu können. Es setzt sich vor allem aus Elementen des Deutschen samt dialektaler Varianten des Deutschen, bildungs- und zunehmend fachsprachlichen Registern sowie aus institutionenspezifischen sprachlichen Routinen zusammen. Kinder bringen diese Elemente jedoch nicht selbstverständlich in den Unterricht mit und dafür ist mehrsprachiges Aufwachsen nur ein Grund unter anderen.⁴ Wenn bei Kindern ein sprachliches Repertoire vorausgesetzt wird, über das sie nicht verfügen, fehlt ihnen, worauf sie in schulischen Lernprozessen angewiesen sind: die Möglichkeit, am Unterricht zu partizipieren und sich zu engagieren. Es fehlt ihnen etwas, das für ihre Lernprozesse unerlässlich ist: ein Unterricht, der einen „vielfältigen Einsatz von Sprache“ (Reich 2009, 13) bietet. Das Ergebnis eines solchen Unterrichts ist oftmals eine sprachliche Überförderung bei kognitiver Unterforderung. Kinder werden in ihrer kognitiven Entwicklung behindert und können dadurch zurückbleiben.

2.2 Migrationsbedingt mehrsprachiges Aufwachsen und Schulerfolg

Die Anzahl mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen in Österreich ist in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen. Ein Vergleich zwischen dem Schuljahr 1999/2000 und dem Schuljahr 2015/16 macht dies deutlich.

⁴ Zum Beispiel berichten PädagogInnen zunehmend von „Spracharmut“ mancher Kinder, die nichts mit Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrungen zu tun hat, sondern vielmehr mit reduzierten Sprachkontakten, hervorgerufen durch verschiedenen Faktoren wie z. B. abwesende Eltern oder übermäßiger Gebrauch von neuen Medien in den Familien.

Schüler/inn/en mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich in %

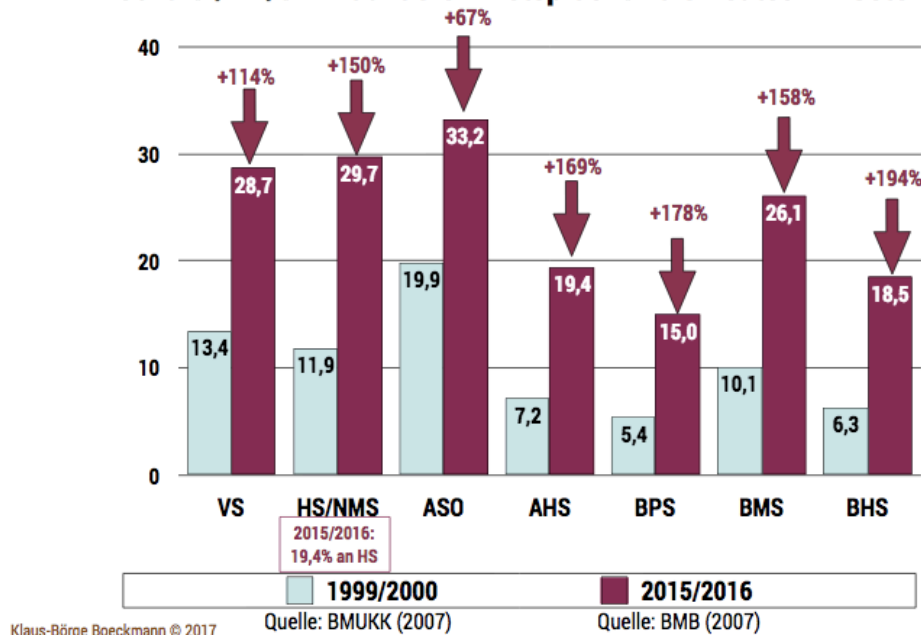


Abb. 3: Schüler*innen mit anderen Erstsprachen in Österreich nach Boeckmann 2017

Während sich die Zahl der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Volksschulen um 114 Prozent Anstieg „nur“ verdoppelt hat, so hat sie sich im BHS-Bereich mit 194 Prozent beinahe verdreifacht. Dazwischen liegen Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) mit 158 Prozent, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) mit 169 Prozent und Berufsbildende Pflichtschulen (BPS) mit 178 Prozent. Im Schuljahr 2017/18 sprechen beinahe ein Drittel aller Kinder an österreichischen Volksschulen, nämlich 31,2 Prozent und deutlich über die Hälfte aller Kinder in Wiener Volksschulen, nämlich 63,8 Prozent, eine andere Familiensprache als Deutsch (Statistik Austria o. J.). Diese Daten machen deutlich, dass eine beträchtliche Gruppe an Schüler*innen mehrsprachig aufwächst⁵ und somit Kinder mit komplexen sprachlichen Repertoires einen wesentlichen Teil der Schülerschaft darstellen.

Betrachtet man die Zahlen an Polytechnischen Schulen (PTS), wo im Schuljahr 2017/18 73,1 Prozent der Schüler*innen mehrsprachig aufwachsen im Vergleich zu den Zahlen an AHS, wo 41,8 Prozent mehrsprachig aufwachsende Kinder verzeichnet wurden (Statistik Austria o. J.), so sieht man, dass die Aufstiegsmöglichkeiten für mehrsprachig aufwachsende Kinder beschränkter sind als jene von einsprachig aufwachsenden Kindern. Die Ursachen dafür sind natürlich mehrdimensional. Eine aktuelle Studie von Herzog-Punzenberger (2017) differenziert in Bezug auf die Gründe für diese offensichtliche Benachteiligung zwischen fünf Aspekten, und zwar der einsprachigen Ausrichtung von Schulmodellen, der Wirkung des sozialen Milieus, der Qualität der elementarpädagogischen Angebote, der deutlichen Segregation von Kindern aus zugewanderten Familien und solchen, deren Familien von Armut betroffen sind, sowie der hohen Selektivität des Schulsystems. Sie zeigt damit auf, auf welcher unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden müsste, um der Bildungsbenachteiligung migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder entgegenzuwirken.

⁵ Der Prozentsatz liegt vielleicht sogar höher, da die Datenbasis nur auf der ersten Angabe beim Merkmal „[...] im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik gem. Bildungsdokumentationsgesetz [...]“ gebildet wurde, unabhängig davon, welche weiteren Sprachen angegeben wurde.“ (Statistik Austria o. J., Fußnote 5)

Das vorliegende Konzepte setzt beim ersten Aspekt an: der einsprachigen Ausrichtung von Schule. Es geht darum, die Mehrsprachigkeit der Kinder als selbstverständlichen Ausgangspunkt von Lernprozessen zu betrachten und für alle Kinder, egal welche Sprachen sie mitbringen, Lernmöglichkeiten zu schaffen und Bedingungen herzustellen, die es ihnen ermöglichen, am Unterricht zu partizipieren und sich aktiv einzubringen. Mehrsprachigkeit soll für Kinder kein Hindernis sein, sondern als eine Ressource erlebt werden. Kinder sollen ein Selbstverständnis entwickeln können, indem sie sich als „in Ordnung“ und nicht als defizitär erleben. Pädagogische Arbeit orientiert sich diesem Verständnis nach an den Ressourcen der Kinder und nicht an ihren vermeintlichen Schwächen.

Ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit bedeutet, dass

- Sprache und Sprachen an der Einrichtung Gegenstand und Thema des Alltags bzw. Unterrichts sind.
- Kinder bzw. Schüler*innen mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire als Sprachenlernende wahrgenommen werden.
- die Bildungsarbeit so gestaltet wird, dass Kinder bzw. Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire für die Teilhabe am Bildungsgeschehen auch einsetzen können.
- die pädagogische Arbeit und die Bildungsarbeit die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien aufgreift.
- Pädagog*innen und andere Fachkräfte in ihrer Arbeit mit Kindern und in der Kommunikation mit Eltern auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen.

Für die Verwirklichung dieses ressourcenorientierten Umgangs bietet sich pädagogische Strategie des *translanguaging* an (García 2011, García/Kleyn 2016). Mit *translanguaging* als pädagogische Strategie wird ein Ansatz vorgestellt, der an curriculare Vorgaben orientiert ist und dem dennoch die Anknüpfung an das Kind, seine Sprachen und seine Erlebniswelt auf eindrückliche und einfache Weise gelingt. Dazu trägt bei, dass der Kern von *translanguaging* als pädagogische Strategie vor allem eine Perspektive auf das Kind und sein sprachliches Repertoire und damit mehr eine Haltung und keine Methode ist.

3 Die Schule für mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen

3.1 Die Schule als mehrsprachigkeitssensibler Ort

Was würde sich verändern, wenn mehrsprachiges Aufwachsen nicht (mehr) als Ausnahmeerscheinung gewertet werden würde, die Sonderbehandlungen und Sonderregelungen braucht? Wie könnte ein Unterricht aussehen, der auf die lebensweltlichen und sprachlichen Voraussetzungen von migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen eingestellt ist?

Die Schule als mehrsprachigkeitssensiblen Ort zu gestalten kann auf unterschiedlichen Ebenen verwirklicht werden. Das Wiener Handbuch zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit (Bildungsdirektion Wien/Wiener Kinderfreunde 2019) zeigt wesentliche Bereiche auf, in denen an einer Schule Veränderungsprozesse angestoßen werden können. Dazu gehört z.B. die Mehrsprachigkeit aller an der Schule agierenden Menschen in ihren unterschiedlichen Ausformungen wahrzunehmen und sichtbar werden zu lassen – das gilt für die Schüler*innen

ebenso wie für das pädagogische Personal. Dazu gehört auch der Ansatz, die Verwendung von Sprachen an der Schule gezielt zu organisieren und damit das Sprachenlernen aller zu erleichtern (Purkarthofer 2018). In dem vorliegenden Konzept geht es um die Möglichkeit der Schüler*innen im Unterrichtsalltag auf ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen, also den *translanguaging corriente* im Klassenzimmer, zurückgreifen zu können.

3.2 *translanguaging* als pädagogische Strategie⁶

Der Begriff des *translanguaging* wird erstmals 2001 von Colin Baker verwendet. Er geht auf die im Rahmen einer Dissertation geschilderte Unterrichtspraxis an einer Schule in Wales zurück und beschreibt zunächst eine pädagogische Praxis, in der zwei Sprachen gezielt im Unterricht eingesetzt werden. Ihr zugrunde liegt die Beobachtung bzw. Annahme, dass so Sprachkenntnisse in beiden Sprachen weiterentwickelt werden und dass außerdem ein tieferes Verständnis der Inhalte erreicht wird.

Als pädagogische Strategie ermöglicht *translanguaging* zwei- oder mehrsprachigen Kindern, bei ihren Lernprozessen möglichst große Teile ihres sprachlichen Repertoires zu nutzen, und dabei die curricularen Vorgaben im Blick zu behalten. Ziel ist es, das gesamte sprachliche Repertoire von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen flexibel im Unterricht einzusetzen und von den Schüler*innen einsetzen zu lassen, um sowohl den Inhalt des Unterrichts als auch die Sprache des Unterrichts zu lehren. Es erlaubt jenen Schüler*innen, für die die Unterrichtssprache (gegebenenfalls in ihrem Stil und Register) nicht im Kontinuum des eigenen sprachlichen Repertoires liegt, durch den Gebrauch der Familiensprache sich die Sprache des Unterrichts zu eigen zu machen und weiterzuentwickeln. Das passiert in jeder einzelnen Unterrichtsstunde.

Entscheidend dafür ist eine Haltung, die folgendermaßen beschrieben wird:

- Das vorrangige Ziel jedes Unterrichts ist bedeutungsvolles Handeln.
- Der Unterricht muss sprachlich so gestaltet werden, dass Lernende daran partizipieren können, auch und vor allem dann, wenn sie noch dabei sind, sich die Unterrichtssprache anzueignen.
- Sprache dient in erster Linie dem sprechenden Subjekt, und der Unterricht soll es dabei unterstützen, sein sprachliches Repertoire zu erweitern und eine eigene Stimme zu entwickeln.
- Der Einsatz aller Hilfsmittel, die das ermöglichen, ist erlaubt.

4 Möglichkeiten eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts

4.1 Didaktische Hilfsmittel für *translanguaging*

Wie die pädagogische Strategie des *translanguaging* in der konkreten Umsetzung aussehen kann, ist gut dokumentiert. Im Rahmen des Projekts CUNY-NYSIEB (City University of New York

⁶ Die folgenden Ausführungen beruhen auf García/Kleyn 2016.

– New York State Initiative on Emergent Bilinguals) wurde translanguaging an öffentlichen Schulen umgesetzt und dabei von einem universitären Team begleitet (García/ Kley 2016). Aus den Fallstudien dieses Projekts lässt sich eine Vielzahl an Hilfsmitteln bzw. Mini-Strategien erkennen, die Pädagog*innen in mehrsprachigen Klassenzimmern einsetzen, damit ihre Schüler*innen am Unterricht partizipieren können. Viele davon sind gar nicht neu. Dazu gehören:

- Google-Translator für Lehrer*innen und Schüler*innen
- Vorabübersetzung der Anweisungen
- Vorabübersetzung der Unterrichtsziele
- Übersetzung von zentralen Textstellen
- Wörterbücher und Glossare
- andere Schüler*innen als Auskunftspersonen
- mehrsprachige Wörter-Wände
- Bücher in den Sprachen der Schüler*innen
- die Familien als Auskunftspersonen
- *scaffolding* (nach Gibbons 2015)
- Visualisierungen
- Murmelphasen in Paaren an strategischen Punkten der Unterrichtsstunde
- Tischgruppen und Gruppenarbeiten, bei denen der Gebrauch aller Sprachen erlaubt ist
- laufender Wechsel zwischen Gruppenarbeit und plenarer Diskussion zur Klärung und Sicherstellung, dass neue Inhalte für alle Schüler*innen zugänglich und verständlich sind
- die Ermutigung, sich in der Familiensprache auszudrücken und Mitschüler*innen übersetzen zu lassen
- Raum schaffen für das Ausdrücken von Meinungen und Gefühlen, für offene Fragen zum Thema
- gemeinsames Lesen und Schreiben
- generatives Schreiben⁷/freies Schreiben
- Rollenspiele

All diese Mittel erleichtern mehrsprachig werdenden Schüler*innen, dem Unterricht zu folgen und sich die Inhalte des Unterrichts wie auch die Sprache der Schule anzueignen. Schüler*innen, die in einem einsprachig deutschen Unterricht zum Schweigen gebracht werden, gewinnen durch den Einsatz dieser Hilfsmittel die Möglichkeit, ein engagierter Teil des Unterrichts zu werden. Davon profitieren alle Schüler*innen. Es wurde beobachtet, dass der Einsatz von *translanguaging*-Strategien und -Hilfsmitteln auch von jenen Schüler*innen akzeptiert wird, die darauf nicht angewiesen sind. Wenn den einsprachigen Schüler*innen transparent gemacht wird, dass sie fast ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht nutzen können, während mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen weniger als die Hälfte verwenden können, beginnen diese ihre mehrsprachigen Klassenkamerad*innen zu unterstützen (García/Kley 2016, 114).

Anmerkung zur Praxis: Wo macht der Einsatz von *translanguaging* Sinn?

Es gilt als Lehrende immer wieder einzuschätzen, wo es für die Lernenden bedeutsam sein kann, auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zurückgreifen zu können. Das ist vor allem dann der Fall, wo es um darum geht, zu verstehen, was im Unterricht passiert und daran teilzuhaben. Z.B. kann es im Mathematikunterricht hilfreich für Schüler*innen sein, frei zu wählen, in welcher Sprache sie Lösungswege für sich notieren können, um sich das Vorgehen anzueignen und einzuprägen. Im Biologieunterricht hilft es vielleicht den Lernenden, wenn sie bei der Erarbeitung eines Themenfeldes, z.B. „Wald“ sich zu Beginn der Einheit in Sprachgruppen

⁷ Vgl. dazu für den deutschsprachigen Raum Belke 2016.

austauschen können, was sie bereits wissen und kennen und das bereits Bekannte in vertrauten Sprachen festhalten können. Im Literaturunterricht ist es vielleicht hilfreich für Lernende, die Struktur einer Erzählung anhand ihrer Lieblingsgeschichte zu erarbeiten und dabei auch ihre Sprachen zu benutzen (vgl. Abb. 4). Es geht bei *translanguaging* weder darum *immer alle* Sprachen einzusetzen, noch geht es darum, die Schüler*innen anzuhalten, ihre Sprachen *produktiv zu gebrauchen*, also in ihren Sprachen zu sprechen oder zu schreiben. Die freie Sprachenwahl, die in der mehrsprachigen Erziehung grundlegend ist (vgl. Montanari 2010) gilt auch bei *translanguaging*. Es geht vielmehr darum, dass Lernende, auf ihre Sprachen zurückgreifen können und manchmal vielleicht auch vor eine *native-language-challenge*⁸ im *rezeptiven Gebrauch* gebracht werden, wenn sie z.B. aufgefordert werden, ein thematisch passendes Gedicht in ihrer Sprache zu finden.⁹ Und es geht darum, dass ihnen mit Hilfe ihrer Sprachen Aufgaben und die Erschließung von Inhalten leichter gemacht werden, wenn z.B. auch Anweisungen oder Schlüsselwörter in ihre Sprachen übersetzt zu Verfügung stehen (vgl. Abb. 5). Dabei entsteht ein fluider Sprachraum in der Klasse, in dem Schüler*innen sich leichter bewegen können als in einem einsprachigen Raum.

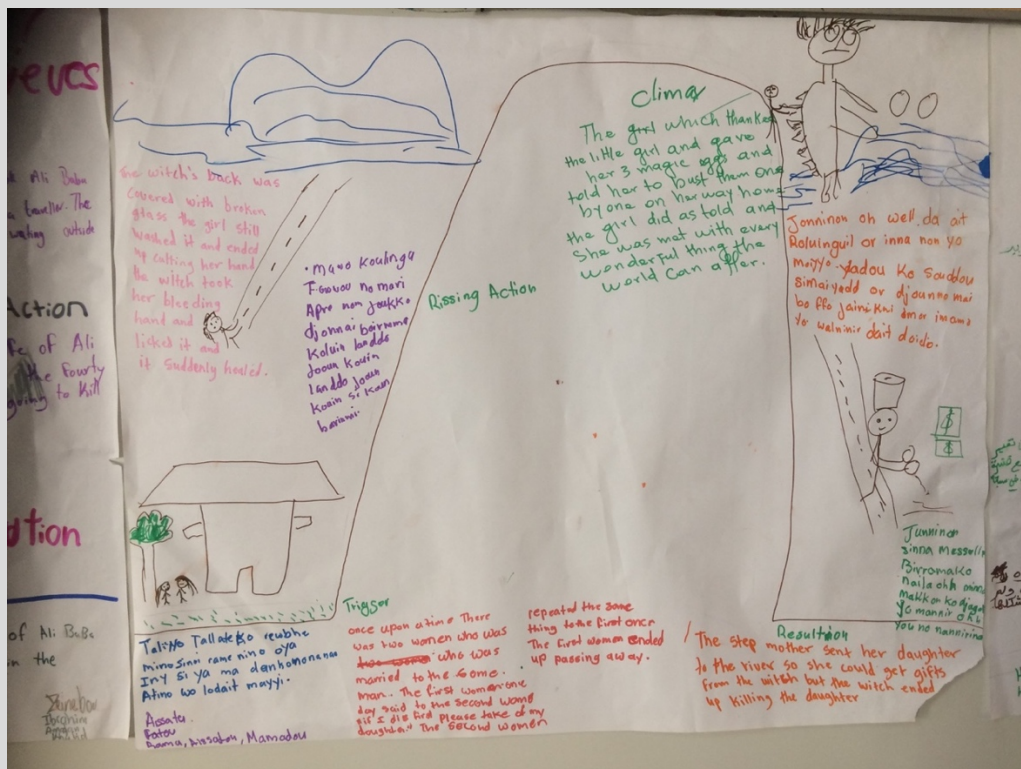


Abb. 4: Translanguaging Praxis, Struktur einer Erzählung anhand einer Lieblingsgeschichte in Englisch und Somali; Prospect Heights/Brooklyn/N.Y.

⁸ Nach der Klassenlehrerin Niza an der Schule Prospect Heights/Brooklyn/New York.

⁹ In der Aneignung von Sprache wird zwischen den rezeptiven Fertigkeiten (hören und lesen) und produktiven Fertigkeiten (sprechen und schreiben) unterschieden. Grundsätzlich gilt, dass die Rezeption von sprachlichen Merkmalen der Produktion vorausgeht und dass nicht alles, was rezeptiv erfasst wird, auch produktiv verwirklicht werden kann. Man denke an einen wissenschaftlichen Vortrag, den man vielleicht verstehen, aber nicht selbst halten könnte.



Abb. 5: Geschichtsunterricht mit Hilfe von mehrsprachigen Wänden; Maspeth Elementary School/Queens/New York

Exkurs: *scaffolding*¹⁰

Die Idee des *scaffolding* gründet sich in der Geschichte des Aufbaus eines Chors, der sich aus lauter gesellschaftlich marginalisierten Menschen zusammensetzte: Obdachlose, Drogen- und Alkoholkranke und Menschen mit physischer Behinderung. Niemand glaubte, dass dieser Chor erfolgreich sein konnte, und doch gelang es. Das Prinzip, dem der Chorleiter dabei unbeirrt folgte: Er sah die Chormitglieder als jene Menschen, die sie *werden können* und nicht als Obdachlose oder als Menschen mit Problemen. Und er behandelte sie auch so.¹¹ Vom erstem Moment an wurden sie als Mitglieder eines Chores gesehen, angesprochen und behandelt. Die erfolgreiche Vorführung einer Oper hat schließlich gezeigt, dass sie in diese Erwartung und dieses neue Selbstverständnis hineingewachsen sind.

Bei *scaffolding* geht es also nicht nur um die Frage, wie ein Inhalt den Lernenden zugänglich gemacht wird, sondern wie Lehrende mit den Lernenden über den Inhalt in Beziehung treten. Ein Teil dieser Beziehung ist darin begründet, wie Lehrende mit ihren Schüler*innen sprechen, wie sie über ihre Schüler*innen sprechen und schließlich auch, welchen Rahmen sie der Interaktion der Schüler*innen untereinander geben. Es ist demnach für Lehrende wichtig, sich bewusst zu sein, dass jede Interaktion mit Lernenden sich nicht nur um einen Inhalt dreht. Jedes Unterrichtsgespräch etabliert Schüler*innen als kompetente Lernende, deren Äußerungen es wert sind gehört und beantwortet werden, oder eben nicht. Diese Interaktionsdynamik

¹⁰ Nach Gibbons 2015.

¹¹ „He saw and treated the choir members as the people *they could become*, not as homeless people or as people with problems.“ (Gibbons 2015, 3, Hervorhebung im Original).

zwischen Lehrenden und Lernenden funktioniert auch und vor allem dann, wenn sie nicht bewusst ist (Gibbons 2015, 3).

Der Zugang des *scaffolding* hat also durchaus ähnliche Voraussetzungen wie jener des *translanguaging*. Beide Zugänge beruhen auf einem differenzierten Sprachverständnis und reagieren darauf, dass die Sprache des Unterrichts den Lernenden nicht selbstverständlich zur Verfügung steht. In beiden Zugängen ist nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine sprachliche Vorbereitung des Unterrichts wesentlich, und zwar für jeglichen Unterricht über alle Schulstufen hinweg. Damit soll sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation, am Unterricht teilhaben können. Zweitsprachlernenden wird dadurch der Zugang zu denselben intellektuellen Herausforderungen wie einsprachigen Schüler*innen möglich. Ein Grundsatz von *scaffolding* ist, dass ein Klassenzimmer, das hohe Anforderung stellt, dementsprechend hohe Unterstützung in der Sprache für Zweitsprachlernende benötigt. Schließlich wird auch bei *scaffolding* davon ausgegangen, dass Lernen kooperativ und sozial und daher in einer Partnerschaft zwischen Unterrichtenden und Lernenden stattfindet.

4.2 Zur Rolle der Lehrenden

Wenn Lehrende verstehen, dass Kinder beim Lernen wie beim Kommunizieren grundsätzlich auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, aber auch gleichzeitig manche sprachlichen Merkmale zu unterdrücken versuchen, wenn sie merken, dass diese sozial nicht erwünscht sind, dann gilt es den Klassenraum als Ort zu gestalten, wo ein Unterdrücken nicht notwendig ist. Ganz im Gegenteil, sollten Lehrende Schüler*innen ermöglichen, ihre fließenden Sprachfähigkeiten zuzulassen: z.B. kann in einer Sprache gelesen werden und einer anderen Sprache darüber diskutiert oder geschrieben. Das fällt Lehrenden nicht leicht, wenn sie selbst nicht über ein entsprechendes sprachliches Repertoire verfügen.

Eine Anmerkung zur Praxis: Kontrollverlust

In der Praxis kann beobachtet werden, dass Lehrende Sorge haben, dass sie nicht mehr kontrollierend eingreifen können, wenn Schüler*innen ihre Sprachen benutzen. Es ist nicht mehr einschätzbar, ob das, was die Schüler*innen äußern, auch tatsächlich richtig ist. Es gibt auch Bedenken, dass Schüler*innen dann den Bezug zum Unterricht verlieren und sich über ganz andere Themen austauschen könnten und sich vielleicht sogar über den Unterricht, die Lehrperson oder andere abfällig äußern. „Was mache ich, wenn die schimpfen?“ ist eine häufig gestellte Frage. Hier gilt es Gelassenheit zu entwickeln. In Bezug auf die Frage der sprachlichen Korrektheit ist festzuhalten, dass diese im Zugang des *translanguaging* zugunsten der Bedeutungsaushandlung zurücktritt. Die kommunikative Absicht und ihre erfolgreiche Realisation stehen an erster Stelle. Die eigene und vertraute Sprache soll die Lernenden dabei unterstützen, die Inhalte zu verstehen und weiterzuentwickeln, der Gebrauch der eigenen und vertrauten Sprache soll Lernende anregen, über ihre Sprachen und die Verbindungen zwischen ihnen nachzudenken.¹² Und im gemeinschaftlichen Austausch korrigieren sich Schüler*innen meist gegenseitig, wenn es wichtig sein sollte. Dazu kann die Lehrperson gegebenenfalls auch auffordern. Die Sorge, dass der Austausch bei Gruppenarbeiten möglicherweise über andere Themen erfolgt, ist eine grundsätzliche Herausforderung im offenen Unterrichtsformen und unabhängig von der Sprachwahl zu betrachten. Hier gilt es auch jenen Schüler*innen, die nicht

¹² Dass das gelingt hat eine aktuelle empirische Untersuchung in einem sog. Brückenkurs gezeigt (Konzett 2019).

immer ganz bei der Sache sind, zuzutrauen, dass sie für sie wesentliche Aspekte aufnehmen. In Bezug auf möglicherweise unkontrollierbare Handlungen gilt es, darauf zu vertrauen, dass die wesentlichen Informationen, über Dynamiken in den Lernergruppen in der Regel metasprachlich erfasst werden. Es ist der Ton, die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck der Sprechenden sowie die Reaktion von anderen, die oft weit mehr Auskunft geben als das gesprochene Wort. Und es ist zu bedenken, dass Sprachverbote oder Sprachgebote Konflikte nicht lösen. Wenn also lernhemmende Dynamiken in einer Gruppe beobachtet werden, ist es förderlich das Gespräch zu suchen und auch hier wieder auf möglichst das gesamte sprachliche Repertoire aller Beteiligten zurückzugreifen.

Eine zentrale Herausforderung des Einsatzes von *translanguaging* ist daher für Lehrpersonen, die Kontrolle über Teile des Unterrichtsgeschehens loszulassen. Damit passiert etwas für die Lernenden ganz Entscheidendes. Sie können nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten vollständiger benützen, sondern sie müssen dabei auch Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Hier gilt es für Lehrende, die Schüler*innen als potentiell kompetent wahrzunehmen, wie im Exkurs zu *scaffolding* ausführlich beschrieben. Das gelingt besser, wenn die Lehrenden mit den Lernenden in Kontakt sind und bleiben, auch wenn es schwierig wird. Vorteilhaft ist dabei, sich eine gewisse Flexibilität im Unterricht zu bewahren und gegebenenfalls den ursprünglichen Plan zu verändern, um auf die Lernenden und ihre Fragen und Schwierigkeiten reagieren zu können.

Der Zugang des *translanguaging* braucht nicht, wie immer wieder argumentiert, mehrsprachige Lehrende, sondern Lehrende, die bereit sind, ihren Unterrichtsstil zu verändern und sich als Co-Lernende verstehen. Dabei stützen sie ihren Unterricht auf die Ressourcen der Kinder, setzen all die oben angeführten Hilfsmittel ein und finden eigene Wege. Das Ziel ist es dabei, die Kinder mithilfe ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen voranzubringen. Das gilt für jeden Unterricht.

4.3 Die vier Rollen der Lehrenden

Ofelia García sieht die Lehrenden in vier Rollen: als Detektive, als Co-Lerner*innen, als Baumeister (*builder*) und als Transformator*innen (García 2017, 22).

Als Detektiv fragt sich die Lehrperson: *Was weiß das Kind? Wie stellt es Bedeutung her? Auf welche sprachlichen Ressourcen greift es dabei zurück?* Um diese Fragen zu beantworten, müssen Lehrere*nde mit anderen zusammenarbeiten – mit anderen Personen, wie z.B. mit anderen Schüler*innen, Muttersprachenlehrer*innen und anderen Lehrer*innen, die in der Klasse unterrichten, mit weiterem pädagogischen Personal an der Schule, mit Eltern und vor allem auch mit anderen Ressourcen, wie z. B. elektronischen Übersetzungsinstrumenten.

Als Co-Lernende fragt sich die Lehrperson: *Was kann ich von dem Kind lernen, von seinen Interessen, seinem Wissensschatz und seinem Sprachenschatz? Wie nütze ich Handlungskompetenzen im Klassenzimmer?* Voraussetzung dafür ist, dass Lehrer*innen an den Kindern interessiert sind und Wege finden, die Welt der Schüler*innen im Unterricht zu repräsentieren.

Als Baumeister (*builder*) fragt sich die Lehrperson: *Wie baue ich einen Raum der Gemeinsamkeit und Nähe, der die Unterschiede der Lernenden in Bezug auf soziokulturellen Hintergrund, Herkunft und Geschlecht überbrückt und in dem die Lernenden entsprechend ihrer Interessen*

und Fähigkeiten zusammenarbeiten können? Wie gestalte ich Lernangebote, die Interessen und Engagement aufgreifen?

Um diesen Raum zu schaffen ist es notwendig, Lernende frei arbeiten zu lassen und ihnen Wahlmöglichkeiten zu geben.

Als TransformatorIn fragt sich die Lehrperson: *Wie kann ich Kindern ermöglichen, die ihnen durch gesellschaftliche Strukturen zugeschriebenen Rollen und die damit verbundenen Zuschreibungen wahrzunehmen und sie kritisch zu hinterfragen? Wie kann mein Unterricht einen Beitrag dazu leisten, die durch gesellschaftliche Positionen vorgezeichneten Lebenswege für Kinder zu verändern?*

Dafür ist es notwendig, sich mit den gesellschaftspolitisch wirksamen Mechanismen von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen und den damit verbundenen Benachteiligungen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen, vor allem auch in Bezug auf Bildungschancen (vgl. Abschnitt 2.2), und Wege zu finden, wie diese Fragen mit Schüler*innen im Unterricht behandelt werden können.

4. 4 Gute Gründe für *translanguaging*

Die Berichte aus der Praxis der Umsetzung an New Yorker Schulen (García/Kleyn 2016) zeigen, dass der Einsatz von *translanguaging* den Unterricht verändert, und zwar dahingehend, dass die sprachlichen Barrieren abgebaut werden und die Beteiligung aller Schüler*innen am Unterricht steigt. In den nach Alter der Schüler*innen und unterrichtetem Gegenstand durchaus unterschiedlichen Klassen wurden ähnliche Beobachtungen gemacht, die hier als „Gute Gründe für *translanguaging*“ aufgelistet werden:

- In einsprachig deutschen Settings – und die sind der Normalfall – gebrauchen mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen weniger als die Hälfte ihres Repertoires im Unterricht.
- *Translanguaging* ermöglicht das Engagement und die Partizipation und unterstützt damit das kognitive Lernen aller, auch der einsprachigen Schüler*innen.
- *Translanguaging* ermöglicht auch Seiteneinsteiger*innen das Verstehen von schwierigen Inhalten.
- Auch Schüler*innen, die sprachliche Schwächen, wie z. B. eine Leseschwäche, haben profitieren von den vielen Perspektiven, die durch das hohe Engagement aller Schüler*innen entsteht.
- Durch *translanguaging* wird die Wortschatzarbeit lebendiger, weil sich neue Wege bei der Erschließung von Bedeutung eröffnen.
- Der Unterricht fokussiert auf die Inhalte und entwickelt gleichzeitig die Sprachen der Kinder weiter.
- *Translanguaging* ermöglicht Schüler*innen Texte zu verstehen, ohne dass Inhalte vereinfacht werden.
- *Translanguaging* ermöglicht Lehrer*innen zu verstehen, was die Schüler*innen verstehen, wenn es um Inhalte geht.
- Der Sprachgebrauch und -bedarf der Schüler*innen wird für Lehrer*innen einschätzbar.
- *Translanguaging* kann auch innerhalb der Einschränkungen und Zwänge der curricularen Vorgaben stattfinden.
- Schüler*innen werden in ihren mehrsprachigen Identitäten gestärkt.

6 Umsetzung von *translanguaging*-Strategien in der Praxis

Im Rahmen des BIG-Projekts SK-AT wurden erste Schritte in der Umsetzung von *translanguaging*-Strategien an der WMS (Wiener Mittelschule) Kauergasse umgesetzt. Dieser Prozess wurde im Rahmen einer Fachberatung vom WS 18/19 bis zum WS 19/20 durchgeführt. Im Folgenden wird nun kurz der Rahmen der Fachberatung vorgestellt und im Anschluss die wichtigsten Impulse und Ergebnisse des Prozesses zusammengefasst.

6.1. Fachberatung für Mehrsprachigkeit für Schulentwicklung

Die Umsetzung von *translanguaging*-Strategien an der WMS Kauergasse fand im Rahmen der Fachberatung zu Migrationsbedingten Mehrsprachigkeit statt, die als eine der zentralen Instrumente zur pädagogischen Professionalisierung in den BIG-Projekten eingesetzt wurde.¹³ Im Prozess der Fachberatung wurden folgende Schritte gesetzt:

1. Eine umfassende Erhebung der gegebenen Situation in Bezug auf den Sprachgebrauch, das Sprachkonzept und den sprachlichen Hintergrund von Schüler*innen und Pädagog*innen
2. Definition eines Entwicklungsziels auf der Grundlage der Analyse
3. Festlegung der entsprechenden Schritte in einem bestimmten zeitlichen Rahmen
4. Evaluation der Zielerreichung

Dieser Prozess wurde von der Direktorin der WMS Kauergasse, Marion Serdaroğlu-Ramsmeier, und der Fachberaterin, Verena Plutzar, in Zusammenarbeit mit dem SQA-Team, bestehend aus Helmut Breit, Daniel Fahrecker und Arno Hofmeister, gemeinsam gestaltet. Die Rolle der Fachberaterin war es den Entwicklungsprozess anzustoßen und durch Fragen und Hypothesenbildung neue Perspektiven zu eröffnen sowie Reflexion in Gang zu bringen. Außerdem hat sie fachliche Impulse gesetzt und damit den Entwicklungsprozess inhaltlich unterstützt. Die Direktorin hat den Entwicklungsprozess formal vorangetrieben, in dem sie mit der Fachberaterin die Ziele und Schritte definiert und Rahmen für die Umsetzung geschaffen und gehalten hat. Das SQA-Team hatte die Aufgabe, an der Zieldefinition mitzuwirken und die Umsetzung in den Jahrgangsteams zu unterstützen.

6.2 Ein passender Umsetzungsort für *translanguaging*

Die erste Erhebung an der WMS Kauergasse zeigte, dass die Schule bereits über ein differenziertes Sprachkonzept verfügt. Dieses war über viele Jahre gewachsen und der Tatsache geschuldet, dass die Schule im 15. Wiener Gemeindebezirk liegt und damit in dem Bezirk mit dem höchsten Anteil an Wienern ausländischer Herkunft.¹⁴ Im Schuljahr 19/20 besuchten die Schule 280 Schüler*innen in zwölf Klassen, davon vier Integrationsklassen, die von 40 Lehrer*innen unterrichtet wurden. Acht der Lehrer*innen unterrichteten in den Sprachen Englisch, Spanisch, Türkisch und BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch).

¹³ Siehe dazu das im Rahmen des BIG-Projekts erarbeitete Konzept: Fachberatung für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Kindergärten und Schulen (2020).

¹⁴ Stadt Wien, Daten und Fakten zur Migration 2019 – Bevölkerung, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html>

In dem ersten Gespräch formulierte die Direktorin drei Prinzipien und fünf Grundannahmen für das Sprachenkonzept an ihrer Schule, die mit dem Ansatz des *translanguaging* in einem hohen Maße kongruent sind, weswegen sich die Umsetzung dieses Ansatzes anbot. Zu den Grundannahmen gehören,

- dass ganzheitliche Sprachbildung für Kinder einen Mehrwert darstellt, weil sich die sprachlichen Kompetenzen gegenseitig beeinflussen.
- dass ein gesamtsprachliches Konzept ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit ist, weil die Schüler*innen gut auf den Berufseinstieg vorbereitet werden.
- dass die positive Wahrnehmung der Sprachen in der Schule für mehrsprachige Kinder bedeutet, als Menschen positiv wahrgenommen zu werden, und damit ihr mehrsprachiges Selbstkonzept gestärkt wird. Das trägt wiederum zu ihrem Lernerfolg bei.
- dass ein gesamtsprachliches Konzept zu einem offenen sozialen Klima und damit zur Gesundheit der Schüler*innen beiträgt.

Außerdem ist der Führungsstil der Direktorin drei Prinzipien geleitet: Inklusion, Stärkenorientierung und Prozessorientierung.

Es gibt an der WMS Kauergasse ein intensives Sprachenangebot in der Fremdsprache Spanisch, das an das Sprachangebot der nahen Volksschule anschließt, und sowohl in manchen Fächern als Arbeitssprache als auch als Freigegegenstand angeboten wird, sowie ein erweitertes Angebot in den Sprachen BKS und Türkisch als Freigegegenstände. Diese Angebote können von allen Kindern besucht werden. Der Muttersprachliche Unterricht findet integrativ statt und ein Muttersprachenlehrer für Türkisch und Kurdisch arbeitet verstärkt im Mathematikunterricht und wird auch für die Berufsorientierung und Elternarbeit eingesetzt. Die Kinder werden außerdem dabei unterstützt, bei einem mehrsprachigen Redewettbewerb, der alljährlich österreichweit stattfindet, teilzunehmen.

Auch wenn Sprachen einen großen Stellenwert an der WMS Kauergasse einnehmen, so machte die Erhebung deutlich, dass der Regelunterricht, abgesehen vom Spanischschwerpunkt und dem Integrativen Muttersprachlichen Unterricht, ausschließlich einsprachig durchgeführt wurde. Es bot sich daher an, das pädagogische Konzept des *translanguaging* an der Schule zu realisieren und als nächsten Schritt einen Unterricht zu etablieren, in dem die Sprachen der Kinder Raum bekommen, und zwar in allen Fächern. Dieses Ziel wurde im Rahmen des SQA Prozesses festgelegt und damit als Schulentwicklungsziel definiert. Im Folgenden werden die Interventionen und die Ergebnisse im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses beschrieben.

6.3 Vorträge zum pädagogischen Ansatz des *translanguaging*

Die Fachberaterin hielt im Rahmen von Pädagogischen Konferenzen zwei Vorträge, in denen die Grundannahmen, Zielrichtungen und Umsetzungsmöglichkeiten des Ansatzes vorgestellt wurden. Das Ziel des ersten Vortrags war es, dass die Lehrenden eine neue Perspektive auf „Sprache“ und die Sprachen der Kinder zu gewinnen und verstehen, dass es für mehrsprachig aufwachsende Kinder hilfreich bis notwendig sein kann, auf das volle Sprachenrepertoire zurückgreifen zu können, um am Unterricht zu partizipieren. Im zweiten Vortrag standen die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht im Vordergrund. Die Inhalte des Vortrags decken sich mit den Grundlagen in Kapitel 1 und 3 in diesem Konzept.

6.4 Umsetzung in den Jahrgangsteams

6.4.1 Vorbereitung der Umsetzung

Die Jahrgangsteams wurden angehalten, anhand der folgenden Fragen gemeinsam zu planen:

Planung zum Einsatz der Sprachen der Kinder im Unterricht

1) Bitte überlegt Euch im Jahrgangsteam

- In welchen Bereichen des Regelunterrichts möchten wir erreichen, dass Kinder verstärkt ihre Sprachen einsetzen?
- Was wollen wir dafür am Unterricht verändern? (Interaktionsformen, Unterrichtsmaterial, Einsatz von Lernhilfen, Unterrichtsvorbereitung, Raumgestaltung bzw. -nutzung ...)
- Welche Intervention im Unterricht ist dafür notwendig?
- Wann werden wir sie ausführen?

2) Bitte seht Euch den Beobachtungsbogen durch.

Was ist unklar? Was gehört für Euer Vorhaben modifiziert?

3) Bitte schreibt für mich auf einem A4-Papier

- Name und Kontaktdaten des Jahrgangskoordinators/der Jahrgangskordinatorin
- Stichworte zu Eurem Vorhaben
- Zeitraum der geplanten Intervention

Außerdem wurde ein Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt. Ziel war es, die Veränderungen in der Klasseninteraktion, die durch die Möglichkeit der Kinder ihre Sprachen zu gebrauchen, einsetzte, mit Hilfe eines Daten gewinnenden Beobachtungsbogens zu dokumentieren. Dieser Beobachtungsbogen stellte sich aber in weiterer Folge für das Kollegium als zu aufwendig heraus¹⁵, sodass am Ende ein anderer Evaluationsbogen verwendet wurde. Der erste Beobachtungsbogen ist dennoch als Anhang A beigelegt.

6.4.2 Umsetzung

Die Aktivitäten in den Klassen, waren umfangreich und hatten unterschiedlichen Charakter. Am häufigsten wurden Begriffe in den Sprachen der Kinder erarbeitet, besonders engagiert waren hier Lehrer*innen, die Kunst und Sport unterrichtet haben, aber auch in naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Geographie und Physik wurden Schlüsselbegriffe in mehreren Sprachen erarbeitet. Ein immer wieder eingesetztes Instrument waren mehrsprachige Wortschatzlisten, die bei den Schüler*innen aber auf wenig Resonanz stießen, und mehrsprachige Wortschatzwände wurden erarbeitet. Auch in den Sprachfächern Deutsch, Englisch und Spanisch wurden die Kinder bei der Wortschatzarbeit eingeladen, Begriffe in ihren Sprachen zu ergänzen und dabei wurde auch sprachvergleichend gearbeitet. In diesen Fächern wurde auch vermehrt auf die Herkunft von Wörtern geachtet und damit die „Mehrsprachigkeit“ in der Sprache selbst bewusst gemacht.

Über diese lexikalische Ebene hinaus gehen produktive Aktivitäten, in denen Schüler*innen eingeladen wurden, in ihren Sprachen Texte zu verfassen. Das war vor allem in Deutschunterricht der Fall, in denen Kindern Briefe an ihre Angehörigen in den Herkunftsländern verfassen konnten oder aber Kochanleitung in ihren Sprachen

¹⁵ Der Beobachtungsbogen hatte einen aktionsforschenden Zugang verfolgt und war mit dem hilfreichen Feedback von Lena Schwarzl, die über den Einsatz von *translanguaging* im Unterricht promoviert, entstanden. Es zeigte sich aber, dass das Verfolgen eines neuen Ansatzes und *zusätzlich* das Beforschen des eigenen Unterrichts für die Lehrenden demotivierend war.

niederschreiben. In diesem Zusammenhang stehen auch Projekte in Bildnerischer Erziehung in den 3. und 4. Klassen, bei denen Kinder Comics gezeichnet haben und es ihnen möglich war, ihre Sprachen zu verwenden. Eine Möglichkeit, die von den Schüler*innen sehr gerne angenommen wurde. In einer der 2. Klassen wurde der Satz „We love to learn English“ in verschiedene Sprachen übersetzt und auch angeregt die Komparativsätze zwischen den Sprachen Englisch und Deutsch und der Herkunftssprache zu vergleichen. Diese Möglichkeit wurde ca. von einem Drittel der Schüler*innen genutzt.

Auf rezeptiver Ebene hat sich eine 1. Klasse mit Märchen aus verschiedenen Ländern und damit auch in verschiedenen Sprachen beschäftigt. In diesem Zusammenhang wurde das mehrsprachige Unterrichtsmaterial „Trio“ abonniert.

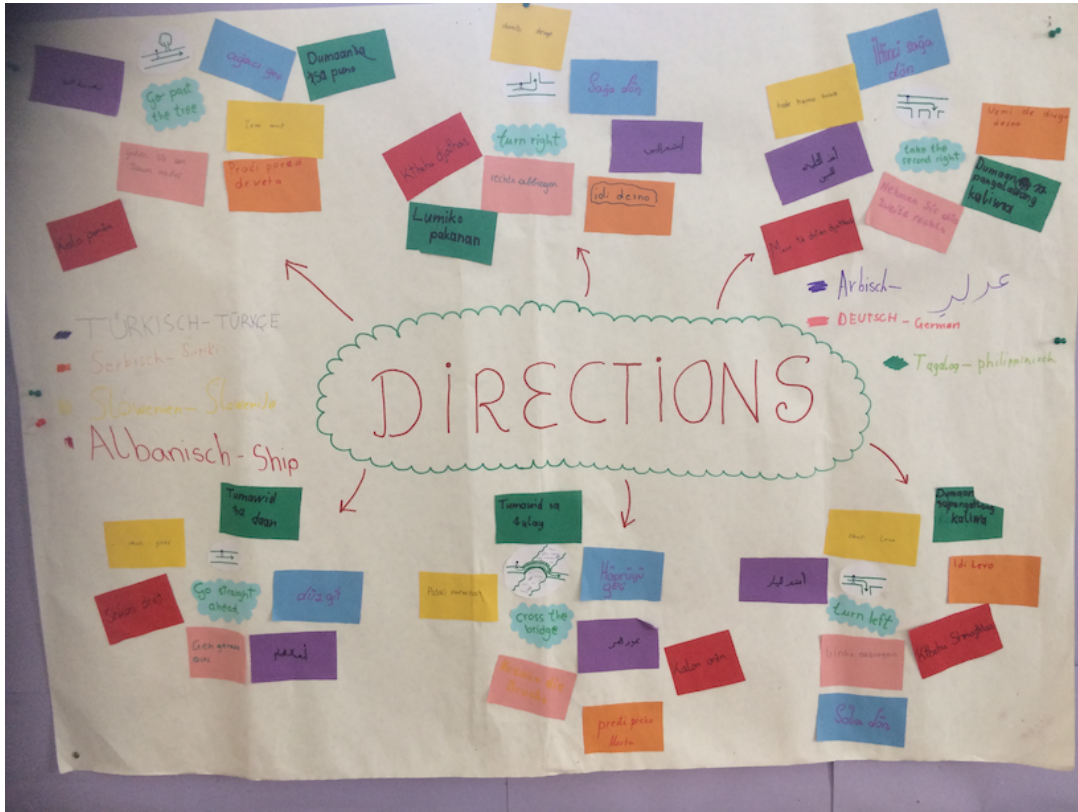
Auf der Ebene des Sprachgebrauchs für die kognitive Leistung des Verstehens von neuen Zusammenhängen gab es im Fach Mathematik zwei vielversprechende Aktivitäten. In einer 2. Klasse wurden die Begriffe und Arbeitsmittel visualisiert und Kinder eingeladen, sich laufend in ihren Sprachen Notizen zu machen, was von Kindern genutzt wurde. Außerdem wurden die unterschiedlichen Rechenwege, die an Schulen in anderen Ländern gelernt werden, transparent gemacht. Das ist relevant, wenn Eltern anders zu rechnen gewohnt sind. In einer der 3. Klassen wurden Sprachinseln eingesetzt, wenn etwas Neues in Mathematik vorgestellt wurde. Diese Möglichkeit wurde vor allem von Kindern, die neu eingestiegen sind, genutzt.

Ebenfalls in den 3. Klassen wurde den Schüler*innen zum Thema Aberglaube eingeladen, über ein anderes Land zu recherchieren und viele wählten ihr eigenes und griffen dabei auch auf Quellen in ihren Sprachen zurück. Und angeregt, Lieblingslieder mitzubringen, die am Ende des Schultages beim Aufräumen gespielt werden, brachte die Hälfte Lieder in den Herkunftssprachen.

Eine weitere pragmatische Ebene des Sprachgebrauchs wurde in der Berufsorientierung getroffen, in der Schüler*innen sich in ihren beiden Sprachen, Deutsch und der Herkunftssprache, an ihrem Berufswunsch arbeiten und sich auf das Bewerbungsgespräch vorbereiten konnten.

Zur Veranschaulichung sind hier einige Umsetzungsbeispiele festgehalten.

In mehreren Klassen wurden Wortschatzwände mehrsprachig gestaltet.



WIE SAGT MAN GLÜCK IN EURER SPRACHE

GLÜCK

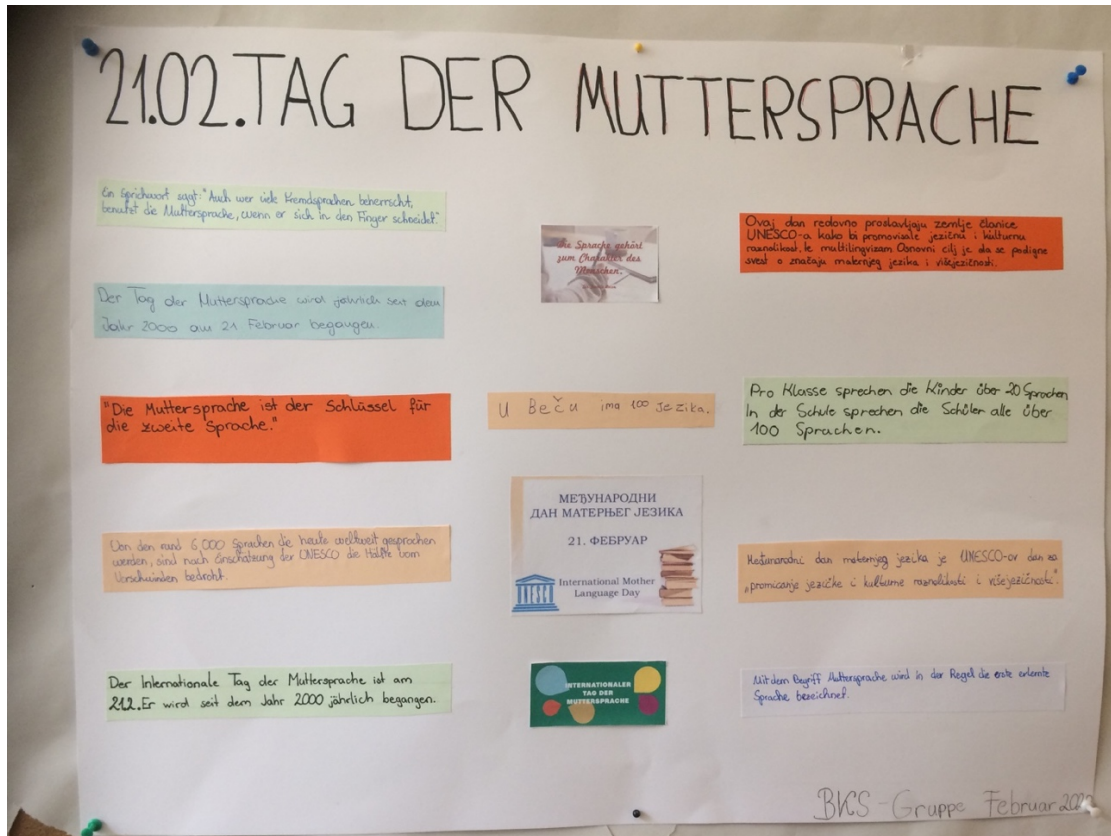
SAYG - MISTLULUK

bextewariye

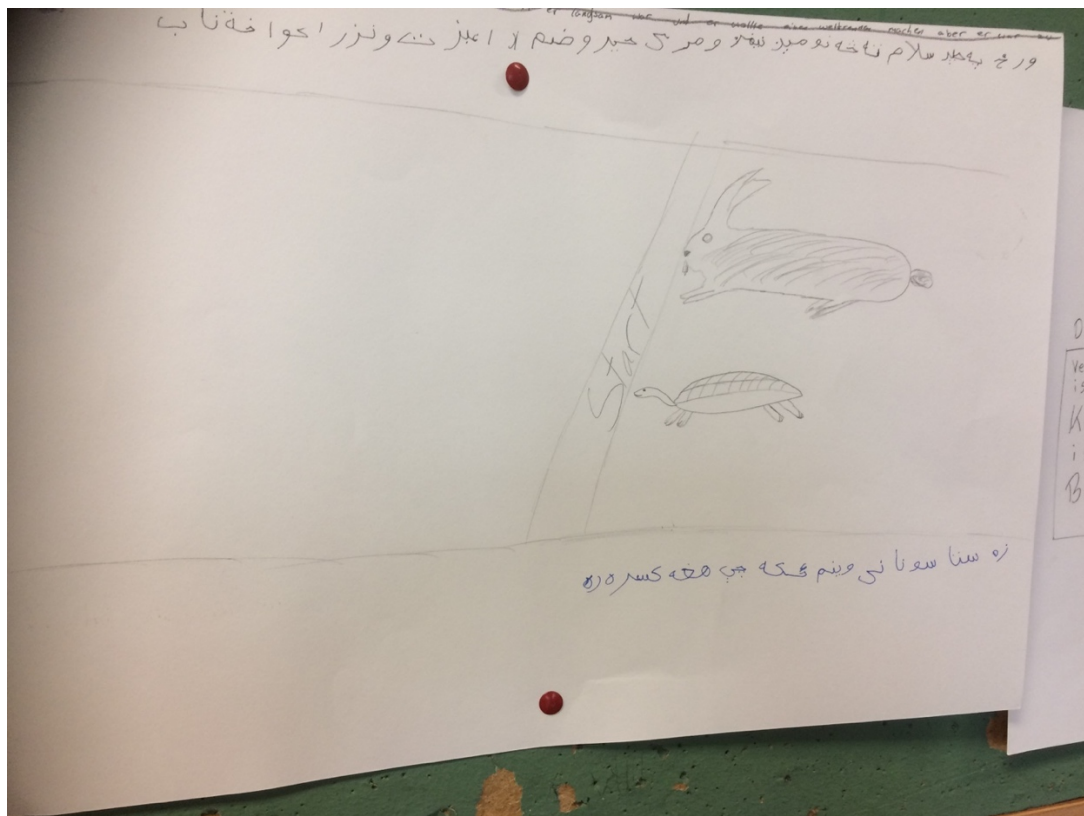
surie

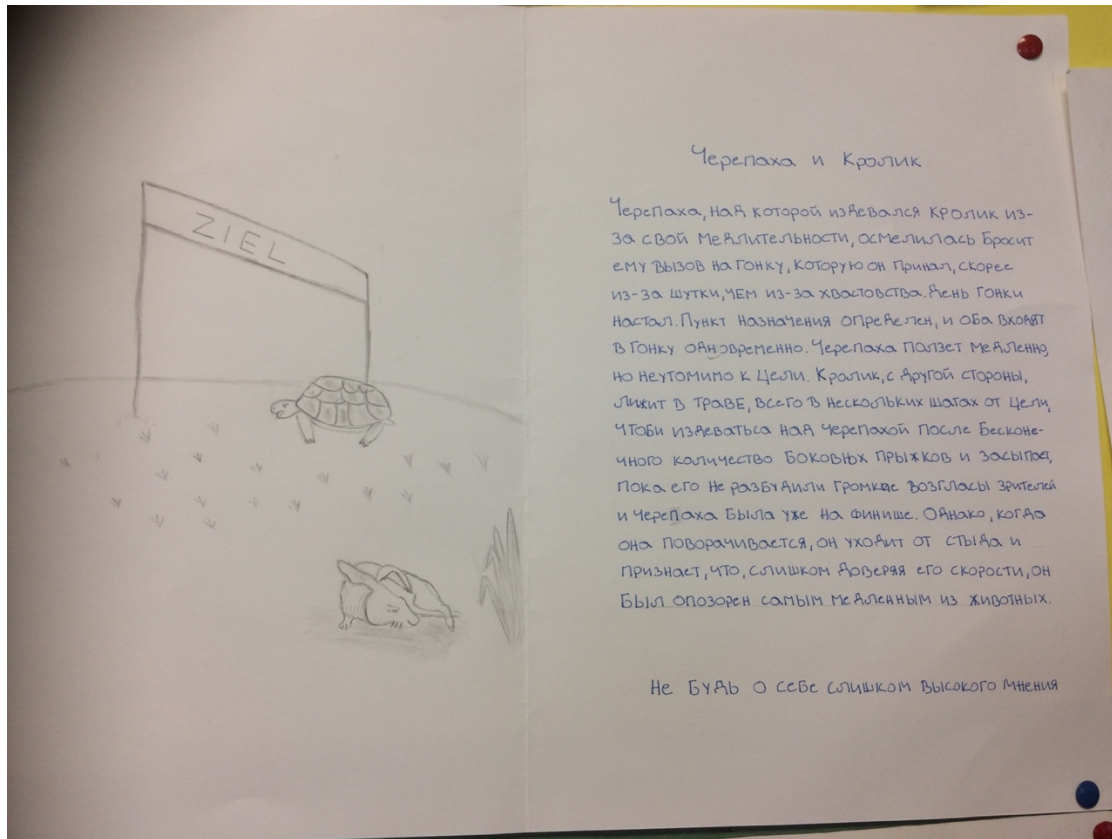
PKS-GRUPPE

Arabisch der Bleistift = قلم رصاص die Radiergummi = ممحاة	Arabisch die Zahl = الرقم 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 die Schultasche = حقيبة المدرسة
TÜRKSCH Die Mappe: Dosya Das Buch: Kitap	TÜRKSCH Buch - Kitap Bücher - Kitaplar Lineal - Cetvel Lineale - Cetveler
HINDI Radiergummi - रबर Zirkel - परकार	Russisch Das Lineal - линейка Die Lineale - линейки Das Radiergummi - стёрка Die Radiergummi - стёрки
Albanisch das Geodreieck: Drekansh der Radiergummi: Guma	der Konsument konsumieren der Kundendienst = mitarbeiter energisch die Energie

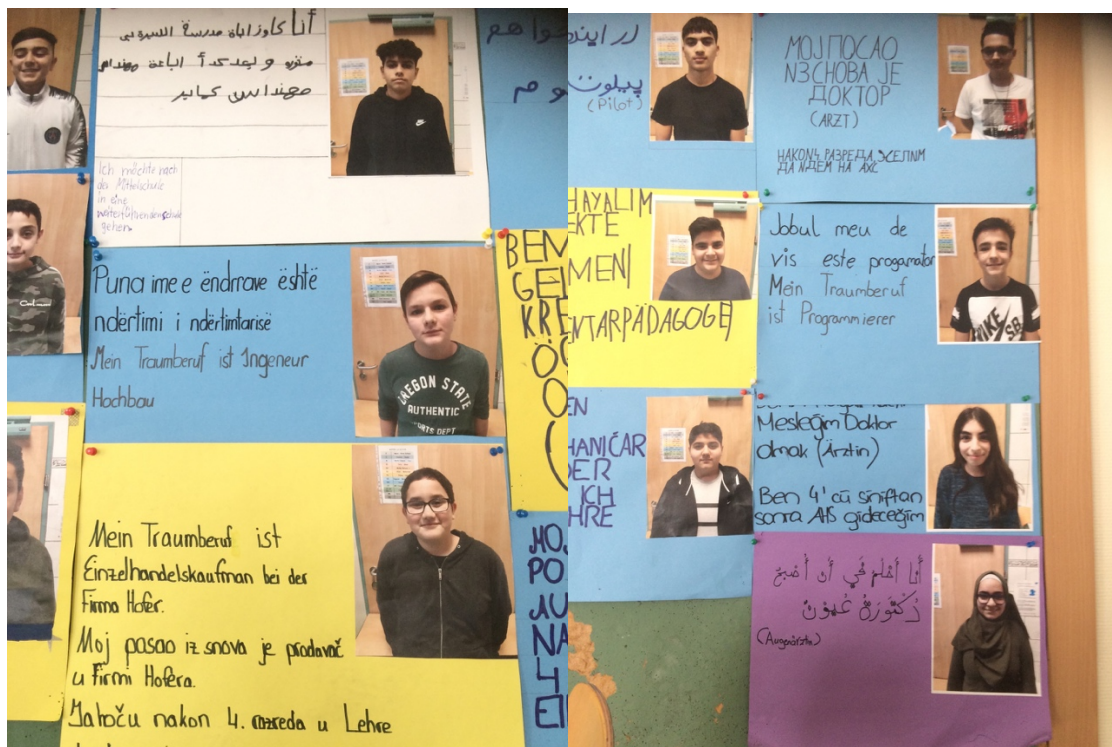


Geschichten konnten verschiedenen Sprachen aufgeschrieben werden.





In der Berufsorientierung wurden Bewerbungsgespräche in Deutsch und in den Sprachen der Kinder erarbeitet.



6.4.3 Ergebnisse

Nach einem Semester der Umsetzung wurden in einer Pädagogischen Konferenz die Ergebnisse zusammengeführt. Dafür hatten Lehrer*innen ihre Schüler*innen befragt, wie diese die Möglichkeit ihre Sprachen im Unterricht einsetzen zu können, erlebt haben (Fragebogen siehe Anhang B). Bei der Konferenz selbst sollten die Lehrer*innen in ihren Jahrgangsteams anhand eines Reflexionsbogens (siehe Anhang C) die eigenen Beobachtungen und Einschätzungen austauschen und anschließend im Kollegium teilen.

Die Befragung der Schüler*innen führte zu folgendem Ergebnis: Die meisten Schüler*innen gaben an, dass sie die Möglichkeit ihre Sprachen zu verwenden, genutzt hätten. Überwiegend habe ihnen diese Verwendung Freude bereitet und Spaß gemacht. Es gab aber auch einige wenige Schüler*innen, für die die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch peinlich war. Als Kontexte der Verwendung gaben Schüler*innen Erklärungen im Mathematikunterricht an. Es gab Schüler*innen, die auch das Schreiben in der Erstsprache als „cool“ erlebten, andere äußerten hier Unsicherheit. Es fehlten Worte und die Routine, außer beim Schreiben von SMS. Die Frage, ob sich dadurch ihre Beteiligung am Unterricht verändert hätte, fiel neutral aus, wobei es eine leichte Tendenz hin zu mehr Partizipation gab.

Auch in der Einschätzung der Lehrer*innen nutzte die Mehrheit der Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Sprachen zu gebrauchen. Dabei nahmen die Lehrer*innen Unterschiede bezüglich des Interaktionskontextes (Fach), der Themen und der Textformen (Mündlichkeit und Schriftlichkeit) war. Es wurde beobachtet, dass es den Schüler*innen in den Sprachfächern leichter fiel, ihre Sprachen im Unterricht vor den anderen zu verwenden oder Übersetzungen anzustellen als in naturwissenschaftlichen Fächern. In Letzteren fehle es am entsprechenden Fachwortschatz. Dort aber, wo Lehrer*innen Schlüsselbegriffe mit den Schüler*innen erarbeitet haben, z. B. der Begriff Asche, wurde von AHA-Effekten berichtet. Und auch dort, wo Schüler*innen eingeladen worden waren, informell – also bei Erklärungen für Sitznachbar*innen oder bei eigenen Notizen - ihre Sprachen zu nutzen, wurde beobachtet, dass Schüler*innen diese Möglichkeiten gerne nutzten.

Allgemein wurde es als Gewinn erlebt, dass die Kinder ihre Sprachen benutzen konnten. Deutliche Einigkeit unter den Lehrer*innen gab es hinsichtlich der Beobachtung, dass Schüler*innen bei emotionalen Themen oder Aktivitäten sehr gerne die Erstsprachen verwenden: z. B. beim Singen und beim Sprechen über Vorlieben. Die Lehrer*innen deuteten das Sprachverhalten der Schüler*innen dahingehend, dass die Erstsprachen „emotional besetzt“ seien und für die Kinder „Freiheit“ bedeuteten. Die positive Wirkung des Einsatzes der Sprachen wurde durch folgende Beobachtungen eingeschränkt: Die Schüler*innen würden lieber auf Deutsch lesen, z.B. auch Arbeitsanweisungen, und würden in den prüfungsbezogenen Fächern das Deutsche den anderen Sprachen vorziehen. Auch bei Seiteneinsteiger*innen würde der neue Stoff in der deutschen Sprache gespeichert und wäre dann in dieser Sprache prioritär abrufbar.

In Bezug auf die Partizipation wurde keine Veränderung wahrgenommen. Es wurde aber wahrgenommen, dass die Schüler*innen in den Sprachen „switchen“ und die Frage gestellt, ob es möglich ist, dass Kinder über keine Sprache verfügen.

Die Zukunftsperspektiven der Lehrer*innen in Bezug auf die Sprachen der Kinder im Regelunterricht lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Lehrer*innen gaben an, dass sie weiterhin die Sprachen der Kinder zulassen und auch bewusster dafür Raum schaffen wollen. Sie wollen Übersetzungen ermöglichen und dafür auch Übersetzungstools verwenden. Eltern sollen eingeladen werden, den Kindern in den Familiensprachen vorzulesen. Gleichzeitig wollen sie das Deutsche als Arbeitssprache festigen, indem sie z. B. intensiver mit schriftlichen Anweisungen arbeiten, dem Lesen mehr Raum geben und der Portfolioarbeit einen größeren Stellenwert einräumen. Auch sprachanalytische Aktivitäten, wie das Zerlegen von Texten und Wörtern, soll verstärkt eingesetzt werden. Außerdem sollen die Schüler*innen vermehrt zum Lesen bewegt werden, egal in welcher Sprache.

Mit diesem Ergebnis wurde viel erreicht. Der Schulentwicklungsprozess hatte das Ziel, den Sprachen der Kinder im Regelunterricht mehr Raum geben und das ist durchaus geglückt. Darüber hinaus gab es weitere wichtige Effekte in der professionellen Entwicklung des Schulteams:

- Die Lehrer*innen haben ihren Unterricht verändert und diese Veränderungen mit Hilfe von Beobachtung und Befragung der Schüler*innen evaluiert und daraus Schlüsse für die weitere Praxis gezogen.
- Die Lehrer*innen wurden aufmerksam(er) auf die Sprachpraktiken und -vorlieben der Schüler*innen („switchen“, Schriftlichkeit/Mündlichkeit).
- Die Lehrer*innen konnten positive Wirkungen der Möglichkeit, das gesamte sprachliche Repertoire zu nutzen, auf die Motivation der Kinder beobachten (Freude und Spaß, Erklärungen, Aha-Effekte)
- Die Lehrer*innen wurden aufmerksamer auf die sprachlichen Leistungen des Lernens und wollen bewusster diese Leistungen unterstützen (Übersetzen, Wortbedeutungen analysieren, Zerlegen von Sätzen, Sprachvergleiche durchführen, Anweisungen verschriftlichen)
- Die Lehrer*innen haben eine neue Perspektive auf Sprache gewonnen und stellen sich neue Fragen. („Gibt es Kinder, die über keine Sprache verfügen?“).

6.5 Abschließende Bemerkung

An diesem Konzept wurde der Schulentwicklungsprozess auf inhaltlicher Ebene beschrieben und damit deutlich gemacht, welche Veränderungen durch welche Schritte an einer Schule möglich sind. Dabei muss festgehalten werden, dass die beschriebene Schule bereits über ein differenziertes Sprachenkonzept verfügte und im Umgang mit Mehrsprachigkeit der Schüler*innen bereits fortgeschritten war. Ein weiterer Entwicklungsschritt lag daher nicht ganz so nahe und für Lehrer*innen war der feine Unterschied zwischen der Unterstützung von „Mehrsprachigkeit“ und der Unterstützung von mehrsprachigen Schüler*innen nicht unmittelbar begreiflich. Hierzu gab es in beinahe allen Teams intensive Gespräche. Dieser Prozess verlief auch nicht so reibungslos und geradlinig, wie er hier dargestellt ist. Die Ziele, die Umsetzungsmöglichkeiten und die Evaluationsform wurde intensiv zwischen dem Lehrer*innenteam und Fachberaterin ausgehandelt. Dabei stellte die rahmengebende Funktion der Direktorin eine wesentliche Bedingung für das Gelingen dar. Die Ergebnisse des Prozesses waren schließlich für das Lehrer*innenteam, die Direktorin und die Fachberaterin sehr zufriedenstellend. Sie sind der kooperativen und wertschätzenden Haltung aller am Prozess mitwirkenden Personen zu verdanken. Die Profiteure dieses Erfolgs sind unzweifelhaft

die Schüler*innen der Schule, die in ihrer mehrsprachigen Identität ein Stückchen mehr bestärkt wurden, und deren Möglichkeiten dem Unterricht zu folgen sich in Zukunft durch einen sprachenbewussteren Unterricht erweitern werden.

Literatur

- Baker, Colin (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd ed)*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Belke, Gerlind (2016): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. unveränderte Auflage.
- Bildungsdirektion Wien/Wiener Kinderfreunde (Hrsg.) (2019), *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Beobachtungsbögen und Unterstützung bei der institutionellen Mehrsprachigkeitsforderung*. Wien.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2017), *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Österreich AG 3.2 Lehrpläne/Lehrziele*, Vortrag gehalten bei der XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Freiburg (CH), 31.7.-4.8.2017. Online-Folien abrufbar unter: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=822744&pCurrPk=5982 (Zugriff 19. August 2019)
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- García, Ofelia (2011): Theorizing Translanguaging for Educators. In: Christina Celic, Kate Seltzer, Hg.: *Tranlanguaging A Cuny-Nysieb Guide for Educators*, NY: The City University of NY, 1-6. <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- García, Ofelia/Kleyn Tatyana (Hrsg.) (2016): *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*, NY: Routledge.
- García, Ofelia (2017): Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers, In: Jean-Claude Beacco/Hans-Jürgen Krumm/David Little/Philia Thalgot on behalf of Council of Europe (Hrsg.), *Linguistic Integration of Adult Migrants - some lessons from research / L'Integration Linguistique des Migrants Adultes – les enseignements de la recherche (11-26)*. De Gruyter: Berlin 2017. <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830?rskey=WMnzHU&result=1>
- García, Ofelia/Susana Ibarra Johnson/Kate Seltzer (2017), *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Philadelphia: Caslon.
- Gibbons, Pauline (2015): *scaffolding language. scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second Edition. Portsmouth: Heinemann.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?*, Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Jessner, Ulrike/Elisabeth Allgäuer-Hackl (2015), Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? in: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Kristin Brogan/Ute Henning/Britta Hufeisen/Joachim Schlabach (Hrsg.): *MehrSprachen? –PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler, 170-209. http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf

- Kleyn, Tatyana with Hulda Lau (2016): The Grupito Flexes Their Listening and Learning Muscles, in: Ofelia García/Tatyana Kleyn, Hg.: *a. a. O.*, 100-117.
- Konzett, Bernadette (2019): „... dann habe ich Deutsch mit die Hilfe von meiner Muttersprache besser verstanden.“ Zum Potenzial von Erstsprachen und Übersetzung für den DaZ-Unterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1/2019, 142-158.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Judith Purkarthofer (2018), Sprachorganisation in Bildungseinrichtungen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule, in: Fürstaller, Maria/Nina Hover-Reisner/Barbara Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. Frankfurt a. Main, 49-62.
- Plutzar, Verena (2019), Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2019, Jahrgang 35*, 242-259.
- Reich, Hans H. (2009): *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Vygotskij, Leon S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Anhänge

Angang A Aktionsforschung zu einer gezielten Veränderung im Klassenzimmer

1 Beobachten im Rahmen einer Aktionsforschung

Mit Hilfe dieses Bogens soll systematisch beobachtet werden, ob gezielt eingesetzte Interventionen im Unterricht Wirkungen zeigen. Ein solches Vorgehen nennt man Aktionsforschung.

Aktionsforschung zielt weniger darauf ab, allgemeingültiges, theoretisches Wissen hervorzubringen, als Wissen über eine spezifische Situation oder für einen bestimmten Zweck, dh. über einen konkreten Unterricht. Aktionsforschung ist demnach situations- und kontextorientiert. Sie ist aber auch, weil sie meist mit Hilfe anderer durchgeführt wird, gemeinschaftlich, partizipativ und selbst-evaluierend.¹⁶

Das Vorgehen im Rahmen einer Aktionsforschung ist also ein systematisches. Je nachdem, welche Wirkungen ich im Unterricht erzielen möchte, werde ich überlegen, was ich verändern kann, damit diese Wirkung eintritt und wie ich beobachten kann, ob die Wirkung auch eintritt.

Es ist hilfreich und sinnvoll, die Beobachtungen durchzuführen, wenn zwei Lehrkräfte in der Klasse, sodass sich eine Person auf den Unterricht und eine Person auf die Beobachtung konzentrieren kann.

2 Das bewusste Zulassen der Sprachen der Kinder im Unterricht

Im Rahmen des SQA Prozesses wurde das Ziel festgelegt, den Sprachen der Kinder Raum im Unterricht und zwar in allen Fächern zu geben. Damit soll bewirkt werden, dass die Kinder mehr am Unterricht partizipieren. Es gibt also zwei Faktoren:

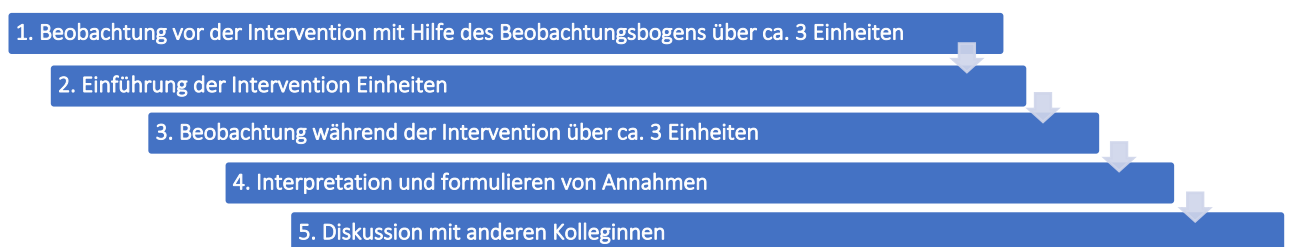
1. Die Möglichkeit der Kinder, ihre Sprachen einzusetzen.
2. Die sich daraus vermutlich ergebende erhöhte Partizipation.

Diese beiden Faktoren gilt es systematisch zu beobachten. Bewirkt die Möglichkeit für SchülerInnen ihre Sprachen einzusetzen, dass sie mehr partizipieren?

Unter Partizipation wird im Folgenden verstanden, dass Kinder einerseits in verbale Interaktion gehen, entweder mit den Lehrkräften oder aber untereinander und dass sie andererseits stille Recherchetätigkeiten vornehmen, wie Nachschlagen in Wörterbüchern, Nachlesen in Texten und Internet und sich dabei Notizen machen.

Mit Hilfe eines Beobachtungsbogens werden quantitative Daten erhoben. Aufschlussreich sind sie aber erst, wenn begleitend qualitative Daten festgehalten werden. Das heißt, es ist auch sinnvoll die Situationen festzuhalten, in denen die Partizipation stattfinden.

3 Beobachten mit Hilfe des Beobachtungsbogens



Schritt 1 vor der Intervention: Die Partizipation der Kinder wird über einen Zeitraum von mehreren Einheiten (ca. 3 Einheiten) beobachtet, ohne dass spezielle Interventionen gesetzt werden. Die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten, indem der Beobachtungsbogen (weiter unten) eingesetzt und in die Spalte *Vor der Intervention*

¹⁶ Richards, J./ Nunan, D. (Hrsg.) (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, S. 6, nach Boeckmann/Bogenreiter-Feigl/Reininger-Stressler (2010) (Hrsg.) (2010), *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, VÖV Edition Sprache 4, Wien: Ed. Volkshochschule, S. 5.

benützt wird. Damit wird die Aktionen der Kinder quantitativ dokumentiert. Begleitend wird festgehalten, in welchen Situationen die Partizipation erfolgen.

Schritt 2: Ich führe die Intervention ein – in diesem Fall lade ich die Kinder ein, ihre Sprachen einzubringen und zeige konkrete Möglichkeiten im Unterricht auf, wie sie das auch umsetzen können. Ich führe die Intervention ein, das kann über mehrere Einheiten stattfinden. Ich halte für mich fest, was ich genau tue, damit die Kinder beginnen, ihre Sprachen einzusetzen. Das ist wichtig, um die Ergebnisse von Schritt 3 und Schritt 4 zu stützen.

Schritt 3 während der Intervention: Ich beobachte die Partizipation der Kinder mit Hilfe des Beobachtungsbogens und benütze die Spalte *Während der Intervention* über einen Zeitraum von mehreren Einheiten (wieder ca. 3 Einheiten) und halte die Ergebnisse in der gleichen Form wie *Vor der Intervention* fest. Damit die Beobachtungen aussagekräftig sind, ist es wichtig, hier eine einheitliche Form einzusetzen und keine Veränderungen vorzunehmen.

Schritt 4: Ich interpretiere die Ergebnisse und formuliere Annahmen. Wurde die erwünschte Wirkung erzielt? Weshalb (nicht)? Was denke ich, weshalb waren das eine erfolgreich und das andere nicht?

Schritt 5: Ich diskutiere meine Interpretationen und Annahmen mit meinen KollegInnen im Team.

4 Gegenstand der Beobachtung

4.1 Die Interaktion und Partizipation in der Gruppe beobachten

Ich kann die Gruppe und einzelne Kinder beobachten und die Veränderungen durch die Intervention mit Hilfe der folgenden Fragen einschätzen. Ich kann mir dafür auch Hilfe holen und jemanden anderen beobachten lassen.

Das kann ich beobachten:

- **Wortmeldungen und Fragen der Kinder** – in der Gruppe oder auch einzelner Kinder, die mich besonders interessieren.
- die **Interaktionen der Kinder untereinander** – Fragen sie einander? Tauschen sie sich aus?
- die **Eigeninitiativen** – Gehen sie selbständig auf die Suche nach Bedeutungen und Inhalten? Erzählen sie von Ergebnissen ihrer Recherchen?

4.2 Den Einsatz von Wortschatzlisten in verschiedenen Sprachen beobachten

Wenn ich im Unterricht Wortschatzlisten einsetze, bei denen die Kinder auch ihre Familiensprachen eintragen können, ist es möglich, zu beobachten, wie diese Wortschatzlisten vor und nach der Intervention angenommen werden.

5 Im Team reflektieren

Ich teile meine Beobachtungen mit meinem Team und überprüfe, ob meine Beobachtungen sich mit denen der anderen decken.

- a. Wo gibt es Übereinstimmungen und wo Unterschiede?
- b. Welche Schlüsse ziehen wir aus unseren Beobachtungen?
- c. Welches sind mögliche nächste Schritte?

6 Mit der Klasse reflektieren

Nach einer Zeit von ein paar Wochen kann die Intervention zum Unterrichtsthema gemacht werden und der Frage nachgegangen werden, wie es die Kinder erleben, dass sie nun in ihren Sprachen mitarbeiten können.

Ich hole ich Rückmeldungen zu folgenden Fragen:

- a. Ich verwende ich meine Sprachen im Unterricht mehr als früher.
- b. Ich melde mich öfter im Unterricht zu Wort.
- c. Ich stelle mehr Fragen als früher.
- d. Ich spreche mehr mit meinen MitschülerInnen mehr als früher.
- e. Ich beteilige mich mehr am Unterricht.
- f. Ich kann immer sagen, was ich meine.
- g. Ich frage meine Lehrerin, wenn ich etwas wissen will?
- h. Ich bekomme ich Aufträge, selbständig in Wörterbüchern, Texten und im Internet zu recherchieren.
- i. Es macht mir Spaß, meine Sprachen zu verwenden.

Im Anschluss daran kann ein offenes Gespräch mit der Gruppe geführt werden, mit solchen oder ähnlichen Fragen:

- j. Wie ist das für Euch, wenn nun alle Kinder ihre Sprachen benützen können oder sogar sollen?
- k. Was verändert sich für einzelne Kinder in der Klasse, wenn sie in ihren Sprachen sprechen dürfen?

Der quantitative Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe

Partizipieren Kinder mehr am Unterricht, wenn ihre Sprachen involviert sind?		Aktionen pro Einheit	
1	In der Gruppe als Gesamtes:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Melden sich Kinder zu Wort?		
b	Stellen Kinder Fragen?		
c	Gehen Kinder in Interaktion untereinander?		
d	Recherchieren Kinder selbstständig?		
e	Benutzen die Kinder Wörterbücher (in Buchform oder online)?		
f	Benutzen die Kinder Texte in ihren Sprachen als Quellen?		
g	Fertigen die Kinder Notizen in ihren Sprachen an?		
2	Einzelne Kinder:		
a	Beteiligen sich Kinder nicht am Unterricht?		

Der qualitative Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe

Partizipieren Kinder mehr am Unterricht, wenn ihre Sprachen involviert sind?		Situationen	
1	In der Gruppe als Gesamtes:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Melden sich Kinder zu Wort?		
b	Stellen Kinder Fragen?		
c	Gehen Kinder in Interaktion untereinander?		
d	Recherchieren Kinder selbstständig?		
e	Benutzen die Kinder Wörterbücher (in Buchform oder online)?		
f	Benutzen die Kinder Texte in ihren Sprachen als Quellen?		
g	Fertigen die Kinder Notizen in ihren Sprachen an?		
2	Einzelne Kinder:		
a	Beteiligen sich Kinder nicht am Unterricht?		

Der quantitative Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten

Arbeiten Kinder mit den Wortschatzlisten in ihren Sprachen?		Anzahl der Kinder	
3	Kinder nutzen die Spalte mit ihren Sprachen:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Wie viele Kinder nutzen die Wortschatzliste?		
Partizipieren die Kinder mehr am Unterricht, wenn sie Wörter in ihre Sprachen übersetzen können?		Aktionen pro Einheit	
4	Wenn ja, kann ich dabei folgende Strategien beobachten:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Die Kinder benutzen die Wörterbücher/Google-Translator.		
b	Die Kinder erzählen, dass sie zu Hause nachgefragt haben.		
c	Die Kinder fragen ihre MitschülerInnen.		
d	Die Kinder fragen die MuttersprachenlehrerInnen.		

e		
		Anzahl der Kinder	
5	Wenn nein, ergibt sich im Gespräch mit den Kindern Folgendes:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Sie kennen die Wörter nicht und sie finden es auch nicht wichtig, sie herauszufinden.		
b	Sie finden es nicht relevant, die Wörter aufzuschreiben.		
c	Es fühlt sich für sie nicht richtig an, in der Schule nicht andere Sprachen als Deutsch oder Englisch benutzen.		
d	Sie wissen nicht, wozu es gut sein soll, ihre Sprachen hier zu benutzen.		
e		

Der qualitative Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten

Arbeiten Kinder mit den Wortschatzlisten in ihren Sprachen?		Situationen	
3	Kinder nutzen die Spalte mit ihren Sprachen:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Wie viele Kinder nutzen die Wortschatzliste?		
Partizipieren die Kinder mehr am Unterricht, wenn sie Wörter in ihre Sprachen übersetzen können?		Situationen	
4	Wenn ja, kann ich dabei folgende Strategien beobachten:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Die Kinder benutzen die Wörterbücher/Google-Translator.		
b	Die Kinder erzählen, dass sie zu Hause nachgefragt haben.		
c	Die Kinder fragen ihre MitschülerInnen.		
d	Die Kinder fragen die MuttersprachenlehrerInnen.		
e		
5 Wenn nein, ergibt sich im Gespräch mit den Kindern Folgendes:		Situationen	
5	Wenn nein, ergibt sich im Gespräch mit den Kindern Folgendes:	<i>Vor der Intervention</i>	<i>Während der Intervention</i>
a	Sie kennen die Wörter nicht und sie finden es auch nicht wichtig, sie herauszufinden.		
b	Sie finden es nicht relevant, die Wörter aufzuschreiben.		
c	Es fühlt sich für sie nicht richtig an, in der Schule nicht andere Sprachen als Deutsch oder Englisch benutzen.		
d	Sie wissen nicht, wozu es gut sein soll, ihre Sprachen hier zu benutzen.		
e		

Anhang B Befragung der Kinder zum Einsatz der Sprachen im Unterricht

- Ich durfte in den letzten Wochen auch noch andere Sprachen im Unterricht verwenden außer Deutsch.
- Welche Sprachen habe ich außer Deutsch noch verwendet?
- Wie war es für mich andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zu verwenden?
- Habe ich mehr als sonst gesprochen?
- Habe ich mehr Fragen gestellt?
- Habe ich mehr verstanden?
- Hat es mir Spaß gemacht, andere Sprachen als Deutsch zu verwenden?
- Gibt es noch etwas was ich erzählen möchte?

Anhang C Der Reflexionsbogen für Lehrende

Die Situation

- Unter welchen Umständen wurden Kinder eingeladen ihre Sprachen frei zu verwenden?

Eigene Einschätzung

- Was habe ich beobachtet?
- Und welche Schlüsse ziehe ich daraus?

Reflexion im Team

- Wo gibt es Übereinstimmungen und wo Unterschiede?
- Welche Schlüsse ziehen wir aus unseren Beobachtungen?
- Welche Schritte ergeben sich daraus?