

WISSENSCHAFT

Mehrsprachigkeitsinseln im Deutschunterricht

Lesya Skintey

Seite 11

Mehrsprachige (Bildungs)Realität neu zugewanderter Schüler:innen

Dariia Orobchuk

Seite 20

Sprachförderung im Elementarbereich

Eva Frick

Seite 31

Mehrsprachigkeitsinseln im Deutschunterricht

Erkenntnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt
zur Unterrichtspartizipation und Zweitsprachaneignung
von Schüler:innen aus der Ukraine

Lesya Skintey

Der Beitrag beschäftigt sich mit der sprachlichen Integration von Schüler:innen aus der Ukraine an österreichischen Schulen. Anhand einer konversationsanalytischen Auswertung von Unterrichtsaufnahmen wird untersucht, ob und wie deren mehrsprachige Ressourcen im Deutschunterricht aufgegriffen und genutzt werden. Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung der Einbeziehung der individuellen Sprachrepertoires geflüchteter Schüler:innen, insbesondere in der sensiblen Phase des Übergangs in die Regelklasse.

Keywords

Deutschunterricht, Zweitsprache,
Mehrsprachigkeit

Einleitung

Spätestens seit 2015 steht die schulische und sprachliche Integration geflüchteter Schüler:innen im Zentrum der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Einsicht europäischer Länder in die Notwendigkeit, temporäre Notfallmaßnahmen im Bildungsbereich – u. a. im Hinblick auf Beschulung und Sprachbildung – durch nachhaltige Strukturen zu ersetzen (OECD, 2023, S. 28), gewinnt das Thema weiter an Relevanz. Eine der aktuell größten Gruppen neu zugewanderter Schüler:innen in Österreich bilden Kinder und Jugendliche aus der Ukraine: Im Februar 2023 wurden 13.143 ukrainische Schüler:innen an österreichischen Schulen gezählt (APA, 06.02.2023), von denen die meisten seit dem Schuljahr 2024/2025 in den ordentlichen Status übergetreten sind. Während erste Studien zur Deutschförderung ukrainischer Schüler:innen bereits vorliegen (Goltsev, 2023; Skintey et al., 2023; Vasylychenko, 2023), fehlen bislang empirisch fundierte Erkenntnisse darüber, wie diese Schüler:innen am Regelunterricht teilnehmen und welche sprachlichen Ressourcen und Praktiken sie dabei nutzen.

Dieser Frage geht der Beitrag anhand von Audioaufnahmen natürlicher Unterrichtsinteraktionen nach, die im Rahmen des Forschungsprojekts



Der Zweitspracherwerb und der Einsatz gesamtsprachlicher Ressourcen werden im Rahmen des Projekts als in lokale soziale Praktiken situierte, beobachtbare, ko-konstruktive und dynamische Prozesse verstanden.

„Sprachaneignung durch Interaktion: Partizipation geflüchteter Schüler:innen im Unterricht“ (SIPSU, Laufzeit: 01.01.2025–31.12.2026) erhoben wurden. Mittels konversationsanalytischer Auswertungen ausgewählter Sequenzen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I wird untersucht, ob und wie mehrsprachige Ressourcen im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. Im Fokus stehen dabei die Fragen, wann, wie und durch wen der Sprachwechsel initiiert wird und auf welche sprachlichen Ressourcen die Interaktionsbeteiligten zurückgreifen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden einerseits hinsichtlich der Bedeutung der mitgebrachten Sprachrepertoires geflüchteter Schülerinnen für die Unterrichtsteilnahme und die Zweitsprachaneignung, andererseits im Hinblick auf mögliche Implikationen für Unterrichtsentwicklung und Lehrer:innenbildung diskutiert.

Forschungsdesign

Ausgehend von der Annahme, dass (zweit-)sprachliches und fachliches Lernen in sozialer Interaktion erfolgt (Ohm, 2022), untersucht das Projekt „Sprachaneignung durch Interaktion: Partizipation geflüchteter Schüler:innen im Unterricht“ (SIPSU, Laufzeit: 01.01.2025–31.12.2026) erhoben wurden. Mittels konversationsanalytischer Auswertungen ausgewählter Sequenzen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I wird untersucht, ob und wie mehrsprachige Ressourcen im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. Im Fokus stehen dabei die Fragen, wann, wie und durch wen der Sprachwechsel initiiert wird und auf welche sprachlichen Ressourcen die Interaktionsbeteiligten zurückgreifen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden einerseits hinsichtlich der Bedeutung der mitgebrachten Sprachrepertoires geflüchteter Schülerinnen für die Unterrichtsteilnahme und die Zweitsprachaneignung, andererseits im Hinblick auf mögliche Implikationen für Unterrichtsentwicklung und Lehrer:innenbildung diskutiert.

teter Schüler:innen im Unterricht“, wie sich die Interaktionskompetenz in Deutsch als Zweitsprache entwickelt und inwiefern mehrsprachige Ressourcen im Unterricht genutzt werden. Im Rahmen eines ethnografischen Forschungsdesigns mit teilnehmender Beobachtung (einmal monatlich) werden über mehrere Monate hinweg Audioaufnahmen natürlicher Interaktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht der Sekundarstufe I (Unterstufe) erstellt. Im Fokus stehen vier geflüchtete Schüler:innen aus der Ukraine, die zuvor in Deutschförderklassen unterrichtet wurden (vgl. Spiel et al., 2022) und zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit vier Monaten eine Regelklasse besuchen. Die Audioaufnahmen werden nach der Transkriptionskonvention GAT 2 verschriftlicht (Selting et al., 2009) und nach dem Ansatz *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* (Pekarek Doehler, 2021) ausgewertet. Ziel ist es, Mikroprozesse der Unterrichtspartizipation und der Zweitsprachaneignung zu rekonstruieren. Ergänzend sind im weiteren Projektverlauf leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen, deren Eltern sowie Lehrpersonen geplant, um ein umfassendes Bild der Kontexte, Verläufe und Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs unter Bedin-

gungen erzwungener Migration zu gewinnen. Der Zweitspracherwerb und der Einsatz gesamtsprachlicher Ressourcen werden im Rahmen des Projekts als in lokale soziale Praktiken situierte, beobachtbare, ko-konstruktive und dynamische Prozesse verstanden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die bislang im Rahmen der ethnografischen Forschung erhobenen Daten.

Bislang konnte in vier von insgesamt 15 durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen der Einsatz mehrsprachiger Ressourcen im Unterricht dokumentiert werden. Alle vier Interaktionen stammen aus dem Datenkorpus von Schüler:in 2 (im Folgenden: S2); drei davon wurden im Deutschunterricht und eine im Mathematikunterricht aufgezeichnet. Im Folgenden wird anhand der Analyse dreier Transkriptauszüge aus der Aufnahme S2_D1_20012025 (transkribierte Sequenz: von 2:13 Sek–24:07 Min; Gesamtlänge der Aufnahme: 42:53 Min) exemplarisch aufgezeigt, wie Elemente des gesamtsprachlichen Repertoires von Schüler:innen funktional in den Deutschunterricht integriert werden.

Im Zentrum der Analyse steht eine Unterrichtssequenz zum Thema *Aktiv und Passiv*. Nach der gemeinsamen Erarbeitung der Funktion und Form des Passivs anhand zweier Beispielsätze – „im Passivsatz (.) IST (.) WER es getan hat nicht mehr so WICHTIG.= =im passivsatz ist wichtig (.) WAS genau passiert ist.= =ja die HANDLUNG (.)“ (Zeilen 29–31) – leitet die Lehrpersonⁱⁱ zur Einzelarbeitsphase über. Dabei schafft sie explizit einen Raum, in dem S2 durch eine kooperative Arbeitsform und die Nutzung der Erstsprache Ukrainisch und der Zweitsprache Russisch unterstützt werden soll:

Mehrsprachigkeitsinseln im Deutschunterricht: Analyse ausgewählter Interaktionssequenzen

0129 **DL1** so.= WER wollte jetzt der DOLmetscher für äh: (timuⁱⁱⁱ sein).

- 0130 **SO-2** was ist DOLmetscher?
- 0131 ((Auslassung 2.5 Sek: Kinderstimme))
- 0132 **DL1** wir HATten den dolmetscher für ARthur [oder]?
- 0133 **X** [ich ich] das war ICH (.) das war ICH.
- 0134 **DL1** das warst DU. (.) aber für TImur hatten wir KEInen dolmetscher--=oder?
- 0135 ((Auslassung 7.7 Sek: Kinder melden sich))
- 0136 **S2** (я заМАжу).
- 0137 (ich überDEcke).
- 0138 ((Auslassung 7 Sek: Kinderstimme))
- 0139 **DL1** kannst du die ukralnische–
- 0140 **SO** aber ich kann RUSsisch er kann AUCH RUSsisch–
- 0141 **DL1** du kannst RUSsisch?
- 0142 ((Auslassung 3 Sek: Kinder sprechen))
- 0143 **DL1** dann gehst DU zu TImur rüber.
- 0144 ((Auslassung 2.5 Sek: Kinderstimme))
- 0145 **S2** приBET.
- 0146 HALLo.
- 0147 **DL1** warum kannst du RUSsisch?
- 0148 **SO** meine MUTter kann russisch und sie hat mich geLERNT.
- 0149 **DL1** ah OK.
- 0150 ((Auslassung 4.6 Sek: Kinderstimme))
- 0151 **DL1** dann HILFST du dem TImur ein bisschen,
- 0152 ((Auslassung 1.9 Sek: Kinderstimme))
- 0153 **SO** ты знаешь что тут ДЕлать?
- 0154 (weißt du was hier zu MACHen ist?)
- 0155 **S2** без поНЯтия.
- 0156 (keine ANNung.)
- 0157 **SO** я ТОже не знаю.
- 0158 (ich weiß es AUCH nicht.)

Nachdem die Lehrperson fragt, wer für S2 als „DOLmetscher“ fungieren möchte (Z. 129), setzen schüler:innenseitig initiierte Aushandlungsprozesse über die Bedeutung der Rolle und die Zuständigkeit ein. Es melden sich mehrere Schüler:innen, darunter auch der Schüler SO, der seine Eignung und seine Kompetenz in der gemeinsam geteilten Sprache Russisch erklärt (Z. 140). Die Lehrperson präzisiert anschließend die Aufgabe des „Dolmetschens“ (Z. 151). S2,

Schüler:in	S-1		S-2		S-3		S-4	
Fach (Deutsch/Mathe)	D	M	D	M	D	M	D	M
Anzahl der teilnehmenden Beobachtungen	2	1	3	3	2	2	1	1
Dauer der Audioaufnahmen (Min:Sek)								
1. Erhebung	35:45	39:03	42:53	46:17	21:03	41:00	42:31	45:55
2. Erhebung	30:44		42:18	49:15	30:16	46:26		
3. Erhebung			38:00	45:50				

Tabelle 1: Überblick über erhobene Daten (Stand: 24. April 2025)

der bereits zuvor ukrainisch- und russischsprachige Ressourcen in selbstgerichteter bzw. selbstregulierender Rede eingesetzt hat (Z. 113 und 136), begrüßt den SO auf Russisch (Z. 145) und eröffnet somit die mehrsprachige Sequenz. In Zeilen 153 bis 157 wird ein gemeinsames Verständnis der Aufgabenstellung geklärt, genauer gesagt: das Nichtverstehen zum Ausdruck gebracht. In Zeile 163 erklärt die Lehrperson, dass die Sätze A bis G zu bearbeiten – d.h. ins Passiv umzuformulieren – sind.

Daraufhin lenkt SO die Aufmerksamkeit von S2 auf das Arbeitsblatt und führt eine Sprachmediation aus. Er greift dabei die zu Beginn der Unterrichtseinheit von der Lehrperson eingeführte Erklärung der Funktion des Passivs auf und geht zunächst auf das Aktiv und danach auf das Passiv ein:

- 0184 **SO** тимур ты ДОЛжен (.) вот это тут смотри (.) пасив АКТИВ это получается како:Й человек это СДЕлал.=
- 0185 timur du SOLLST (.) schau dir das an (.) passiv АКТИВ das heißt WELcher mensch das geMACHT hat.=
- 0186 **SO** =а пАСИВ это означается э: озна уже не волнует э:: челоБЕК, (=und pasSIV bedeutet äh: der MENSCH ist schon nicht wichtig,)
- 0187 а волну а должен когда (.) э:: волнует что [слуЧИлось] а не а не кто что СДЕлал.
- 0189 (und wichtig soll wenn (.) eh:: wichtig ist, was [pasSIERT] ist und nicht wer was geMACHT hat.)
- 0190 **S2** [аһа.]
- 0191 **SO** понимаешь КАК?=[смотри вон].
- 0192 (verstehst du WIE? =[schau mal].)
- 0193 **S2** [а: я ПОнял].
- 0194 [аһ ich habe verSTANDen].

Im Zuge der Mediation greift SO nicht auf die von der Lehrperson zu Beginn der Unterrichtseinheit verwendeten bildungssprachlichen Begriffe wie „DER oder die HANdelnde“ (Z. 18) oder das „subJEKT“ (Z. 94) zurück, sondern nutzt stattdessen die

alltagssprachliche Vokabel „человек“ (dt. Mensch; Z. 184 und 186). Damit liegt hier nicht nur ein Sprachwechsel vom Standarddeutschen ins Russische vor, sondern zugleich ein Registerwechsel: von Bildungssprache zu Alltagssprache. Auch der Begriff „HANDlung“ (Z. 31) wird durch den alltagssprachlichen Ausdruck „что [слуЧИлось]“ (dt. was passiert ist; Z. 188) ersetzt.

Nachdem S2 das Verstehen der Erläuterung signalisiert (Z. 209), liest SO einen Satz aus dem Arbeitsblatt vor und erläutert sowohl die Aktivkonstruktion (Z. 199) als auch die Umformulierungsaufgabe ins Passiv (Z. 205 und 207):

- 0195 **SO** die KINder bauen einen großen [ТУRM] тут сто (.) тут; (hier steh (.) hier;)
- 0196
- 0197 **DL1** [[ts:]]
- 0198 ((Auslassung 2.3 Sek: Stimmen von der Lehrperson und den Kindern))
- 0199 **SO** вот тут актив да (.) тут главное кто что ДЕлает.
- 0200 (hier ist aktiv ja (.) hier ist wichtig wer was MACHT.)
- 0201 **S2** а ну как в украине у меня.
- 0202 (ah na wie bei mir in der ukralne.)
- 0203 **SO** ДА:.
- 0204 (JA.)
- 0205 **SO** а вот тут уже пАСИВ да (.) пАСИВ (.) вот тут ты должен (.) написать (.) что слуЧИлось;=
- 0206 (und hier ist schon pasSIV ja (.) pasSIV (.) hier sollst du schreiben was pasSIERT ist;)
- 0207 **SO** =но не КТО что сделал кто что сделал потом должен напиСАть.
- 0208 (aber nicht WER was gemacht hat wer was gemacht hat sollst du später SCHREIben.)
- 0209 **S2** а ПОнял.=ПОнял.
- 0210 (аһ verSTANDen verSTANDen.)

S2 signalisiert sein Verständnis des Aktivs, indem er einen inhaltlichen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellt: Auch in der Ukraine sei es wichtig, wer et-

was gemacht habe (Z. 201). SO bestätigt diese Interpretation (Z. 203) und erläutert im Anschluss die Aufgabe zur Umformulierung vom Aktiv- in einen Passivsatz (Z. 205 und 207). S2 signalisiert in Z. 209, dass er die Erklärung verstanden hat.

Der Raum für mehrsprachige Praktiken wird anschließend durch die Lehrperson erweitert: Sie fragt zunächst S2 (Z. 212) und als S2 verneint, fragt er SO, ob er seinen Schullaptop (*Chromebook*) dabei hat (Z. 217), um einzelne Wörter aus dem Arbeitsblatt zu übersetzen:

- 0217 **DL1** und [DU]?
- 0218 hol du dein chromebook RAUS wenn (.) wenn es ein paar WÖRter gibt die ihr nicht versteht kannst du_s übersetzen mit chromebook.

Mit dem Ausdruck „ah“ signalisiert S2 das Verstehen (Z. 219). In der darauffolgenden gemischtsprachlichen Äußerung (russ.: „понятно“, ukr. Umgangssprache bzw. auch ukr.-russ. Sprachkontaktphänomen „ШО“, ukr. „нічого“, russ.: „не понятно“) bringt S2 sein Nichtverstehen des Redebeitrags der Lehrperson zum Ausdruck:

- 0219 **S2** ah.
- 0220 понятна шо не ніЧОго не понятна.
- 0221 (klar ist dass es NICHTS klar ist.)

Nach einigen Sequenzen wendet sich S2 an SO und fragt nach dem nächsten Schritt bzw. nach der korrekten Form:

- 0235 **S2** так ЧЕ там?
- 0236 (na WAS gibts da?)

Obwohl die Lehrperson die Nutzung des Geräts ursprünglich auf „ein paar WÖRter“ bezogen hatte, tippte SO auch einen ganzen Satz ein und ließ ihn offenbar ins Ukrainische übersetzen:

- 0246 **S2** заодно ты будешь учить укра[ИНСкий]. ((lacht))
- 0247 (du wirst gleichzeitig ukrainisch lernen.) ((lacht))

Im weiteren Verlauf sichert SO das Verständnis des Internationalismus *Organisation* ab (Z. 257) und entscheidet sich dazu, „alle Wörter“ aufzuschreiben (Z. 261). S2 stimmt zu (Z. 263) und weist darauf hin, dass er das Wort „KINder“ bereits kenne (Z. 267):

- 0257 **SO** ор органиЗАции понимаешь?
- 0258 (organisaTION verstehst du?)
- 0259 **S2** [ДА].
- 0260 [JA].
- 0261 **SO** [ну короче] я тебе все напишу все СЛОВА (.) ты потом пойМЕшь. (([na ok] ich schreibe dir alle WÖRter (.) du verSTEHST es dann.))
- 0262
- 0263 **S2** угу.
- 0264 (mhm.)
- 0265 **SO** например вот ЭТО щас напишу я тебе (.) вот ЭТО. (zum Beispiel DAS hier schreibe ich jetzt für dich (.) das HIER.)
- 0267 **S2** ну я ЗНАЮ шо это KINder.
- 0268 (na ich WEIß was KINder bedeutet.)
- 0269 **SO** ((unverständlich)) тут ЕЩЕ что-то есть. (hier gibt es NOCH was.)
- 0270
- 0271 **DL1** ОК die ersten sind nun FERTig,
- 0272 **S2** ДЕти.
- 0273 (KINder.)
- 0274 **DL1** wir lösen gleich geMEINsam auf.=ja?
- 0275 ((Auslassung 13.5 Sek: Kinder fragen, was ein Bote bedeutet, und die Lehrperson erklärt))
- 0276 **SO** вот ТЕбе ((unverständlich)). (hier ist für DICH.)
- 0277
- 0278 **SO** о: я тоже умею вообще (.) я тоже умею чиТАть будут (.) бел ю (.) бели: ве цу. (ich kann auch (.) ich kann auch LEsen ((versucht die Wörter vorzulesen)))
- 0280 **S2** <<lacht>>.
- 0281 с тебя украинский как с меня неме (.) Этот (.) подожди авСТРИец. (du bist so ukrainisch wie ich deu (.) DIEser (.) warte mal ÖSTERreicher.)
- 0282

Möglicherweise stellen die Wörter *Turm* oder *bauen* eine Herausforderung – entweder in Bezug auf die Übersetzung ins Russische oder das antizipierte inhaltliche Verstehen des gesamten Satzes – dar, denn SO merkt an, dass es im Satz „NOCH was“ gibt (Z. 269), und gibt den kompletten Satz ins *Chromebook* (vermutlich *Google Translator*) ein. In Z. 278 versucht er, den ins Ukrainische übersetzten Passivsatz vorzulesen: „будуют (.) бел ю (.) бели: ве цу.“ (ukr. „будують велику вежу“ – „ein großer Turm wird gebaut“). S2 reagiert mit Lachen und kommentiert, dass SOs Ukrainisch seinem Deutsch gleiche.

Auch im weiteren Verlauf bemüht sich SO um Verständnissicherung (Z. 295), indem er die Aufgabenstellung erneut erläutert (Z. 299). S2 reagiert mit bestätigenden Beiträgen (Z. 297 und 301). SO schreibt und versprachlicht währenddessen den zu schreibenden Satz:

- 0304 **SO** die KINdn–
 0305 **S2** [как тебе РУЧка]? = НРАвится?
 0306 ([wie findest den STIFT?]
 МАGST du ihn?)
 0307 **SO** [turm]–
 0308 **SO** ДА (.) спаСИБо (.) турм–
 0309 (JA (.) DANke (.) turm–)
 0310 ((Auslassung 8.1 Sek: Kinderstimme
 und Geräusche))
 0311 **SO** [gro:ssen]–
 0312 **S2** [akkusaTIV].
 0313 **SO** [tu::rm]–
 0314 **S2** [akkusaTIV].
 0315 **SO** [wi:rd]–
 0316 **S2** кажется когда я (.) учу неМЕЦкий я
 такое уже где-то [проХОДИЛ].
 0317 (es scheint mir, wenn ich DEUTSCH
 lerne, habe ich das schon irgendwo
 [geLERNT].)

Auf die Frage von S2, ob ihm der ausgeliehene Stift gefällt (Z. 305), antwortet SO mit einem knappen „ДА (.) спаСИБо“ (dt.: „ja (.) DANke“) und setzt das Diktieren fort (Z. 308, 311, 313 und 315). S2 erkennt die grammatische Kategorie „akkusaTIV“ (Z. 312),

wiederholt diese (Z. 314) und kommentiert – als SO eine dispräferierte Reaktion zeigt (Z. 313) – dass er diesen grammatischen Stoff „schon irgendwo gelernt“ habe (Z. 316).

Da im Projekt keine Videoaufzeichnungen angefertigt wurden und Lernendenprodukte nicht erhoben oder ausgewertet werden, bleibt unklar, ob SO nur einzelne Satzteile oder den kompletten von ihm produzierten Satz vorliest.

Auch S2 widmet sich dem Schreiben und thematisiert dabei – offenbar anhand des Arbeitsblattes von SO – den Unterschied zwischen der lateinischen und kyrillischen Schrift am Beispiel der grafischen, handschriftlichen Form des Buchstabens *m*:

- 0320 **S2** а это т ((unverständlich)) а я ДУмал
 шо это эм.
 0321 (ah das ist ein T ((unverständlich)) und
 ich DACHte das wäre ein M.)

Nach einiger Zeit leitet die Lehrperson zur gemeinsamen Arbeitsphase über, in der die gesamte Klasse die zuvor umformulierten Sätze gemeinsam korrigiert:

- 0336 **DL1** SO. wi:r (.) korriGIeren (.)
 geMEINsam (.) SO (.) michael
 [michael umdrehen],
 0337 **S2** [о сейчас будет интеРЕССно].
 0338 [oh jetzt wird es interesSANT].
 0339 **DL1** ihr korriGIERT jetzt eure arbeit SELber;
 0340 satz A (.) habm schon gemeinsam
 geMACHT (.) lösung IST (.) ein KUchen
 wird (.) von (.) felix geBACken.
 0341 ((Auslassung 1.5 Sek: Kinderstimme))
 0342 **DL1** B (.) die kinder bauen einen großen (.)
 TURM.
 0343 ((Auslassung 1.4 Sek: Kinderstimme,
 Die Lehrperson beruhigt die Kinder))
 0344 **DL1** DAvid?
 0345 **D** der große turm ist geBAUT.
 0346 **DL1** WIE nochmal?

- 0347 **D** NEIN.=der große turm wird geBAUt.
 0348 **DL1** JA (.) ja: der große TURM wird (.)
 geBAUT,=ja:.
 0349 ((Auslassung 2.2 Sek: Lehrer spricht
 mit Kindern))
 0350 **SO** ты пониМАешь (.) ты напиши
 напиШИ (.) пробуй СДЕлать.
 0351 (verSTEHST du (.) schreibe SCHREIbe
 das (.) versuche es zu MACHen.)
 0352 **S2** ДА <я пробую сейчас
 СДЕлать>lachend>.
 0353 (<JA ich versuche das jetzt zu
 MACHen>lachend>.)

Als ein Schüler den ersten Satz vorliest (Z. 345) und auf die Nachfrage der Lehrperson (Z. 346) den Satz selbst korrigiert (Z. 347), wiederholt die Lehrperson den korrekten Passivsatz (Z. 348). Daraufhin ermuntert SO S2, die Sätze aufzuschreiben (Z. 350). S2 signalisiert in Z. 352 seine Bereitschaft, dies zu versuchen.

Die kollaborative Arbeitsphase mit Sprachmediation dauert insgesamt 32 Minuten. Besonders bemerkenswert ist, wie viel sprachensensibles Wissen und lernförderliches kooperatives Handeln SO in dieser Phase zeigt: Codeswitching in L2 Russisch (Z. 195), Registerwechsel (Z. 185), digitale Übersetzung ins Ukrainische (L1) (Z. 245), Aufmunterung (Z. 350), Verständnissicherung (Z. 295), lautes Vorlesen bzw. Diktieren als *modeling* (Z. 304, 307, 308, 311, 313, 315).

In einer Unterrichtseinheit einen Monat später, in der die beiden Schüler ihre 5-minütige Präsentation über den Boxer Evander Holyfield auf Bitte der Lehrperson wiederholten, konnte erneut die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Sinne kollaborativer Unterstützung beobachtet werden. Auch in der dritten Erhebung wurde eine 15-minütige Sequenz mit Sprachmediation aufgezeichnet.

Diskussion

Die bisherigen Auswertungen zeigen, dass Schüler:innen im Regelunterricht mit einer Standard-Dialekt-Variation der deutschen Sprache konfrontiert werden. Zusätzlich kommen schüler:innenseitige Lernenden-Varietäten des Deutschen sowie verschiedene Erstsprachen hinzu, die in einer Mehrheitsumgebung (bei eigener Zuwanderung) oder in einer Minderheitsumgebung (z. B. als geerbte Sprache) erworben wurden. Die Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt, dass die Ermöglichung der Nutzung gesamtsprachlicher Ressourcen in der eigenständigen Arbeitsphase in zwei Schritten erfolgt:

1. Initiierung der Dolmetscher:innenaktivität durch die Lehrperson mit dem Ziel, ausgewählte Schüler:innen in der selbstständigen Arbeitsphase zu unterstützen. Die Aufgabe und die Zuständigkeiten werden innerhalb der Klassencommunity ausgehandelt. Dabei wird auf frühere Erfahrungen Bezug genommen, was dafürspricht, dass es sich nicht um eine einmalige Aktivität, sondern eine – sich zu etablierende – Praxis der Sprachmediation handelt;
2. Ausführung des „Dolmetschens“ (der Sprachmediation) in der Partner:innenarbeit: Der Sprachwechsel erfolgt in die gemeinsam geteilte Sprache, wobei diese nicht unbedingt die L1 der Schüler:innen sein muss, sondern auch deren L2 oder Lx sein kann. Die Nutzung der digitalen Medien ermöglicht den Einbezug der nicht oder nur zum Teil geteilten Sprachen (wie L1 Ukrainisch (vgl. Orobchuk & Skintey, 2023)).

Diese gesamtsprachlichen Ressourcen werden in folgenden Funktionen eingesetzt:

- a) Soziale Beziehungsebene und Erfahrungswelt: Hierzu zählt z. B. das Sprechen über das Hier und Jetzt (Z. 305 und 308), über den in der Pause gekauten Kaugummi (Z. 330 und 332) oder über die Wünsche, eine ukrainische Schule in Österreich zu besuchen und dass der Krieg zu Ende ist^{iv};
- b) Organisation und Regulation des Lernprozesses: z. B. die Klärung der Aufgabenstellung (Z. 153);

- c) Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand: Der Einsatz von Russisch und Ukrainisch als Metasprachen, um die Funktion von Aktiv und Passiv im Deutschen als Objektsprache zu verdeutlichen (Z. 184, 186 und 188).

Die Sprachmediation betrifft sowohl die Organisation und Regulation des Lernprozesses als auch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. In der Interaktionsforschung zu DaF/DaZ werden solche Handlungen als „interaktive Mediationshandlungen“ bezeichnet (Arras & Schuhmann, 2024, S. 103). Auf der Beitragsebene sind verschiedene Formen des Codeswitchings zu beobachten, etwa gemischtsprachliche Sequenzen auf Ukrainisch/Russisch oder Deutsch/Russisch. Zusätzlich finden sich Codeswitching-Phänomene in der Standard-Dialekt-Variation: So erläutert die Lehrperson die Aufgabenstellung im Arbeitsblatt auf Standarddeutsch und gibt weitere Handlungsanleitungen in der regional eingefärbten Varietät. Nach Kalkavan-Aydin zeichnen sich Lehrperson-Sprachlernende-Interaktionen durch folgende mehrsprachige Beiträge aus: Übersetzungen auf Wort- und Äußerungsebene, implizite und explizite Korrekturen, metalinguistische Erklärungen sowie Verständnissicherungen (2023, S. 58). Aus sprachdidaktischer Perspektive entspricht das Handeln der Lehrperson in der analysierten Sequenz der Stufe 1 „Sprachen zulassen“ und – für im Hinblick auf die Sprachmediation – der Stufe 4 „Andere Sprachen einbeziehen“ des *vielsprachigen Deutschunterrichts* (Oomen-Welke, 2020, S. 623–624). Solche Unterrichtsphasen werden hier als Mehrsprachigkeitsinseln bezeichnet, da sie im zweitsprachlichen *Sprachbad* eine zeitlich und räumlich eingegrenzten Raum für unterstützende mehrsprachige Praxen bieten. Die Initiierung und Legitimierung dieser Mehrsprachigkeitsinseln sowie ihre Ko-Konstruktion sind als Praktiken zu verstehen, die gezielt durch die Lehrperson eingeführt und von der Klassencommunity ausgehandelt, ausgeführt und etabliert werden.

Die bisherigen Auswertungen verweisen auf die zentrale Bedeutung von Sprachmediation auch im Kontext des Zweitspracherwerbs und sprechen für

die gezielte Etablierung von Mehrsprachigkeitsinseln im regulären Fachunterricht. Diese entfalten ihr Potenzial auf mehreren Ebenen: Erstens erweitern sie die Partizipationsmöglichkeiten für neu zugewanderte Schüler:innen und erleichtern ihnen den Übergang sowie das Ankommen im Regelunterricht. Zweitens bieten sie didaktisch wertvolle Gelegenheiten zur Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und zur Sprachreflexion für *alle* Beteiligten. Aktuelle Forschung weist darauf hin, dass solche Räume von Lehrpersonen im Sinne des Scaffolding-Konzeptes eingesetzt werden, also als temporäre Hilfestellung für L2-Lernende (Bredthauer, 2019). Die bisherigen Beobachtungen sprechen jedoch dafür, dass Mehrsprachigkeitsinseln über ihre Funktion als temporäre Unterstützungsmaßnahme hinaus das Potenzial haben, langfristig Sprachbewusstheit und Mediationskompetenz bei *allen* Schüler:innen zu fördern.

Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurden auf Basis empirischer Daten aus dem laufenden Forschungsprojekt interaktive mehrsprachige Unterrichtsphasen konversationsanalytisch untersucht. Die Analyse stützt sich auf Audioaufnahmen verbaler Interaktionen. Ethnografische Notizen, Lehr-/Lernmaterial, Lernendenprodukte und Interviewdaten sollen im weiteren Projektverlauf einbezogen werden, um ein vertieftes Verständnis von Sprachaneignung und Sprach(en)gebrauch in Unterrichtsinteraktion zu ermöglichen. Offen bleiben die Fragen, ob und in welcher Form gesamtsprachliche Ressourcen durch S2 auch im Mathematikunterricht genutzt werden und ob sich entsprechende Beobachtungen auf andere Fokuskinder übertragen lassen. Diesen Fragen soll im weiteren Projektverlauf nachgegangen werden. Empirische Untersuchungen natürlicher, interaktiver Unterrichtsdaten versprechen Erkenntnisse, die nicht nur zur Weiterentwicklung von Sprachbildungskonzepten beitragen, sondern auch für die Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen im Hinblick auf einen offenen, kompetenzorientierten und lernförderlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit relevant sind.

Endnoten

- ⁱ Das Projekt wird vom Land Tirol im Rahmen der Tiroler Nachwuchsforscher:innen-Förderung gefördert. Studentische Mitarbeiter:innen: Yuliia Yevtushevska und Nathalie Delazer (ab 01.07.2025). Ich danke Yuliia Yevtushevska für die Erstellung der Transkripte inkl. der Übersetzungen. Das Projekt wurde vom Ethik Review Board der Fakultät für Lehrer:innenbildung der Universität Innsbruck begutachtet. Es wurde bescheinigt, dass das Projekt mit allen Anforderungen der ethischen Grundsätze und den Richtlinien der guten wissenschaftlichen Praxis der Universität Innsbruck in Einklang steht (Certificate of good standing, 07/2025, vom 29.01.2025).
- ⁱⁱ Die deutschsprachigen Beiträge der Lehrperson zeichnen sich durch eine Standard-Dialekt-Variation aus, auf die in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen werden kann.
- ⁱⁱⁱ Alle Namen wurden pseudonymisiert.
- ^{iv} Im weiteren Verlauf dieser Audioaufnahme, noch nicht transkribiert.

Literatur

- Arras, U., & Schuhmann, K. (2024). Mediation in der interkulturellen Interaktion. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, 4(1), 97–120. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633>
- Austria Presse Agentur (APA) (06.02.2023). Rund 13.000 ukrainische Kinder in österreichischen Schulen. <https://science.apa.at/power-search/7905934988214525349>
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127–143. <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Goltsev, E. (2023). „Und dann haben sie es sofort verstanden“: Mehrsprachigkeitsnutzung und -wertschätzung in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache an ukrainische geflüchtete Jugendliche. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs & L. Höfler (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten* (S. 74–87). Universität Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-894642>
- Kalkavan-Aydin, Z. (2023). Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8579>
- OECD (2023). *Bildung auf einen Blick 2023: OECD-Indikatoren* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland, für die deutsche Übersetzung). wbv Media.

Ohm, U. (2022). Praktiken der Sprachaneignung – Aneignung von Praktiken. Zur praxeologischen und pragmatistischen Fundierung soziokultureller Theoriebildung. *Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (RFF)*, 3, 40–55. <https://doi.org/10.25656/01:25427>

Oomen-Welke, I. (2020). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 617–632). Schneider Verlag Hohengehren.

Orobchuk, D., & Skintey, L. (2023). Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik. *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk_skintey_ukrainisch_kritische_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf

Pekarek Doehler, S. (2021). Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 283–285). John Wiley & Sons.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, Ch., Meyer, Ch., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

Skintey, L., Orobchuk, D., & Storozenko, V. (2023). Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schüler*innen: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung und interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrer*innenbildung. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (k:ON)*, 7, 95–117. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.5%20>

Spiel, Ch., Popper, V., & Holzer, J. (2022). Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba-sprabi/dfk.html>

Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs & L. Höfler (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten* (S. 60–73). Universität Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-894642>