



Mehrsprachige (Bildungs)Realität neu zugewanderter Schüler:innen

Eine multiperspektivische Studie zu Ressourcen, Spannungsfeldern und Förderpotenzialen

Dariia Orobchuk

Wie nutzen mehrsprachige Schüler:innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen im (schulischen) Alltag – und was bedeutet das für den Erwerb der deutschen Sprache? Der Beitrag beleuchtet anhand einer Fallstudie, wie die mehrsprachigen Ressourcen von Schüler:innen und einer Lehrkraft im Sprachförderunterricht tatsächlich eingesetzt werden – und wie die Lehrkraft, Eltern und Schüler:innen selbst ihre Mehrsprachigkeit wahrnehmen, erleben und bewerten. Aus den dabei festgestellten Differenzen ergibt sich die Notwendigkeit evidenzbasierter, gruppenspezifischer und individualisierender sowie gegebenenfalls digital gestützter Sprachförderansätze.

Keywords
neu zugewanderte Schüler:innen, Mehrsprachigkeit, Unterrichtskommunikation

Einleitung

Mehrsprachigkeit ist längst zum festen Bestandteil der Lebensrealität von Schüler:innen in Deutschland und Österreich geworden. Während sie im familiären Kontext und in den Schulpausen umfassend praktiziert wird, wurde sie in der Forschung bislang vor allem unter sprachvergleichenden, sprachstrukturellen (Krifka et al., 2014; Oomen-Welke, 2017a) sowie didaktischen Gesichtspunkten erklärt und ergründet (Oomen-Welke, 2010; Oomen-Welke, 2017b; Müller & Szczepaniak, 2019). Diese Perspektiven stehen in engem Zusammenhang mit den Konzepten der Sprachbewusstheit (Luchtenberg, 2017; Oomen-Welke, 2017c) und Translanguaging (García & Wei, 2014), welche das Potenzial des sprachlichen Repertoires von Schüler:innen und dessen didaktische Nutzbarmachung in den Blick nehmen. Frühere empirische Studien zeigen, dass Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen gezielt für das Lernen und den Austausch im Unterricht einsetzen, wenn deren Nutzung ermöglicht wird (Dirim, 1998; Gogolin et al., 2007). Erst in jüngerer Zeit rücken institutionelle schüler:innenzentrierte Forschungsperspektiven stärker in den Fokus – etwa im Hinblick auf den funktionalen Einsatz von Mehrsprachigkeit in Lernprozessen und sozialen Interaktionen (Gante- fort et al., 2021; Redder et al., 2022; Kupetz & Be-

cker, 2024). Einen systematischen Einblick in den Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ bietet die Broschüre der Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, die Projekte, die sich mit Herkunftssprachenunterricht, Sprachdiagnostik, Lehrkräftebildung sowie sprachlich heterogenen Klassenzimmern befassen (KoMBi, 2020).

Ein gewisses Spannungsverhältnis im Umgang mit Mehrsprachigkeit besteht darin, dass die Interessen der Kinder sich häufig auf der Ebene einer allgemeinen Sprachbewusstheit situieren, – etwa in Bezug auf Welterfassung, Selbstwahrnehmung oder den Vergleich sprachlicher Strukturen und Wertsysteme –, während DaZ-Kurse primär auf die Förderung von funktionaler und alltagspraktischer Kommunikation in Deutsch ausgerichtet sind (Oomen-Welke, 2017b, S. 618). Insgesamt überwiegt in der Mehrsprachigkeitsdiskussion der Fokus auf Herausforderungen, während die Chancen und Potenziale bislang nur unzureichend Berücksichtigung finden (Böddeker, 2023, S. 38). Die Debatte um Mehrsprachigkeit ist weiterhin stark auf den Erwerb der deutschen Sprache fokussiert, während die Herkunftssprachen als nicht gleichberechtigt neben dem Deutschen stehen (Kreß & Röder, 2022, S. 32-33). Andere Arbeiten plädieren für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit aus soziolinguistischer, psychologischer, postkolonialer und sprachstruktureller Perspektive (Orobchuk & Skintey, 2023; Skintey et al., 2023). Zugleich wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, vorhandene ambivalente schulische Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeitsideologie zu reflektieren (Studer, 2025, S. 35).

Besonders im Hinblick auf neu zugewanderte und geflüchtete Schüler:innen zeigen aktuelle Studien, dass ihre schulische Realität vielfach von sprachlichen Barrieren geprägt ist, die sich negativ auf Lernleistungen, Motivation und soziale Teilhabe auswirken (Lazebna et al., 2024, S. 115). Hinzu kommen belastende Fluchterfahrungen und psychische Traumata (Plutzar, 2016). Die vierte Befragungswelle des Bildungsinstituts für Bevölkerungsforschung

(BiB) bestätigt diese Tendenzen: Die aus der Ukraine geflüchteten Kinder berichten von einem deutlich geringeren Gefühl der Schulzugehörigkeit im Vergleich zu gleichaltrigen Mitschüler:innen (Gambaro et al., 2025, S. 3). In regulären Schulklassen begegnen Mitschüler:innen neu zugewanderten Kindern oft mit Zurückhaltung, was auf ein mangelndes Wissen über deren Interessen, Fähigkeiten, Vorlieben und Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen ist (Lazebna et al., 2024, S. 115–116). Gleichzeitig zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen besseren Deutschkenntnissen und einem stärkeren Gefühl schulischer Integration (Gambaro et al., 2025, S. 6–7).

Trotz bestehender Forschungserkenntnisse bleibt Mehrsprachigkeit – bedingt durch die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schüler:innenschaft, die Multifunktionalität ihrer Sprachen, Migrationserfahrungen sowie den Wandel der Lerngewohnheiten im Zuge der Digitalisierung – ein dynamisches und vielschichtiges Forschungsfeld. Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf drei zentrale, wenngleich unterschiedliche Kontexte: den Sprachförderunterricht sowie die Perspektiven der Eltern und Kinder auf Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld der eigenen Lebenswelt und persönlicher Interessen, Bildungsaspirationen und schulischer Integration. Ziel ist es, bestehende Schnittstellen und Diskrepanzen dieser Perspektiven auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen um die Komplexität einer solchen (Bildungs)Realität von Schüler:innen herauszuarbeiten. Außerdem wird die Frage kritisch beleuchtet, was als mehrsprachige Ressource beim Deutscherwerb gelten kann.

Studie

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf erste Erkenntnisse aus der Studie „Potenziale und Grenzen der Sprachförderung und der beteiligten Akteur:innen in Sprachförderklassen für neu zugewanderte Schüler:innen“. Die Datenerhebung wurde von November 2024 bis April 2025 in einer Sprachförder-

klasse (DaZ) an einer Schule in Niedersachsen mit sechs Schüler:innen der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Studie beruht auf einer multiperspektivischen Analyse unter Einbeziehung folgender Daten:

- Videoaufzeichnungen der Unterrichtskommunikation
- leitfadengestützte Interviews mit den Schüler:innen
- leitfadengestützte Interviews mit einem Elternteil bzw. einer erziehungsberechtigten Person
- ein leitfadengestütztes Interview mit der Lehrkraft

Die Unterrichtskommunikation wurde funktional-pragmatisch (Ehlich, 1996) und interaktionsanalytisch (Markee & Kunitz, 2015), die Interviewdaten wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet. Zusätzlich liegen Feldnotizen und eingesetzte Unterrichtsmaterialien vor.

Ergebnisse: Mehrsprachigkeit kontextübergreifend

Vier der sechs Schüler:innen (S1 – S6) befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung bereits seit über zwei Jahren in Deutschland. Zum Zeitpunkt der Projektdurchführung war eine gewisse Fluktuation zu beobachten, wobei einzelne Schüler:innen bereits mehrere Schulwechsel erfahren hatten. Ein Schüler (S2) hatte im Jahr 2023 zunächst einige Zeit in Deutschland verbracht, war zwischenzeitlich in sein Herkunftsland zurückgekehrt und lebt seit November 2024 erneut in Deutschland. Im Vergleich zu anderen Gruppen bewerten die Lehrkräfte die Lernfortschritte dieser Sprachförderklasse als eher langsam. Die Lehrkraft (LK) betont, dass sie über keine DaZ-Unterrichtserfahrung verfügt. Die sprachlichen Repertoires der Schüler:innen gestalten sich nach Angaben der Eltern und Kinder wie folgt, ohne dass deren Sprachkompetenzen bewertet wurden:

S1: (11 m) Ukrainisch (L1), Russisch, Deutsch, Polnisch, Englisch

S2: (13 m) Ukrainisch (L1), Russisch, Deutsch, Englisch

S3: (13 m) Ukrainisch (L1), Russisch, Deutsch, Englisch

S4: (12 m) Arabisch (L1), Englisch, Deutsch

S5: (11 m) Ukrainisch und Russisch als gleichwertige L1, Deutsch, Englisch

S6: (f) war vorübergehend in der Gruppe, aus der Ukraine, keine (sprach)biografischen Daten erhoben

LK: Deutsch (L1), Englisch, Französisch, Latein.

In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Unterricht von der Lehrkraft und von den Schüler:innen aufgegriffen wird und in welcher Weise sie ihre sprachlichen Gesamtrepertoires – insbesondere im Kontext des Deutscherwerbs – aktiv einsetzen. Dabei soll das Spannungsverhältnis zwischen individueller Sprachpraxis und institutionellen Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden.

Lehrkraftinitiierte Mehrsprachigkeit und kontinuierlicher Kommunikationsfluss

Die Lehrkraft beschreibt ihre eigene Mehrsprachigkeit als auf die von ihr gesprochenen Sprachen – Deutsch, Französisch und Englisch – beschränkt. In anderen Fällen sei Mehrsprachigkeit „nur über so eine Übersetzungsass möglich“ [00:34:41]. Bezüglich der Funktionalität von Mehrsprachigkeit hebt sie vor allem das Erklären von ihrer Seite und das Verstehen aufseiten der Schüler:innen hervor. Gleichzeitig betont sie, dass die Kinder ihre Muttersprache nicht verlieren sollten, und ergänzt, es seien „unterschiedliche Welten, in denen man lebt“ [00:37:43]. Damit verweist die Lehrkraft nicht nur auf sprachliche Differenzen, sondern auch auf die damit verbundenen unterschiedlichen kulturellen Erfahrungsräume, die ihr bewusst sind.

In der Praxis geht die Lehrkraft viel flexibler mit Mehrsprachigkeit um, als sie es beschreibt, und

passt deren Einsatz situativ an, wie in der nächsten Sequenz gezeigt wird. Zu Beginn des Projekts wurde S2 in die bereits bestehende Gruppe aufgenommen und musste sprachlich integriert werden. In der folgenden Sequenz zeigt sich exemplarisch der didaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit:

LK: Jeder weiß, was ein Drache ist?

S5: Ja.

LK: Ein Drache ist das (LK zeigt S2 mit dem Finger auf das Bild in seinem Buch)

LK: Wie heißt das auf Ukrainisch?

S2: *Повітряний змій.*

LK: Das ist aber ein langes Wort! [U3 00:00:03]

Die Lehrkraft stellt zunächst eine Verständnisfrage und sichert diese bei S2 durch einen Bildverweis. Anschließend bezieht sie die Erstsprache von S2 aktiv ein. Die schnelle und zutreffende Antwort von S2 deutet auf Verständnis, Aufmerksamkeit und sein konzeptuelles Vorwissen hin. Mit ihrer Reaktion zeigt die Lehrkraft, dass sie die Antwort akustisch wahrgenommen hat. Dies lässt sich auch dahingehend interpretieren, dass die Lehrkraft Interesse an der Erstsprache zeigt, und zugleich versucht, das konzeptuelle Wissen der Schüler:innen in ihrer Herkunftssprache zu erfassen und anzuerkennen. Indirekt wird dadurch auch bei den anderen Schüler:innen Vorwissen aktiviert und Mehrsprachigkeit als Ressource sichtbar gemacht. Darüber hinaus tragen solche Momente zur Förderung von Interaktion und Beteiligung im Unterricht bei.

In einer weiteren Unterrichtssituation greift die Lehrkraft Mehrsprachigkeit zwar sehr ähnlich verbal (*Was heißt X auf Y?*) auf, jedoch funktional in einem anderen sequenziellen Kontext – zu organisatorischen Zwecken:

LK: Okay, dann können wir jetzt beginnen • beginnen, starten, beginnen (blickt zu S2). • Was heißt „beginnen“ auf Ukrainisch? [• steht für Pause]

S5: Ahhh *начнѐм, ahhhh, почнемо, почнемо.*

[russ. und später ukr. „Lass uns beginnen.“]

S2: Jaa (nickt). [U4 00:08:16].

Die Lehrkraft führt den Begriff *beginnen* durch Wiederholung und das Synonym *starten* ein, wobei Letzteres als Internationalismus möglicherweise unterstützend wirkt. Nach einer kurzen Pause fragt sie nach der Entsprechung in der Erstsprache von S2, richtet die Frage jedoch an S5. Dieser reagiert schnell und übersetzt zunächst auf Russisch in der Wir-Form (*начнѐм*), korrigiert sich aber unmittelbar und nennt zweimal die ukrainische Entsprechung (*почнемо*). Obwohl die Lehrkraft den Begriff in der Infinitivform einführt, erfolgt die Übersetzung durch S5 in einer modifizierten, imperativen Wir-Form, die stärker der pragmatischen Funktion der Unterrichtsorganisation entspricht. S2 gibt eine bestätigende Hörerrückmeldung und unterstützt sie mit Kopfnicken, was als Verstehenssignal gewertet wird. Die Lehrkraft nutzt hier Mehrsprachigkeit kollaborativ im Sinne einer schülergestützten Sprachmittlung und fördert so nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch die aktive Beteiligung der Lernenden mit ihrem sprachlich-pragmatischen Wissen.

In Unterrichtseinheit 6 wählt die Lehrkraft eine andere Strategie im Umgang mit Mehrsprachigkeit – Übersetzung aus einer Fremdsprache ins Deutsche:

LK: (zeigt mit Mimik – nach oben gezogene Mundwinkel – in Richtung S3) ••• Was heißt smile auf Deutsch?

S3: (schaut sofort in Richtung S4)

S4: (sehr schnell): Lacht!

LK: Ein LACHENDES, ein lachendes!

S4: Aber hier steht „lacht“ (zeigt auf ein Kärtchen).

LK: Und „lacht“, ja genau. [U6 00:25:19]

Im Rahmen einer Wortschatzübung zu Adjektiven nutzt die Lehrkraft zunächst multimodale Mittel – Mimik und Gestik – um das Zielwort zu evozieren. Als auf diesen nonverbalen Impuls keine Reaktion erfolgt, greift sie auf einen mehrsprachigen Zugang zurück und fragt nach der deutschen Entsprechung des englischen Begriffs *smile*. S4 reagiert prompt mit dem Verb *lacht*. Die Lehrkraft gibt eine korrigierende Rückmeldung in Form eines Partizips I (*ein lachendes*) und transformiert damit das Verb implizit

in ein Adjektiv, ohne dies explizit zu erläutern.

S4 besteht jedoch auf der ursprünglich gegebenen Antwort (*lacht*) und verweist zusätzlich auf ein passendes Kärtchen. Schließlich bestätigt die Lehrkraft diese Variante. Die Interaktion zeigt einen kollaborativen Aushandlungsprozess, bei dem multimodale und mehrsprachige Mittel zur Bedeutungserschließung beitragen. Auffällig ist dabei, dass das englische Wort *smile* in dieser konkreten Situation offenbar näher an der kommunikativen Lebenswelt der Schüler:innen (oder konkret S4) liegt als Mimik und Gestik. Bemerkenswert ist zudem, dass sich S4 als sprachlich kompetent positioniert und die Rückmeldung der Lehrkraft hinterfragt. Nach der erneuten Beanspruchung des Rederechts erhält er im Anschluss eine Bestätigung.

Eine besonders aufschlussreiche mehrsprachige und technikgestützte Szene zeigt sich in der Sequenz, in der S4 nach der Bedeutung des Wortes *gejagt* fragt. Nachdem sowohl der Erklärungsversuch der Lehrkraft als auch der von S5 auf Deutsch nicht erfolgreich sind, greift die Lehrkraft auf eine Übersetzungsapp zurück. Auf die Rückfrage der Lehrkraft zur Zielsprache der Übersetzung gibt S5 ebenfalls den Hinweis, dass dies Arabisch sein soll – die Erstsprache von S4. Als über das Smartphone das Wort auf Arabisch *as-saydu* [arab. *الصيد* = jagen] per Sprachausgabe vorgespielt wird, verändert sich die bis dahin eher zurückhaltende Stimmung in der Gruppe merklich. Die nicht arabischsprachigen Kinder greifen das Wort spontan auf, wiederholen es mehrfach und begleiten dies mit Blickwechseln untereinander, in Richtung des Smartphones sowie mit gegenseitigem Lächeln.

Smartphone: As-saydu
S5: As-saydu (lächelnd zu S4 und S3)
Smartphone: As-saydu
S3: As-saydu (lächelnd zu S4)
S4: (lächelt zu S3)
S5: As-saydu • as-saydu
Smartphone: As-saydu [U7 00:25.15]

Damit zeigen sie sowohl Interesse als auch Anerkennung gegenüber der Erstsprache von S4. S4 gibt eine verbale Rückmeldung, dass er die Bedeutung

des Wortes semantisch erschließen konnte:

S4: Ich verstehe (blick zu LK) [U7 00:25.22]

Ungeklärt bleibt jedoch die grammatische Form, da *as-saydu* im Arabischen das substantivierte Verb (das Jagen) darstellt. Selbst nach dem scheinbaren Ende der Sequenz scheint S5 die Lautung und Bedeutung des neuen Wortes verinnerlicht zu haben – er spricht es nochmals laut aus, als wolle er es im Gedächtnis verankern.

S5: as-saydu • • • gejagt [U7 00:25.27]

Aus der Perspektive der Digitalisierung ist diese Szene ebenfalls hochrelevant, da sie deutlich zeigt, wie der Einsatz digitaler Technologien die Rolle der Lehrkraft in mehrsprachigen Interaktionen verändert: Die Funktion als Wissensvermittlerin wird an die Technologie und an die Schüler:innen abgegeben, während die Lehrkraft zwar das Wort mehrmals vorspielen lässt aber sich aus der verbalen Interaktion zurückzieht.

Insgesamt zeigt sich, dass die von der Lehrkraft initiierten mehrsprachigen Sequenzen punktuell und stark an lexikalische Inhalte gebunden sind, jedoch selten weiter elaboriert oder vertieft werden. Zugleich wird deutlich, dass der gezielte, von der Lehrkraft initiierte Einsatz mehrsprachiger Ressourcen den Kommunikations- bzw. Interaktionsfluss nicht nur aufrechterhält, sondern auch ihn intensiviert und die Gruppendynamik fördert.

Schülerinizierte Mehrsprachigkeit in Bildungssprache

Die Schüler:innen nutzen ihre mehrsprachigen Praktiken sehr heterogen und vielfältig: zur Etablierung eines gemeinsamen kommunikativen Raums, zum Beziehungsaufbau, zur Thematisierung lebensweltlicher Erfahrungen, zur Lernunterstützung, zur Organisation des Arbeitsprozesses, als Strategie beim kommunikativen Scheitern (sowohl bei sich selbst als auch bei anderen) sowie als Bildungssprache. Im Folgenden wird ausschließlich der letztgenannte Aspekt näher betrachtet, da er im schulischen Kontext und für die Lehrkraft besonders relevant sein dürfte.

In einer Übungsphase in Einzelarbeit kommt es zu folgender Sequenz:

LK: (an S3 gerichtet): Was sind Nomen?
S3: Nomen – das ist „klein“...
LK: Nomen? Das ist groß!
S2: (leise, verdeckt das Gesicht mit der Hand): *Це ж іменник.* [ukr. Das ist doch Nomen] [U9 00:37:15]

Die Lehrkraft stellt eine Verständnisfrage zur Wortart Nomen. S3 reagiert zögerlich und antwortet mit dem Adjektiv *klein*, vermutlich in der Absicht, ein Beispiel zu nennen, wie es sich aus der Intonation ableiten lässt. Die Lehrkraft hingegen interpretiert die Antwort als Hinweis auf die Rechtschreibung und korrigiert mit Nachdruck: Das ist groß! – womit sie auf die Großschreibung von Nomen im Deutschen anspielt. S2, der zu dem Zeitpunkt über eine längere Unterrichtserfahrung verfügt, erkennt die Verwechslung von Wortarten (Nomen und Adjektiv) offenbar und greift helfend ein. Er wendet sich seinem Sitznachbarn zu und gibt einen kurzen Hinweis auf die Wortart *іменник* (Nomen) in der gemeinsamen Erstsprache Ukrainisch.

Wie Mehrsprachigkeit im Sinne einer Bildungssprache von SuS aufgegriffen wird, lässt sich exemplarisch auch in der folgenden Unterrichtssequenz beobachten:

S4: Ist "liegen" ein adjective?
[auf Englisch ausgesprochen]
LK: Bitte?
S4: liegen
LK: Nein. [U9 00:06:16]

Die Sequenz wird von S4 initiiert, der nachfragt, ob das Verb *liegen* ein Adjektiv sei. Auffällig ist dabei die Verwendung des englischen Fachbegriffs *adjective*, der in englischer Aussprache erfolgt. Dies weist darauf hin, dass S4 bereits über kategoriales Wissen zur Wortartenlehre aus dem Englischen verfügt und dieses in der aktuellen Lernsituation aktiv nutzt. Die Lehrkraft reagiert zunächst mit einer Rückfrage (*Bitte?*), was auf ein akustisches oder inhaltliches Missverständnis hindeuten könnte, und verneint schließlich die Frage knapp. Eine Auseinandersetzung mit

der Begriffsnutzung durch S4 oder eine weiterführende Erklärung zur Wortart *liegen* bleibt aus.

Mehrsprachigkeit in der Lebenswelt der Schüler:innen

Im nächsten Schritt wird auf Grundlage der Interviewdaten die Perspektive der Schüler:innen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire, einschließlich der deutschen Sprache, dargestellt. In den Interviews wurde nicht explizit nach Sprachvergleichen gefragt. Die hier thematisierten Relationen zwischen den Sprachen wurden von den Schüler:innen und Eltern eigenständig hergestellt. Die Ergebnisse zeigen, wie die Schüler:innen ihre Mehrsprachigkeit selbst wahrnehmen, erleben und reflektieren und wie sie ihre Sprachen miteinander in Beziehung setzen, gewichten, bewerten und im Alltag für den Deutscherwerb nutzen. Auffällig ist dabei, dass die Schüler:innen ihre Erzählungen überwiegend auf ihre Lebenswelt beziehen, während sich die Aussagen über die (Fremd/Zweit)Sprachen im schulischen Kontext meist auf die Evaluation des Sprachunterrichts beziehen.

So ordnet S1 die Sprachen seines Repertoires nach dem Grad seines Sprachverständnisses. Polnisch verstehe er gut, da es dem Ukrainischen ähnlich sei, und beschreibt es als „zweimal leichter als

AKKUSATIV			
m <i>магніт</i> PIA	einen	den	keinen
n <i>немає</i> PIA	ein	das	kein
f <i>жінка</i> PIA	eine	die	keine
Pl. <i>мама</i>	—	die	keine
Es gibt... Ich habe...		Ich brauche... Ich kaufe...	

Abbildung 1: Einsatz der Mehrsprachigkeit für das Lernen grammatischer Kategorien im familialen Raum, platziert in der Wohnung (Foto zur Verfügung gestellt von einem Elternteil).

Deutsch“ [00:02:10]. Die deutsche Sprache bewertet er zurückhaltend: „In Deutschland ist es auch so – man liest und versteht irgendwie, aber nicht wirklich gut.“ [00:07:01]. Zugleich hebt er hervor, dass er viele Medieninhalte auf Deutsch rezipiert: „Ich habe auf TikTok fast nur deutsche Sachen.“ [00:09:53]. Zu seinen Englischkenntnissen äußert er sich kritisch: „Ich lerne Englisch, aber es ist so schwer ... ich verstehe es ziemlich schlecht.“ [00:17:28]. S1 berichtet zudem, dass er nach der deutschen Schule noch Aufgaben der ukrainischen Schule bearbeitet. Diese beschreibt er mit den Worten: „Die mache ich einfach wie Nüsse knacken – Ukrainisch verstehe ich sehr gut.“ [00:33:53] Auch Russisch wird von ihm verwendet, insbesondere im Gespräch mit einigen Mitschüler:innen sowie beim Konsum von Medieninhalten.

S2 reflektiert seine gesamtsprachlichen Ressourcen im Zusammenhang mit der Qualität der damit verbundenen sprachlichen Praktiken und Inhalte. Zum Zeitpunkt des Interviews war er nach einer Rückkehr in sein Heimatland erst seit Kurzem wieder an der Schule. In der Zwischenzeit hatte er sich Videotutorials angeschaut und „versucht, die Wörter nicht zu vergessen“ [00:12:22]. S2 berichtet, dass S3 ihm gelegentlich im Fachunterricht dolmetsche, gleichzeitig aber betont er, dass die Mathelehrerin die Aufgaben direkt auf Englisch erkläre. S2 selbst äußert sich zu seinen Englischkenntnissen folgendermaßen: „Die Spiele haben mir mehr Englisch beigebracht als die Schule.“ [00:13:05]. Er habe auch versucht, Spiele auf Deutsch zu spielen, diese seien jedoch entweder zu kindlich oder sprachlich zu anspruchsvoll gewesen. Auch bei Animes empfindet er die deutsche Synchronisation, insbesondere die Stimmen, als „seltsam“.

S2 gibt an, sehr gerne Bücher auf Ukrainisch zu lesen. In einem Projekt zur Buchvorstellung müsse er gezielt nach Kinderbüchern fragen, da er komplexes Deutsch nicht verstehe. Inhaltlich empfinde er diese Bücher jedoch als unterfordernd: „Ich kann auf Ukrainisch richtig geniale Bücher lesen – ich will das auch –, aber hier [auf Deutsch] sind es sogar Kinderbücher.“ [00:39:24]. Wie S1 setzt auch S2 sein Lernen

in der ukrainischen Schule fort und betont, dass für ihn eine eigenständige Arbeitsweise am effektivsten sei. Dabei nutzt er intensiv digitale Lernressourcen, beispielsweise in Mathematik zum Thema Brüche. [00:50:31].

S5 reflektiert seine mehrsprachigen Ressourcen im Zusammenhang mit seinem Lernprozess sowie in Bezug auf verschiedene Kompetenzbereiche. Besonders deutlich wird dies im Fachunterricht: Er berichtet von Schwierigkeiten beim Wortschatz in Geschichte und Erdkunde und beschreibt eine individuelle Strategie, wie er mit den auf Deutsch unbekannten Wörtern umgeht – im Test versuche er, diese Wörter zu zeichnen. Seinen Erwerb der deutschen Sprache setzt S5 in Relation zu anderen Sprachen und fokussiert dabei insbesondere das Verhältnis von Schriftbild und Lautung. Er erklärt: „In der deutschen Sprache ist alles viel einfacher [Vergleich zu English]. Fast wie im Ukrainischen und Russischen – da klingt fast alles so, wie es geschrieben wird.“ [00:11:11]. Zu seinem Englischlernen äußert er: „Ich versuche, Englisch zu lernen. Fast alle meine Computerspiele sind auf Englisch.“ [00:12:11].

Im Laufe des Interviews nennt S5 mehrere konkrete Beispiele, woher er bestimmte Wörter gelernt hat: Das Wort *archer* habe er aus einem Computerspiel übernommen, Wörter wie *heute*, *morgen* und *Brille* aus deutschsprachigen Trickfilmen; *Klingel* und *Reifen* habe er anhand eines Bildes in der Grundschule gelernt. Gleichzeitig verweist er auf eigene „Lücken“: Er kenne Adjektive und Artikel noch nicht gut – eine Einschätzung, die aus dem schulischen Bereich resultieren könnte.

S5 liest aktuell das Buch „Gregs Tagebuch“ auf Ukrainisch, kritisiert jedoch die ukrainische Übersetzung des Titels „Tagebuch eines Schwächlings“ als „falsch“. Darüber hinaus hat er bereits zwei Bücher „Gravity Falls“ gelesen und schaut die Zeichentrickserie dazu auf Russisch. Wie andere Schüler:innen nimmt S5 weiterhin am Fernunterricht der ukrainischen Schule teil.

Perspektiven der Eltern auf die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder

Im Folgenden wird exemplarisch die Perspektive der Eltern auf die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder dargestellt. Aus Gründen der Anonymisierung werden die interviewten Elternteile den jeweiligen Schüler:innen nicht direkt zugeordnet. Die Eltern nehmen die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder in der Regel differenzierter wahr und weisen den einzelnen Sprachen spezifische Funktionen und Bedeutungen zu. Dabei formulieren sie häufig eine Hierarchisierung der Sprachen, etwa nach emotionalem Wert, schulischer Relevanz oder Zukunftsnutzen. Ein Elternteil berichtet beispielsweise von einer Beratung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit durch einen Psychologen und einen Logopäden. Ihnen sei geraten worden, zu Hause die Muttersprache(n) zu verwenden, während Deutsch im schulischen Kontext gefördert werde. In dieser Familie wird zu Hause sowohl Ukrainisch als auch Russisch gesprochen. Zugleich äußert der Elternteil die Sorge, dem Kind zu Hause ein fehlerhaftes Deutsch beizubringen. Der Elternteil hilft ihm bei den Hausaufgaben und außerdem bekommt es private Nachhilfe.

Auch im Hinblick auf die Förderung der Herkunftssprache verfolgen die Familien sehr unterschiedliche Strategien. Ein Elternteil betont: „Wir bemühen uns, das Ukrainische nicht zu vergessen.“ [00:22:06] und berichtet von regelmäßigen Lesepraktiken auf Ukrainisch im familiären Alltag. Andere Eltern sehen in der Fortführung des ukrainischen Schulunterrichts im Online-Format eine explizite Möglichkeit, die mehrsprachige Entwicklung ihrer Kinder umfassend zu unterstützen [00:42:08].

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie sich Sprachgebrauch und Sprachidentität in komplexen mehrsprachigen Konstellationen verändern können. Ein Elternteil beschreibt einen Sprachwechsel bei ihrem Kind, das ursprünglich zu Hause Ukrainisch sprach, sich aber durch den Kontakt mit russischsprachigen Freund:innen und russischsprachigen

Lehrkräften zunehmend dem Russischen zuwandte: „Und als er zur [deutschen] Schule kam, sprach er Ukrainisch. Die Lehrkräfte baten ihn, nicht auf Ukrainisch, sondern auf Russisch zu sprechen, weil sie ihn überhaupt nicht verstanden. Daraufhin begann er, Surzhyk [eine Mischung aus Ukrainisch und Russisch] zu sprechen.“ [00:35:01]. Nach dieser Phase des veranlassten Sprachwechsels, bei dem der Schüler vermutlich vom passiven zum aktiven Russischgebrauch überging – eine Sprache, die viele Kinder aus der Ukraine primär aus den Medien kennen, aber nicht aktiv nutzen –, wurde die Familie erneut kontaktiert: Man bat sie, das Kind solle Russisch sprechen, da es sonst in der Schule nicht verstanden werde. Der Elternteil beschreibt die daraus resultierende Entwicklung so: „Und dann ging es los: nur noch Russisch, Russisch, Russisch. Aber zu Hause hat er Ukrainisch. Wir korrigieren ihn, weil er jetzt so einen gemischten Surzhyk spricht.“ [00:36:04] Es handelt sich hier um eine von außen initiierte Ereigniskette, die zu einem Sprachwechsel führte und nicht nur die Spracheinstellungen des Kindes, sondern auch seine sprachliche Identität veränderte – mit potenziellen Konsequenzen für den Erwerb der deutschen Sprache.

Auch im Hinblick auf andere Sprachen, insbesondere Englisch, äußern Eltern ambivalente Einschätzungen. Die Eltern eines Schülers berichten, dass ihr Kind Englisch als Ausweichsprache nutzt, insbesondere in der Kommunikation mit Mitschüler:innen und Freund:innen, was das Deutschlernen erschwere bzw. verlangsamen könne [00:10:41]. Mit Freund:innen aus dem Herkunftsland, mit denen der Schüler Computerspiele spielt, spreche er laut Angaben der Eltern Arabisch und gelegentlich auch Englisch. Zu Hause werde Arabisch und gelegentlich Deutsch gesprochen. Der Elternteil erklärt über den Sohn: „Wenn er mit mir auf Englisch redet, dann sage ich ihm: ‚Bitte auf Deutsch!‘“ [00:16:05] Er ergänzt: „Wenn er so Deutsch spricht, wie er Englisch spricht, dann ist er perfekt. Aber naja, manchmal ist das Faulheit. Also er will sich nicht blamieren.“ [00:16:58] Daraufhin wird dem Kind ein Sprachvergleich mit aufbauender Wirkung angeboten: „Viele Leute, die in Deutschland leben, können nicht mal

5 % Englisch wie du. Und das ist ein Vorteil für dich. Deshalb musst du dich nicht schämen, wenn du jetzt nicht alles auf Deutsch kennst. Aber du musst, du musst, du musst das langsam üben. Eben weil... Wenn du übst und Fehler machst, ist das besser, als wenn du es gar nicht versuchst.“ [00:17:52] Um den Deutscherwerb ihres Kindes weiter zu fördern, hat die Familie zudem aktiv zusätzliche Nachhilfe in der Schule angefragt.

Ein anderer Elternteil kritisiert etwa, dass der DaZ-Unterricht zeitlich zulasten anderer Fächer – unter anderem des Englischunterrichts – stattfindet [00:05:16], betont aber gleichzeitig die besondere Wichtigkeit des Deutschlernens.

Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mehrsprachige Lernende über ein breites Repertoire verfügen, das sie – insbesondere im Rahmen alltagsbezogener und informeller Lernprozesse – gezielt und strategisch zur Bewältigung schulischer Anforderungen einsetzen. Während die Lehrkraft Mehrsprachigkeit vorrangig punktuell und auf lexikalischer Ebene einbindet, nutzen die Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen deutlich umfassender: Sie übernehmen sprachvermittelnde Funktionen, unterstützen sich gegenseitig im Lernprozess und verknüpfen schulische mit außerschulischen Bildungserfahrungen. Weiterhin bleibt Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext überwiegend auf mündliche Kommunikation beschränkt und erfährt kaum eine systematische didaktische Verankerung.

Die ersten Ergebnisse der Studie zeigen auch, wie heterogen die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit unter den an Bildung beteiligten Akteur:innen ist. Diese sprachbezogenen Haltungen stehen zugleich oft in einem Spannungsverhältnis zu den konkreten sprachlichen Praktiken, die sowohl im schulischen als auch im familialen Kontext ausgeübt werden. Es liegt die Annahme nahe, dass mehrsprachige Schüler:innen zwischen den Anforderungen des schulischen Deutscherwerbs einerseits und

dem Bedürfnis, im Jugendalter ihre Persönlichkeit zu entwickeln, soziale Integration zu gestalten und eigenen (bildungsbezogenen) Interessen nachzugehen, in einem Spannungsfeld stehen, das als Inkonzsequenz oder Zerrissenheit erlebt werden kann.

Diese Daten werfen zudem die Frage nach dem Verständnis mehrsprachiger Ressourcen auf, das sich als vielschichtige Dimension entfaltet. Jenseits eines konventionellen Verständnisses von (Herkunfts-) Sprachen als Übersetzungshilfen oder als Quelle der Interferenzen wurde hier empirisch gezeigt, wie eingesetzte Mehrsprachigkeit in der Unterrichtskommunikation kognitive Aktivierung auslösen (Kalkavan-Aydin, 2023), den kommunikativen Fluss aufrechterhalten und sogar beschleunigen kann. Sie kann Schüler:innen zu sprachlichem Handeln in der Zielsprache Deutsch anregen und sich positiv auf die Gruppendynamik auswirken. Gleichzeitig verschiebt sich die kommunikative Verantwortung teilweise auf die Lernenden. Dabei zeigt sich insbesondere die psycho-emotionale Dimension des Mehrsprachigkeitsansatzes, etwa durch paraverbale und nonverbale Elemente wie Lautstärke, Reaktionsgeschwindigkeit und Blickverhalten (Kupetz & Becker, 2024). Auffällig ist, dass mehrsprachige Sequenzen, die von den Schüler:innen selbst initiiert werden, häufig in einem leiseren Ton stattfinden und nicht offen in den öffentlichen Raum der Unterrichtskommunikation (was an einigen Stellen sicherlich von den Schüler:innen intendiert ist) eingebettet sind.

Aus den Interviews mit den Schüler:innen wird deutlich, dass sie ihre sprachliche Positionierung aktiv reflektieren und an unterschiedliche Bildungs- und Medienpraktiken anknüpfen. Dabei verbinden sie Bildungssprache, Alltagssprache und Mediensprache situationsbezogen miteinander. Die von den Schüler:innen selbst beschriebenen mehrsprachigen Praktiken kommen hauptsächlich im privaten Raum zur Anwendung. Im Kontext zunehmender Digitalisierung zeigt sich jedoch, dass sie ihre mehrsprachige Identität verstärkt auch in digitalen, oft transnationalen Räumen ausleben. Daher sollte die

Diskussion über Mehrsprachigkeit stets mit Fragen der Digitalisierung und der KI-gestützten Bildungsentwicklung verzahnt und evidenzbasiert geführt werden. Ein zentraler Aspekt der Ressourcenfrage betrifft die Kompetenzen in und die Emotionen zu den Sprachen der Schüler:innen. Diese sind sowohl individuell als auch gruppenspezifisch sehr dynamisch. Daher zählen zu den Limitationen der Studie die Spezifik des untersuchten Unterrichts, die Gruppenkonstellation sowie die konkrete Sprachverteilung, weshalb die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Kontexte übertragbar sind. Eine weitere reflexive Dimension liegt im sprachlich-kulturellen Hintergrund der Forscherin selbst, deren L1 Ukrainisch, weitere Sprachen wie Deutsch, Englisch und Russisch (in Reihenfolge der aktiven Verwendung) sowie Grundkenntnisse des Arabischen und Polnischen umfassen.

Die vorliegende Studie bestätigt einerseits bisherige Forschungsergebnisse, nach denen Bildungseinrichtungen über ihr Angebot an prestigeträchtigen Sprachen die Sprachpolitik von Familien beeinflussen (Ballweg, 2022) und das familiäre Miteinander in neu zugewanderten Familien prägen (Panagiotopoulou, Uçan & Samani, 2023, S. 127). Andererseits lassen die Daten die Interpretation zu, dass das Fehlen von L1-Sprachen im schulischen Standardcurriculum oder im öffentlichen schulischen Raum entweder zu einer stärkeren Förderung dieser Sprachen in der Familie oder zum domänenspezifischen Sprachenwechsel der Schüler:innen zu anderen Sprachen führen kann. Besonders eindrucksvoll zeigen die elterlichen Perspektiven die psychosozialen Auswirkungen von solchen „anderen“ Sprachen (wie Englisch oder Russisch in den oberen Beispielen), die zwar als pragmatische Kommunikationsmittel dienen, aber auch tiefgreifende identitätsbezogene Konsequenzen haben können, welche den Deutscherwerb erschweren. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, über den Einsatz bestimmter Sprachen, Sprachpraktiken und didaktischer Kontexte zwar nicht notwendig geplant, aber

immer reflektiert nachzudenken, auch um mögliche Exklusionen von Schüler:innen zu vermeiden. Dazu benötigen wir, neben bundesweiten und länderübergreifenden Erkenntnissen, differenziertere Einblicke in die sprachlichen Praktiken von Schüler:innen auf Ebene einzelner Schulen und Klassen. Angesichts begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen sowie hoher sprachlich-kognitiver Anforderungen im Bildungssystem erscheint es dringend erforderlich, neue Wege zu erschließen, um fachliches Lernen, individuelle Bildungspraxis und soziale Teilhabe mehrsprachiger Schüler:innen systematisch zu fördern.

Literatur

- Böddeker, J. (2023). Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Eine Bestandsaufnahme zu Herausforderungen und Chancen. *Zielsprache Deutsch*, 50, 25–43. Stauffenburg Verlag.
- Gambaro, L., Spieß, K., Daelen, A., & Ette, A. (2025). Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine: Ihre Lebenssituation etwa zwei Jahre nach Ankunft. *BiB.Aktuell*, 2(2025), 3–8. <https://www.bib.bund.de/Publikation/2025/pdf/BiB-Aktuell-2-2025.pdf>
- Dirim, I. (1998). „Var mı lan Marmelade?": *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Waxmann.
- Ehlich, K. (1996). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader* (S. 183–201). De Gruyter.
- Gantefort, C., Stehr, C., & Goltsev, E. (2021). Mehrsprachig planen – einsprachig formulieren: Translanguaging als Ressource für das Schreiben im Deutschunterricht nutzen. *Der Deutschunterricht*, 36(5), 37–46.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2007). *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Universität Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf>
- Kalkavan-Aydin, Z. (2023). Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIAF)*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8579>

Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi). (2020). *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit: Projektvorstellungen und Ergebnisse* (1. und 2. Förderphase 2013–2020). Universität Hamburg.

Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, B., & Truckenbrodt, R. (Hrsg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer.

Kreß, B., & Roeder, K. (2022). Zu den Einflussfaktoren auf Sprache, Identität und Lernen: Was bringen Schülerinnen mit Herkunftssprache mit? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung*, 6(2), 14–39.

Kupetz, M., & Becker, E. (2024). Language alternation in the multilingual classroom: Communicative functions and multimodal gestalts. In M. Selting & D. Barth-Weingarten (Eds.), *New perspectives in interactional linguistic research* (pp. 378–408). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slsi.36.14kup>

Lazebna, N., Dieser, E., & Lut, K. (2024). Educational and social integration challenges of Ukrainian refugee students in Würzburg, Germany. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (S. 113–121). Routledge.

Luchtenberg, S. (2017). Language Awareness. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150–162). Schneider Verlag Hohengehren.

Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 425–439). Chichester, England: Wiley Blackwell.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Müller, A., & Szczepaniak, R. (2019). Sprachen vergleichen. *Praxis Deutsch*, 278, 14–20.

Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2010). *Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Cornelsen.

Oomen-Welke, I. (2017a). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 69–84). Schneider Verlag Hohengehren.

Oomen-Welke, I. (2017b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 617–632). Schneider Verlag Hohengehren.

Oomen-Welke, I. (2017c). Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In I. Oomen-Welke, B. Ahrenholz, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (S. 85–97). Schneider Verlag Hohengehren.

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

Plutzar, V. (2016). Sprachenlernen nach der Flucht: Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In H. Cölfen & F. Januschek (Hrsg.), *Flucht_Punkt_Sprache* (S. 109–133). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(3), 312–326.

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

Studer, T. (2025). Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können. In N. Kulovics, O. Mentz, & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grenzüräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (S. 21–38). wbv.

Sprachförderung im Elementarbereich

Bedeutung der Ergebnisse aus BESK KOMPAKT und BESK-DaZ KOMPAKT für die pädagogische Praxis

Eva Frick



Eine altersadäquate Entwicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch gilt als Schlüsselkompetenz für die aktive Teilhabe in unserer Gesellschaft. Die Unterstützung der Kinder bei ihrer sprachlichen Entwicklung zählt somit zu den wesentlichen Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren in Bildungsinstitutionen. Gerade der frühen Sprachförderung kommt insofern eine große Bedeutung zu, da dadurch erhofft wird, an der Schaffung von Chancengerechtigkeit hinsichtlich der bevorstehenden Bildungslaufbahn positiv mitzuwirken.

Keywords
Systematische Beobachtung, Dokumentation, Sprachkompetenz, Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen, professionelles Handeln

Beobachtung und Dokumentation als Ausgangspunkt von Förderung

Zentrale Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren in Bildungseinrichtungen sind die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen und in weiterer Folge die Unterstützung der Entwicklung der Kinder. Dabei gelten gezielte und geplante Beobachtung und Dokumentation als ein Qualitätsmerkmal im Sinne professionellen Handelns (Knauf, 2019; Viernickel & Völkel, 2017). Beobachtung wird als Grundqualifikation der praktisch-pädagogischen Arbeit gesehen (Hebenstreit-Müller & Müller, 2012). Kindorientierung und Kindzentrierung sind dabei Grundvoraussetzungen. Ziel gelungener Beobachtung und Dokumentation sind die daraus resultierende adäquate Planung und Förderung der kindlichen Entwicklung.

Grundsätzlich gilt es, drei Bedingungen gelingender Beobachtung und Dokumentation zu berücksichtigen: Haltung, Know-How und Kompetenz sowie Beobachtungsmanagement. Haltung beinhaltet einerseits das Grundverständnis von Bildungsprozessen, das mit der Beobachtung verknüpft wird, sowie andererseits das Bild vom Kind, welches die individuelle Beobachtungs- und Dokumentationspraxis prägt. Grundlage für die Bedingung Know-How und individuelle Beobachtungskompetenz sind im Wesentlichen drei Aspekte: die Qualität der



Ziel gelungener Beobachtung und Dokumentation sind die daraus resultierende adäquate Planung und Förderung der kindlichen Entwicklung.