

Inhalt

Vorwort

Martina Ott &
Anne Frey
Seite 5

Editorial

Simone Naphegyi,
Sandra Bellet &
Daniela Elsner
Seite 6

Autor:innen

Seite 80

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

PRAXIS

Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen

Julia Festman,
Simone Anna Stefan &
Christine Reiter
Seite 41

Sprachenvergleiche im Unterricht

Elena Stadnik &
Melanie Schrammel
Seite 45

Sprachproduktionen über Fächergrenzen

Constanze Dreßler &
Tamara Zeyer
Seite 47

The fine art of speaking – English Art Club

Catriona Shaw
Seite 50

METHODENBOX

Lehr- und Lernvideo „Sprache als Schlüssel“

Lisa Fast-Hertlein
Seite 59

Integration ukrainischer Schüler:innen

Alevtyna Hildebrand &
Alina-Alla Stepanenko
Seite 62

INTERVIEWS

Im Interview Jutta Rymarczyk

Sandra Bellet
Seite 69

Im Interview Nataliya Neier und Mohammad Rahmo

Simone Naphegyi
Seite 72

Im Interview Ersan Ballı

Simone Naphegyi
Seite 77

E Editorial

V Vorwort

W Beitrag aus der
Wissenschaft

P Beitrag aus der
Praxis

M Methodenbox

I Interview

”
Aber was hat er gewechselt?
Die Schuhe, die Kleidung,
die Adresse, die Haarfarbe,
vielleicht sogar den
Musikgeschmack? Nicht aber
die Sprache. Man kann die
Sprache nicht wechseln, man
kann sie bestenfalls adoptieren.

aus: Ilija Trojanow – Nach der Flucht (2017)

Vorwort

Martina Ott &
Anne Frey



Martina Ott



Anne Frey

Welche Rolle spielen sprachliche Ressourcen in einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft? Wie kann es gelingen, dass Kinder und Jugendliche – unabhängig von Herkunft oder Erstsprache – gleichberechtigt an Bildung teilhaben können? Und welche Unterstützung brauchen Lehrpersonen, um das nicht als isolierte Aufgabe, sondern als Querschnittsprinzip zu sehen und umzusetzen? Fragen wie diese beschäftigen Bildungsakteur:innen in allen Bereichen – von der Elementarpädagogik über die Primarstufe bis hin zur Sekundarstufe – und sie stehen im Zentrum der 31. Ausgabe der Zeitschrift *Future & Education Edition*.

Mit dieser Zeitschrift möchte die Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine Plattform für die Veröffentlichung von Entwicklungs- und Forschungsprojekten aus den Bereichen der Pädagog:innenbildung und -professionalisierung sowie der Bildungsforschung bieten. Lehrer:innenbildung und Forschung sind gleichermaßen Aufgaben der Pädagogischen

Hochschulen und die hauseigene Zeitschrift ist ein Sinnbild für die Verknüpfung dieser beiden Bereiche. Mit ihrem starken Praxisbezug richtet sie sich insbesondere an (Lehr-)Personen, die an praxisbezogener Forschung im schulischen Bereich sowie im Elementarbereich interessiert sind.

Unter dem Titel *Gesamtsprachliche Ressourcen als Brücke zum Deutscherwerb* wird der Blick in der 31. Ausgabe auf die Potenziale, die in den Sprachen der Lernenden liegen, gerichtet. Damit möchte sie einmal mehr ihrem Anspruch gerecht werden: eine Plattform zu bieten, auf der Wissenschaft und Praxis miteinander in Dialog treten – mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche bestmöglich in ihrer gesamten Bildungsbiografie zu unterstützen.



Editorial

Simone Naphegyi, Sandra Bellet & Daniela Elsner

Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift befasst sich mit dem intensiv und breit diskutierten Thema der sprachlichen Bildung und steht unter dem Titel:

Gesamtsprachliche Ressourcen als Brücke zum Deutscherwerb.

Die Entwicklung nachhaltiger Konzepte zur sprachlichen Bildung und Deutschförderung erweist sich insbesondere – aber nicht nur – in (Krisen-)Situationsen, wie zuletzt im Jahr 2022 bei der Eingliederung ukrainischer Schüler:innen, als notwendig und gilt für die Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen im schulischen Kontext als unabdingbar. Innerhalb kurzer Zeit müssen Unterstützungsangebote für die in den Bildungseinrichtungen tätigen (Lehr-)Personen entwickelt werden. Obwohl Lernende mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung seit Jahrzehnten zum schulischen Alltag gehören, existieren nur wenige etablierte Konzepte, auf die Pädagog:innen in der täglichen Sprach- und Unterrichtsarbeit zurückgreifen können. Beim 8. Arbeitstreffen der *Gesellschaft für Angewandte Linguistik Forschungsfokus Geflüchtete*, das am 15. und 16. November 2024 an der PH Vorarlberg stattgefunden hat, wurden Konzepte und Ansätze vorgestellt und diskutiert, die zu einer nachhaltigen Deutschförderung unter Einbezug der gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden führen sollen. Das vorliegende Heft versammelt einige Beiträge, die während des Treffens präsentiert wurden; sie werden ergänzt

durch Einblicke aus der Elementarpädagogik, einem Beitrag zum Sprachenlernen über Fächergrenzen hinweg sowie Interviews mit einer Forscherin und Lehrpersonen, sodass ein breitgefächertes Blick auf eine gesamtsprachenorientierte Pädagogik eröffnet wird, in der sprachliche Bildung nachhaltig gedacht wird und die gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden in den Fokus rücken.

Die Beiträge von *Lesya Skintey* und *Dariia Orobchuk* stellen Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte dar, in welchen die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zugewanderter ukrainischer Schüler:innen im Sekundarbereich untersucht werden. *Eva Frick* analysiert die Bedeutung der Ergebnisse aus der Sprachstandsbeobachtung im Elementarbereich für die pädagogische Praxis und setzt damit einen Fokus auf diagnosebasierte Förderung, die im Bereich der sprachlichen Bildung über alle Bildungsebenen hinweg von zentraler Bedeutung ist.

In den Praxisbeiträgen von *Julia Festman*, *Simone Anna Stefan* und *Christine Reiter* sowie von *Constanze Dreßler* und *Tamara Zeyer* und von *Catriona Shaw* werden Impulse einer gesamtsprachenorientierten Didaktik mit Fokussierung auf den Elementar- und Primarbereich vorgestellt. Dabei wird in diesen Beiträgen neben herkunftssprachlichen Res-

ourcen auch das Potential von Englisch als Brücken- oder gemeinsamer Lernsprache thematisiert und ausgelotet. Im Beitrag von *Elena Stadnik* und *Melanie Schrammel* steht ein erprobter sprachvergleichender Ansatz im Zentrum der praktischen Umsetzung.

Mit methodischen Zugängen zu einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung auf der Metaebene setzt sich *Lisa Fast-Hertlein* auseinander. Sie stellt den Entwicklungsprozess von Lehr- und Lernvideos im Rahmen des Projekts *„Sprache als Schlüssel“* vor. Methodische Einblicke in ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen, das darauf abzielt, Hürden bei der schulischen Integration ukrainischer Schüler:innen abzubauen, geben *Alevtyna Hildebrand* und *Alina-Alla Stepanenko*.

Über die Bedeutung des frühen Englischunterrichts diskutiert *Sandra Bellet* im Interview mit der Professorin *Jutta Rymarczyk*, die auch beim GAL-Arbeitstreffen die Ergebnisse ihrer großangelegten KiwiS-Studie zum frühen Fremdsprachenlernen vorstellte. Über ihre tägliche Arbeit im Pilotprojekt *„Lernraum Schule und Kultur“* spricht *Simone Naphegyi* mit den Lehrpersonen *Nataliya Neier* und *Mohammad Rahmo*. Weiters beschreibt *Ersan Ballı* in einem Interview, wie Robotik seinen Erstsprachenunterricht Türkisch erweitert.

Die Gastherausgeberinnen bedanken sich bei den Beiträger:innen für die interessanten Einblicke in Forschungs- und Handlungsfelder zur gesamtsprachlichen Bildung.

WISSENSCHAFT

Mehrsprachigkeitsinseln im Deutschunterricht | Mehrsprachige
(Bildungs)Realität neu zugewanderter Schüler:innen | Sprachförderung
im Elementarbereich

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 [ah 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 (ah 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 угу. (mhm.)
- 0263 **S2** 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. (na ich WEIß was KINder bedeutet.)
- 0268 ((unverständlich)) тут ЕЩЕ что-то есть. (hier gibt es NOCH was.)
- 0269 **SO** OK die ersten sind nun FERTig, DEти. (KINder.)
- 0270
- 0271 **DL1** wir lösen gleich geMEINsam auf.=ja? ((Auslassung 13.5 Sek: Kinder fragen, was ein Bote bedeutet, und die Lehrperson erklärt))
- 0272 **S2** вот ТЕбе ((unverständlich)). (hier ist für DICH.)
- 0273
- 0274 **DL1** 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)))
- 0275
- 0276 **SO** <<lacht>>. с тебя украинский как с меня неме (.) Этот (.) подожди австриец. (du bist so ukrainisch wie ich deu (.) DIEser (.) warte mal ÖSTERreicher.)

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]? = ПРАвится?
 0306 ([wie findest den STIFT?]
 МАГСТ 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 Mitarbeiterinnen: 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://tujournals.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>



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 (Gantefort 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 (Plutzer, 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 eingesezte 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 Übersetzungsmöglichkeit“ [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 змії.*

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 *начнєм, аhhhh, 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 (*начнєм*), 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 Bedeutungserhellung 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. *أل صيد* = 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 Deutschwerb 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	einen	den	keinen
n	ein	das	kein
f	eine	die	keine
Pl.	—	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 unbekannteren 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 Inkongruenz 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 Spezifika 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 plurilingueller Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können. In N. Kulovics, O. Mentz, & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grensräume, 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.

absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Themenbereich Beobachtung und Dokumentation, die Kompetenz zum bewussten Wahrnehmen (Viernickel & Völkel, 2017) inklusive reflexiver Betrachtung der Ergebnisse sowie die daraus resultierende Ableitung für die Praxis unter Berücksichtigung der Kompetenzen der Kinder (Hemsing, 2021). Zum Beobachtungsmanagement zählen die Bestimmung fachlicher Aufgaben, Ansprüche an die Beobachtung und Dokumentation, Kalkulation des Zeit- und Per-

sonalaufwandes sowie der Abgleich mit verfügbaren Ressourcen.

Gerade dem Einsatz des Beobachtungsbogens zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK KOMPAKT^{i,ii}) und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ KOMPAKT^{iii,iv}) kommt erhöhtes Interesse zu, da der Bereich der adäquaten sprachlichen Entwicklung als Grundvoraussetzung für die Teilhabe in Bildungsinstitutionen und für

schulischen Erfolg gilt. Ziel ist, späteren Beeinträchtigungen in den Bereichen Wortschatz, Lese-, Textverständnis etc. (Dickinson, 2013; Dux & Sievert, 2012) entgegenzuwirken. Die Dokumentation der erfassten Beobachtungen dient dabei als Ausgangspunkt, um eine adäquate Förderplanung zu konzipieren und nachfolgend im Praxisalltag umzusetzen.

KOMPAKT zur Erfassung und Dokumentation des Sprachstandes der Kinder in Deutsch. Dabei handelt es sich um eine Verlaufsbeobachtung, die sich an den zwei Bezugsgrößen Erwerbsdauer in Deutsch sowie spätere schulische Anforderungen orientiert (Rössl-Krötzl & Breit, 2018). Die beobachteten Bereiche beziehen sich beim BESK KOMPAKT auf Syntax/Satzbau-Produktion, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion, Erzählen und „andere“. Beim BESK-DaZ KOMPAKT werden die folgenden Bereiche beobachtet und dokumentiert: Syntax-Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen sowie „andere“. Exemplarisch wird für den Bereich Syntax-Satzbau angeführt, nach welchen Kriterien dieser beobachtet wird:

Status quo in elementarpädagogischen Einrichtungen

Seit dem Kindergartenjahr 2018/19 verwenden die Pädagog:innen in elementaren Bildungseinrichtungen in Vorarlberg den Beobachtungsbogen BESK / BESK-DaZ bzw. BESK KOMPAKT / BESK-DaZ

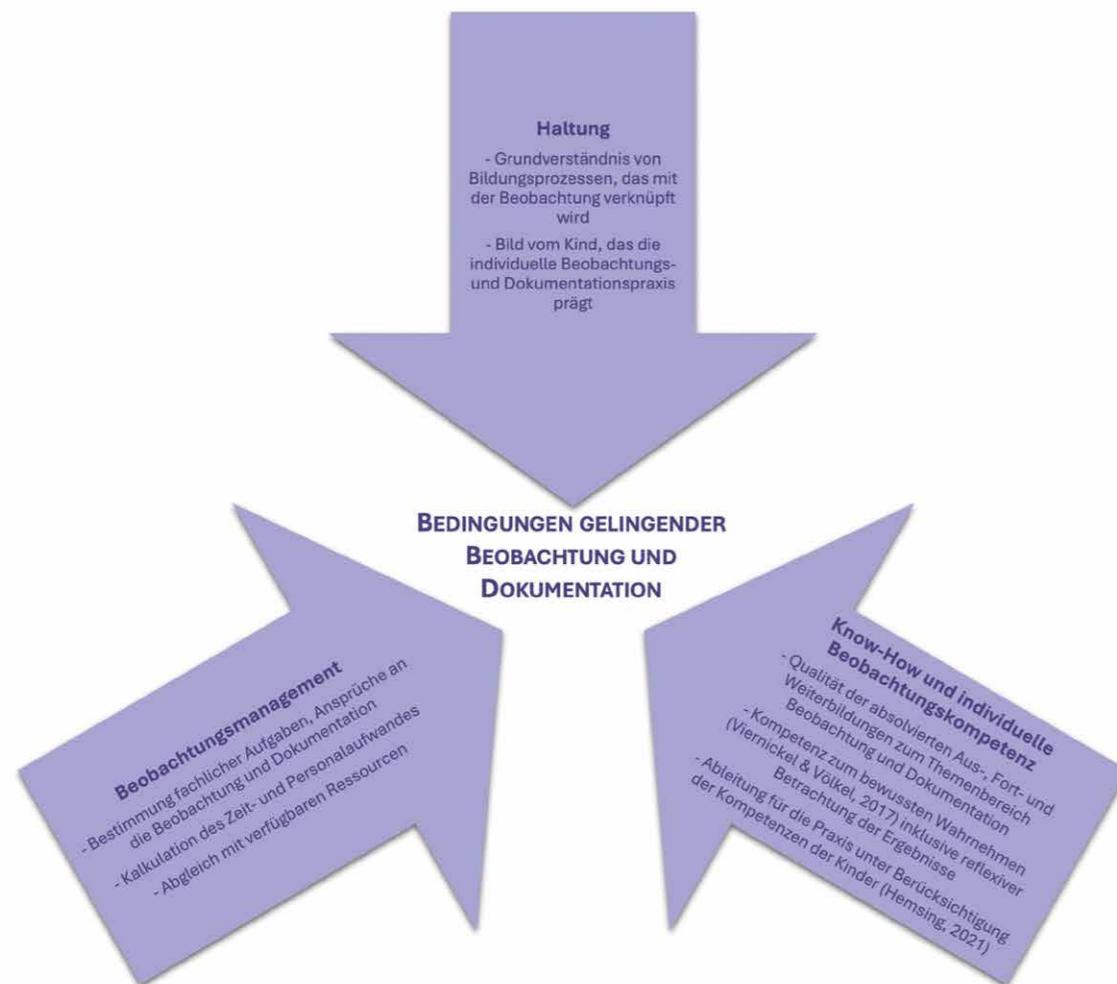


Abbildung 1: Bedingungen gelingender Beobachtung und Dokumentation

Bereich	Syntax/Satzbau - Produktion	
Beobachtungsbogen	BESK KOMPAKT ^v (DaE)	BESK-DaZ KOMPAKT ^{vi}
Kriterium 1	Flexible Satzstruktur: An der 1. Stelle steht nicht das Subjekt, sondern ein anderes Satzglied (z. B. die Orts- oder Zeitangabe), es folgt an der 2. Stelle das Prädikat, danach das Subjekt.	Aussagesatz mit einteiligem Prädikat an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt).
Kriterium 2	Entscheidungsfrage: Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt.	Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat an der 2. Stelle (mit dem Subjekt übereingestimmter Teil) und am Satzende – „Satzklammer“.
Kriterium 3	Nebensatz: Der Nebensatz wird durch einen Nebensatzleiter mit dem Hauptsatz inhaltlich verbunden, z. B. dass, ob, weil, wenn, obwohl, bevor; Relativsatzleiter (der, die, das, den, ...).	Flexible Satzstruktur: Das Prädikat steht an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt. An der 1. Stelle steht z. B. eine Orts- oder Zeitangabe.
Kriterium 4		Entscheidungsfrage: Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt.

Tabelle 1: Beobachungskriterien des Bereichs „Syntax/Satzbau – Produktion“ als exemplarisches Beispiel (eigene Darstellung in Anlehnung an Rössl-Krötzl & Breit, 2018, 2019)

Die Beobachtungsbögen zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch werden jährlich zwei Mal mit allen Kindern, die einen Kindergarten in Vorarlberg besuchen und zwischen vier und sechs Jahre alt sind, durch die Pädagog:innen eingesetzt. Durch diese verpflichtende Verlaufsbeobachtung wird sichtbar, wie sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch entwickeln. Für die vorliegende Evaluation wurden die sprachlichen Kompetenzen von durchschnittlich 13.140 Kindern jährlich (min=12.010; max=15.681), die von den Pädagog:innen mittels BESK KOMPAKT (MEAN=9.311; 70,7%) bzw. BESK-DaZ KOMPAKT (MEAN=3.829; 29,3%) in den Bereichen Syntax-Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen erhoben wurden, in einer Zeitreihe von 2021 bis 2024 verglichen, mit dem Ziel, diese in Relation zu setzen. Dadurch wird es einerseits möglich, die Bereiche herauszufiltern, bei denen die Kinder am meisten Schwierigkeiten haben. Diese stellen zugleich die Förderbereiche dar, in denen die Kinder von den Pädagog:innen explizit bei der (Weiter-)Entwicklung unterstützt werden sollten. Andererseits lässt die Betrachtung in einer Zeitreihe Rückschlüsse über die Entwicklung und in weiterer Folge die Förderung im Praxisalltag zu. Die angeführte Zeitrei-

he beinhaltet zudem implizit die Zeit nach der Corona-Pandemie sowie des Ukraine-Krieges und liefert somit einen guten Blick auf den aktuellen Status quo bezüglich der deutsch-sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Kindergartenalter in Vorarlberg.

Sprachliche Entwicklung bei Kindern mit Sprachförderbedarf in Deutsch

Insgesamt weisen im Beobachtungszeitraum durchschnittlich 23,8% aller beobachteten Kinder einen Sprachförderbedarf in Deutsch auf (min=22,6%; max=25,5%). Der Vergleich der Ergebnisse der Beobachtungen aus BESK KOMPAKT und BESK-DaZ KOMPAKT im zeitlichen Verlauf von 2021 bis 2024 zeigt, dass sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE), als auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Bereich Syntax/Satzbau-Produktion den höchsten Förderbedarf aufweist (DaE: MEAN=90%; DaZ: MEAN=91,5%). Das bedeutet, dass durchschnittlich neun von zehn Kindern mit Förderbedarf Schwierigkeiten bei der altersgemäßen Satzbaus-Produktion haben – relativ unabhängig davon,

ob es sich dabei um Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache handelt. Beim Bereich Wortschatz-Produktion ist jeweils der zweithöchste Förderbedarf feststellbar (DaE: MEAN=41,5%; DaZ: MEAN=77,5%), wobei der Bereich Erzählen – ausschließlich bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache explizit erfasst – bei Kindern mit DaZ beim Bereich Wortschatz-Produktion inkludiert ist. Als dritter Aspekt weist der Bereich Wortschatz-Rezeption eine vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hohe Förderbedarfsquote (DaE: MEAN=26,8%; DaZ: MEAN=68,0%) auf.

Werden die Ergebnisse des BESK KOMPAKT im Vergleich mit den Ergebnissen des BESK-DaZ KOMPAKT betrachtet, kann festgestellt werden, dass diese in den angeführten Aspekten stabile Werte aufweisen. Diese stabilen Werte können ein Hinweis für die kompetente Durchführung der Beobachtungen und Dokumentation der Ergebnisse sein. Eine systematische Beobachtung, die know-how-orientiert und kompetenz-basiert durch die Pädagog:innen gemacht und dementsprechend dokumentiert wird, ist notwendig, um daraus Fördermaßnahmen ableiten und professionelles Handeln gewährleisten zu können. Zugleich stellt sich die Frage, ob die in der Praxis gesetzten Fördermaßnahmen wirken bzw. weshalb keine – wiederum stabilen Werte – vorliegen, die eine (deutliche) Verbesserung der deutschsprachlichen Kompetenzen bei den Kindern anzeigen.

Ableitung für die Praxis

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch zu analysieren und daraus resultierend abzuleiten, inwiefern die Ergebnisse der verpflichtend anzuwendenden Beobachtungsbögen BESK KOMPAKT bzw. BESK-DaZ KOMPAKT als Instrumente zur Ableitung von Maßnahmen zur sprachlichen Förderung herangezogen werden und ob bzw. inwiefern sich dies auf die Ent-

wicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch auswirkt.

Durch die Betrachtung der prozentualen Entwicklung der Aspekte in Bezug auf die Deutschkompetenzen in den vergangenen vier Jahren kann festgestellt werden, dass diese relativ stabile Prozentwerte aufweisen. Dies kann ein Indikator für eine konstante Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch durch die Pädagog:innen und somit für eine gute Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz dieser sein. Werden die Ergebnisse aus der Perspektive der sprachlichen Entwicklung der Kinder betrachtet, wird deutlich, dass der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf nicht rückläufig ist. In Anbetracht der Vorgabe, dass die Ergebnisse als Grundlage für die Ableitung adäquater Fördermaßnahmen herangezogen werden (sollten), zeigt dies nicht die erwünschte Verbesserung. Dadurch wird deutlich, dass in Bezug auf die adäquate Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch noch Entwicklungspotential besteht.

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch gelingend zu unterstützen, spielt die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle, wobei der Sprachgebrauch der Pädagog:innen, das Angebot an dialogischen Formen und die Qualität der Interaktionen als ausschlaggebende Faktoren gelten (Frick, 2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung, d. h. das Nutzen von alltäglichen Situationen (s. Tabelle 3), ist eine Ausprägung von Sprachförderung – im Gegensatz zu additiver Sprachförderung (Dubowy & Gold, 2014; Reichert-Garschhammer, 2013; Frick, 2019).

”
Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch gelingend zu unterstützen, spielt die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle.

ASPEKT	2021		2022		2023		2024	
	BESK KOMPAKT	BESK-DaZ KOMPAKT						
Syntax/Satzbau-Produktion	88%	92%	92%	91%	89%	90%	91%	93%
Wortschatz-Rezeption	29%	69%	27%	66%	22%	67%	29%	70%
Wortschatz-Produktion	39%	75%	42%	77%	42%	79%	43%	79%
Erzählen	33%		31%		32%		32%	
andere	4%	3%	3%	4%	4%	3%	4%	3%

Tabelle 2: Aspekte der Deutschkompetenzen im Vergleich bei Kindern mit DaE und Kindern mit DaZ

Das Erkennen von sprachförderlichen Situationen im Praxisalltag steht dabei im Fokus (Frick & Zumbel, 2019).

Um alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen umsetzen zu können, ist die Aneignung der folgenden Strategien notwendig:

Strategie	Umsetzung
Modellieren	Stimulierungs- und Modellierungstechniken, um die Aussagen der Kinder in korrekter oder erweiterter Form zu wiederholen
Fragetechniken	Verschiedene, für Sprachförderung nützliche Frageformen, um die Kinder beim Grammatik- und Wortschatzerwerb zu unterstützen
Im Dialog mit Kindern	Initiierung und Führung von gleichberechtigten Dialogen zwischen Fachperson und Kind, um eine thematische Erweiterung und Vertiefung zu generieren
Verbalisieren	Sprachliches Begleiten von Handlungen, um den Kindern ein kontextuelles und mit der entsprechenden Handlung verknüpftes Lernen zu ermöglichen
Redirect	Weiterleitung einer Anfrage eines Kindes, um Interaktionen unter den Kindern zu fördern

Tabella 3: Strategien Alltagsintegrierter Sprachförderung (in Anlehnung an Löffler & Vogt, 2015)

Für die Praxis bietet sich die Variante der alltagsintegrierten Sprachförderung an, da in diesem Zusammenhang keine zusätzlichen personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen benötigt werden. Die Kenntnis der grundlegenden Strategien und deren Einsatzmöglichkeiten, das Wissen über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie das Erkennen von geeigneten alltäglichen Situationen sind dafür Voraussetzung.

Endnoten

- ⁱ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Erstsprache: https://www.bmb.gv.at/dam/bmbwfgvat/ep/sf/BESK_DaE-kompakt.pdf
- ⁱⁱ Anleitung zum BESK KOMPAKT: <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung%20zum%20BESK%20KOMPAKT.pdf/e09c245e-3075-ac2f-613c-0a1d9829774b>

- ⁱⁱⁱ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache: https://www.bmb.gv.at/dam/bmbwfgvat/ep/sf/BESK_DaZ-kompakt_final.pdf
- ^{iv} Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT: <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>
- ^v Inhalte aus: Anleitung zum BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Rössl-Krötzl & Breit, 2019, S. 14; <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK+KOMPAKT.pdf/e09c245e-3075-ac2f-613c-0a1d9829774b>)
- ^{vi} Inhalte aus: Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Rössl-Krötzl & Breit, 2018, S. 14; <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>).

Literatur

Dickinson, D. K. (2013). Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 12–21). Vandenhoeck & Ruprecht.

Dubowy, M., & Gold, A. (2014). Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern? In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2307>

Dux, W., & Sievert, S. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern*. dgs; https://soziales.hessen.de/sites/soziales.hessen.de/files/2024-11/broschuere_sprachentwicklung_und_sprachfoerderung_bei_kindern.pdf

Frick, E. (2019). *Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?* LIT.

Frick, E., & Zumbel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten. Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 221-231. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000278>

Hebenstreit-Müller, S., & Müller, B. (2012). *Beobachten in der Frühpädagogik. Praxis – Forschung – Kamera*. Verlag das netz.

Hemsing, W. (2021). Implementierungsherausforderungen von systematischen Beobachtungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen. In T. Katschnig, I. Wanitschek & J. Bruckner (Hrsg.), *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (S. 241–249). LIT.

Knauf, H. (2019). *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Springer VS.

Löffler, C., & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. reinhardt.

Reichert-Garschhammer, E. (2013). Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 179–181). Vandenhoeck & Ruprecht.

Rössl-Krötzl, B., & Breit, S. (2018). *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT*. bifie. <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>

Viernickel, S., & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Herder.

PRAXIS

Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen | Sprachenvergleiche
im Unterricht | Sprachproduktionen über Fächergrenzen |
The fine art of speaking – English Art Club

PRAXIS

Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen
 Julia Festman,
 Simone Anna Stefan &
 Christine Reiter
 Seite 41

Sprachenvergleiche im Unterricht
 Elena Stadnik &
 Melanie Schrammel
 Seite 45

Sprachproduktionen über Fächergrenzen
 Constanze Dreßler &
 Tamara Zeyer
 Seite 47

The fine art of speaking – English Art Club
 Catriona Shaw
 Seite 50

Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen –

in Kindergarten, Sommerschule und Regelunterricht

Julia Festman, Simone Anna Stefan & Christine Reiter

In diesem Praxisbeitrag zeigen wir für den Schulkontext, wie – ausgehend von einem für den Kindergarten entwickelten Konzept und adaptiert für den Schulkontext – der mehrsprachige Wortschatz als Grundlage für weitere Sprachhandlungen optimal gefördert werden kann. Wir stellen – aus Platzgründen – in diesem Beitrag nur die Wortschatzarbeit im Kindergartenprojekt vor sowie die Adaption für die Sommerschule und den Regelunterricht. Insgesamt zielen das Projekt und Material auf die Förderung der Sprachhandlungsfähigkeit ab.

Keywords
 Wort-Bild-Karten, Wortschatzaufbau, Bildungssprache

Zu Beginn ein Konzept für einen Kindergarten mit großer Sprachenvielfalt

Das Konzept PROBIMUC (*Programme for Bi- and Multilingual Children*) unterstützt mehrsprachig aufwachsende Kinder, die kaum Deutsch können, in ihrem Kommunikationsbedürfnis und ermöglicht Alltagskommunikation in verschiedenen Sprachen. Es wird als Intervention von mehrsprachigem, multisensorischem, spielerischem Lernen von Wortschatz, *chunks* und einfachen Sätzen in Kleingruppen durchgeführt (s. Festman, 2018 für eine Beschreibung). Thematisch orientieren sich die dialogisch gestalteten Einheiten an relevanten Wörtern für den Kindergartenalltag. Zentral sind dabei auch der Einsatz von Handpuppen, kurze Theatersequenzen und das Wortschatzlernen mit Handlungsumsetzung (z. B. wenn es um den Locher und das Lochen geht, lochen die Kinder auch mehrfach) und Musik. Die Eltern werden in den mehrsprachigen Sprachenlernprozess einbezogen, indem sie regelmäßig auf bebilderten und beschrifteten Arbeitsblättern die zentralen 5-6 Wörter der Lerneinheit (isoliert präsentiert und eingebunden in kurze Sätze) in ihre Erstsprache übersetzen. Alle Kinder machen vielfältige Sprachenlernerfahrungen und werden durch das Konzept im Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb gezielt und wirksam unterstützt. Der Sprachenlernerfolg (erhöhte Wortschatzkenntnis in verschiedenen Sprachen, verstärkte Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz, Stärkung des

Selbstkonzepts) ist in Wortschatztests nachweisbar und die Eltern fühlen sich mit ihren Sprachen in die pädagogische Arbeit im Kindergarten einbezogen (Festman, 2018).

Das in der elementaren Bildungseinrichtung eingesetzte Konzept (*Probimuc*) wurde für die BMBWF-Sommerschule adaptiert. Die Sommerschule ist ein Bildungsangebot, das ursprünglich als pull-out Programm im ersten Pandemiejahr vom österreichischen Bildungsministerium initiiert wurde und sich rasch etabliert hat. Ziel ist, dass Schüler:innen verpassten bzw. nicht verstandenen Lernstoff nachholen und vertiefen und die Bildungssprache Deutsch festigen können. So sollen sie sich in den zwei Wochen direkt vor Schulbeginn gut auf das kommende Schuljahr vorbereiten. Seit 2020 ist die Sommerschule fester Bestandteil des österreichischen Bildungssystems.

Aufbau und Einsatz von Wort-Bild-Karten in der BMBWF-Sommerschule

In der Sommerschule unterrichten Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Letztere werden in verpflichtenden Lehrveranstaltungen auf ihre Tätig-

keit vorbereitet und wählen für die Planung ihres Projektunterrichts ein Thema, z. B. Bienen, welches sie sprachfördernd behandeln. Die Deutschkenntnisse der teilnehmenden Kinder sind äußerst unterschiedlich: Manche besitzen kaum Kenntnisse und müssen einen Grundwortschatz und erste Sprachhandlungskompetenz in der Zielsprache aufbauen, bei anderen kann gezielt an Fach- und Bildungssprache gearbeitet werden. Für ein gemeinsames Lernen der Kinder im Themenbereich des Projekts werden Wort-Bild-Karten (s. Abbildung 1) systematisch erstellt. Entscheidend bei der Vorbereitung der Karten sind die Auswahl des Wortschatzes und die Verwendung eindeutiger Bilder, die es den Kindern ermöglichen, in der Phase der konkreten Begegnung schnell zu erkennen und zu verstehen, welcher Begriff oder welche Handlung gemeint ist. Gerade wenn der Begriff bereits in der Erstsprache bekannt ist, kann er um das deutsche Wort gezielt erweitert werden. Neben dem Wortschatz wird auf den Karten für den Schulkontext zum einen Grammatik auf unterschiedlichen Niveaus (vgl. das Farbschema in Abb. 1) eingeführt. Zum anderen werden erste Sätze, die das Zielwort enthalten, abgedruckt. Sie dienen

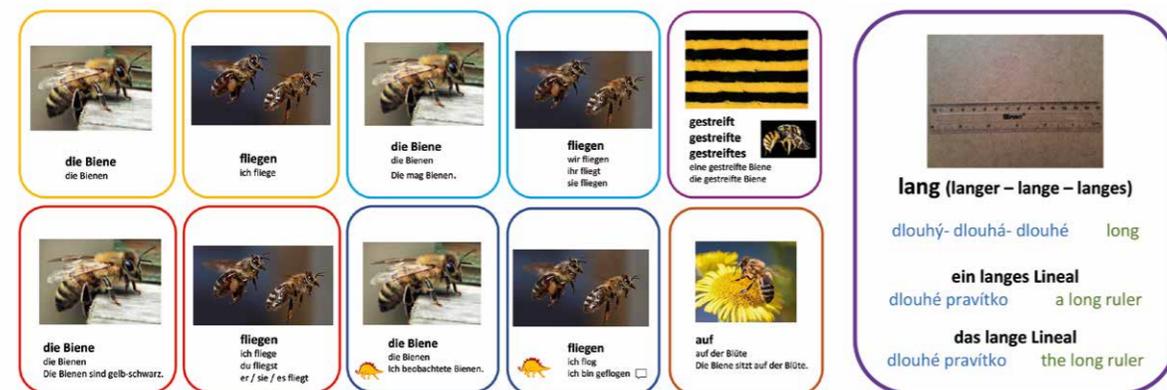


Abbildung 1: Beispiele für Wort-Bild-Karten mit Progression – links aus dem Bienen-Projekt (eigene Darstellung, J. Festman) und rechts für eine mehrsprachige Karte aus dem Bereich Grundwortschatz (Deutsch, Tschechisch und Englisch, erstellt von Veronika Nolle und Julia Festman)

als Beispiele für die Verwendung des Wortes im Satz, unterstützen den Übergang vom Wort zum Satz und bilden eine Grundlage für eigene Sprachhandlungen.

Die Sprachkompetenzen in Erst-, Zweit- und Drittsprachen (z. B. Englisch) sind in einer Grundschulklasse sehr unterschiedlich ausgeprägt, da sie u. a. stark von Sprachangeboten im jeweiligen Umfeld und den Interessen abhängen. Dies bedeutet, dass sich auch die Sprachkenntnisse in der Erstsprache individuell sehr unterschiedlich entwickeln (vgl. Festman, 2025). Mehrsprachige Wort-Bild-Karten (Bild mit Bezeichnung in Deutsch, Erstsprache und Englisch) erleichtern es, den Wörtern systematisch zu begegnen bzw. sich leichter an das jeweils „neue“ Wort zu erinnern, da sie gebündelt und übersichtlich auf den Karten präsentiert werden. Zum einen gibt es Wörter, die Ähnlichkeiten aufweisen zwischen Sprachen, wodurch sich Lernende die jeweils neuen Wörter leichter merken können – durch Sprachvergleiche kann diese Ähnlichkeit im Unterricht bewusst gemacht werden, z. B. Hirsch – deer – dreri (Albanisch) (Festman & Reiter, 2025); zum anderen nutzen manche Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, Englisch als Brückensprache, da sie bessere Englisch- als Deutschkompetenzen haben. Die Begegnung mit dem Schriftbild in der Erstsprache unterstützt den Aufbau von literalen Kompetenzen in der L1 sowie von Standard-, Fach- und Bildungssprache (Festman, 2020). Bei Übersetzungen können Erstsprachlehrpersonen, Eltern oder Apps einbezogen werden, die zusätzlich auch Audioaufnahmen zur Verfügung stellen könnten.

In der Sommerschule hat sich gezeigt, dass es zielführend ist, eine reduzierte Anzahl von Wörtern intensiv zu üben und in verschiedenen Aufgabenformaten zu festigen, anstatt kontinuierlich neue Begriffe einzuführen. So werden den Kindern nachhaltige Erfolgserlebnisse ermöglicht, denn der erworbene Wortschatz wird mehrfach in verschiedene Sprachhandlungen einbezogen, wobei die Kinder immer auf diesen präzisen Wortschatz zurückgreifen können und die neuen Wörter in der Interaktion, im Umgang mit authentischen Materialien und im situ-

ativen Lernen einbeziehen können. Der Einsatz der Wort-Bild-Karten in der Sommerschule vom ersten Tag an ist vielfältig:

1. Die Wort-Bild-Karten dienen als zentrales Unterrichtsmaterial für die Vermittlung des relevanten Grund- und Fachwortschatzes im Themenbereich des Projekts (z. B. der Bienen).
2. Die Studierenden werden dabei unterstützt, den individuellen Sprachstand der Kinder besser einzuschätzen, da sie sofort erkennen, ob die Schüler:innen Begriffe kennen, Satzkonstruktionen lesen und im Unterrichtsgespräch (oder mündlich) anwenden.
3. Die Kinder lernen verschiedene Spiele kennen, die sie mit den Karten selbständig spielen können, wodurch der Wortschatz gefestigt bzw. in situatives Lernen eingebunden wird.
4. Das Farbschema macht die Möglichkeiten zur Differenzierung leicht umsetzbar, da die Lehrperson den Kindern Unterrichtsmaterial entsprechend ihrem Sprachstand anbieten kann.

Wort-Bild-Karten im Regelunterricht: Beispiel Instruktionen

Das korrekte Ausführen von Aufgabenstellungen im Unterricht und bei Hausübungen ist u. a. abhängig davon, wie gut Lernende die Arbeitsanweisung verstehen. Lehrpersonen und Lehrwerke verwenden dazu bestimmte Verben, sogenannte Operatoren, die in unterschiedlichen sprachlichen Formulierungen verwendet werden (Verb in verschiedenen Personalformen: Male an! Malt an! Ihr sollt ... anmalen). Viele Operatoren sind trennbare Verben (z. B. Streiche ... durch!). Wird die Arbeitsanweisung im Imperativ formuliert, wird das Präfix getrennt und am Ende des Satzes platziert, was, aufgrund der Abtrennung des Präfixes und Nachstellung desselben an das Satzende grammatikalisch und kognitiv herausfordernd ist. Schulkinder sollen Erklärungen und Instruktionen bereits ab dem ersten Schultag verstehen und ausführen.



Abbildung 2: Wort-Bild-Karte Deutsch-Türkisch (eigene Darstellung, C. Reiter, Übersetzung A. Kostu)

Zwei-/mehrsprachige Wort-Bild-Karten (s. Abbildung 2), z. B. von Operatoren, haben mehrere Vorteile:

1. Lernende werden gezielt bei der Erweiterung ihrer Schul- und Bildungssprachkenntnisse unterstützt, da sie die Wörter an sich, deren Bedeutung und verschiedene sprachliche Strukturen kennenlernen.
2. Sie helfen Kindern, deren Bedeutung immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. So werden Unsicherheiten vermieden und Unterschiede deutlich gemacht (z. B. unterstreichen – durchstreichen) (vgl. Festman & Reiter, 2025; Festman et. al., 2021, S. 108ff).
3. Wort-Bild-Karten sind eine erste Möglichkeit, mit Kindern mit basalen Sprachkenntnissen zu kommunizieren und unterstützen auch ihre Kommunikationsversuche.
4. Lehrpersonen setzen sich bei der Erstellung des Arbeitsmaterials bewusst mit ihrer eigenen Lehrer:innensprache auseinander und verwenden die Karten als Erinnerungstütze beim Formulieren von Arbeitsaufträgen und Erklärungen.

Literatur

Festman, J. (2018). Vocabulary gains of mono-and multi-lingual learners in a linguistically diverse setting: Results from a German-English intervention with inclusion of home languages. *Frontiers in Communication*, 3, 26. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026>

Festman, J. (2021). *Learning and processing multiple languages: The more the easier? Language Learning*, 71(S1), 121–162. <https://doi.org/10.1111/lang.12437>

Festman, J. (2025). Chancen und Ressourcen von Mehrsprachigkeit wirksam nutzen. Lesen. *Das Fachportal für den Deutschunterricht*. <https://lesen.jungoesterreich.at/unterstuetzender-umgang-mit-herkunftssprachen-im-deutschunterricht.html>.

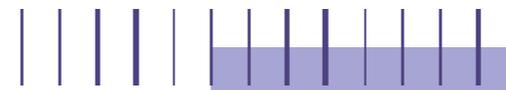
Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M., & Reiter, C. (2021). *Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik*. Waxmann.

Festman, J., & Reiter, C. (2025). *SprachenErlebnisKoffer: Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit (Primarstufe). Handreichung für Lehrpersonen*. PH Tirol.

Sprachenvergleiche im Unterricht:

Wie Schulkinder sich für ihre Mehrsprachigkeit begeistern lassen

Elena Stadnik & Melanie Schrammel



Obwohl die Bildungsstandards, die Lehrpläne sowie Fachliteratur eine Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht einstimmig fordern, bieten approbierte Lehrwerke nur wenige und zugleich recht unterschiedliche Vorschläge dazu, wie dieses heute so wichtige Thema im Deutsch- und DaZ-Unterricht gewinnbringend, d. h. im Sinne der Förderung eines Sprach(en)bewusstseins, einbezogen werden kann (vgl. z. B. Müller, 2018, S. 30f.; Häfele-Senoner & Senoner, 2021, S. 43f.; eine Diskussion s. in Stadnik, 2018).

Keywords
Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit, Sprachenvergleiche

Der vorliegende Beitrag zeigt exemplarisch, wie die in der Klasse gesprochenen Sprachen zu einem echten Forschungsobjekt für Volksschulkinder werden können und wie sehr sich sogar die Jüngsten für anspruchsvolle fachliche Themen begeistern lassen. Im Rahmen eines Schulprojekts wurde in einer 1. Klasse einer Wiener Volksschule das Thema der *Sprachverwandtschaft* erarbeitet. Die in der Klasse gesprochenen Sprachen wurden näher kennengelernt und dabei die Frage geklärt, welche von ihnen miteinander verwandt sind und was Sprachverwandtschaft überhaupt bedeutet.

Bekanntlich ist die Sprachverwandtschaft das Untersuchungsobjekt der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft. Es war August Schleicher (1821–1868), einer der bedeutendsten Vertreter des Faches, der die sog. Stammbaumtheorie aufstellte. Nun wurden die allergrundlegendsten, einfachsten Inhalte aus der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft den Schüler/innen einer ersten Klasse von ihrer Lehrerin erörtert: Sprachen können verwandt sein, ähnlich wie Menschen; auch die verwandten Sprachen bilden eine Familie; eine

”
 Der vorliegende Beitrag zeigt, wie sehr sich sogar die Jüngsten für anspruchsvolle fachliche Themen begeistern lassen.



Abbildung 1: Sprachfamilien als Stammbäume (© Melanie Schrammel)

Sprachfamilie lässt sich wie ein Stammbaum darstellen, mit Zweigen, die die einzelnen Sprachen – wie Blätter – tragen. Zum Schluss sollte unter Begleitung der Lehrerin geklärt werden, welche der in der Klasse gesprochenen Sprachen zu einem gemeinsamen Stammbaum gehören. Das Ergebnis dieser in der Klasse durchgeführten Forschung wurde mit viel kindlichem Einsatz bildnerisch dargestellt (s. Abbildungen 1, 2). Die Beschäftigung mit diesem Thema stieß auf viel Begeisterung der Schüler/innen und zeigt exemplarisch, wie auch das Wissen aus der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft sich sprachdidaktisch nützen lässt (anders s. Harden, 2006, S. 55), so dass Kinder in den Genuss einer recht anspruchsvollen sprachlichen Bildung kommen, die – keine Frage – zeitgemäß ist und zur Steigerung des Sprach(en)bewusstseins beiträgt.

Literatur

Müller, M. (2021). *Deutsch Sprachbuch 4. Arbeitsheft. Sprachförderung und DaZ*. ÖBV.
 Harden, Th. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
 Stadnik, E. (2018). Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard? *R&E-Source. Open online Journal for Research and Education*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <http://journal.ph-noe.ac.at> (S. 1-18).
 Häfele-Senoner, D. & Senoner, R. *Treffpunkt Deutsch 3. Sommertraining*. ÖBV.

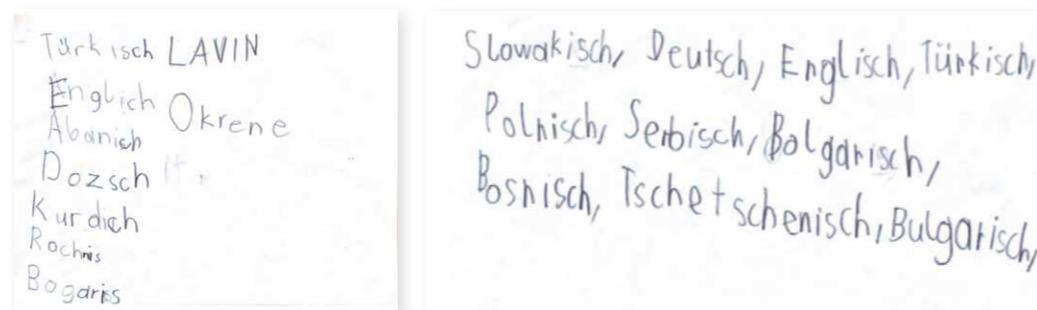


Abbildung 2: Sprachen in der Klasse (© Melanie Schrammel)

Sprachproduktionen über Fächergrenzen – Synergien nutzen

Constanze Dreßler & Tamara Zeyer

Synergieeffekte können durch gleiche Lernaufgaben und ein ähnliches Thema im Englisch- und deutschsprachigem Sachunterricht erzielt werden. Die Erfolgserlebnisse im Englischunterricht können die Motivation zur Bearbeitung herausfordernder Aufgaben in anderen Fächern steigern. Der kleinschrittige Aufbau im Englischunterricht mit Beispielsätzen und -strukturen, ähnlich dem Ansatz des generativen Schreibens, ermöglicht ein besseres Verständnis darüber, wie Texte allgemein aufgebaut werden können.

Keywords
 Gelingensbedingungen, Scaffolding, Zugehörigkeitsgefühl

Im Beitrag wird ein Praxisbeispiel aus dem Englisch- und Sachunterricht der Grundschule beschrieben. Im Englischunterricht fand ein virtuelles Austauschprojekt zwischen einer Schulklasse in Deutschland und einer im englischsprachigen Ausland statt. Die Schüler:innen erarbeiteten Postervorträge zu Sehenswürdigkeiten, die als Videobotschaft aufgezeichnet und an die jeweils andere Klasse geschickt wurden. Zeitgleich wurde im Sachunterricht in der deutschen Grundschule das Thema Wildtiere behandelt und ein Zoobesuch durchgeführt. Hier wurden Postervorträge in Einzelarbeit zum eigenen Lieblingstier erstellt. Ein neu zugewandertes Kind mit geringen Deutschkenntnissen und ohne vorherige Englischkenntnisse entschied sich, den Zoo als Sehenswürdigkeit auszuwählen. Es entwickelte einen Postervortrag mithilfe der Lehrkraft, die gemäß Camerons (2001, S. 22-27) *task support* und *task demand* Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt hatte. Die Einheit im Englischunterricht startete mit einer Abfrage der Lieblingssehenswürdigkeiten der Kinder der Klasse. Diese wurden im nächsten Schritt als Wortschatz eingeführt und geübt. Gemeinsam wurde daraufhin mit den Kindern gebrainstormt, was in einem Vortrag über Sehens-

würdigkeiten berichtet werden könne. Passende sprachliche Strukturen (z. B. Satzanfänge) wurden von der Lehrkraft vor der Posterarbeit in Form von einer Mindmap und einem Beispieltext zur Verfügung gestellt. Die Kinder schrieben ihre Texte und überarbeiteten sie anhand von Tipps ihrer Mitschüler:innen sowie der Lehrkraft und übten die Präsentation ihres Vortrags in Kleingruppen ein (vgl. Dreßler, 2012). Durch die Scaffolding-Angebote war der Postervortrag des neu zugewanderten Kindes auf inhaltlicher Ebene in etwa vergleichbar mit denen der anderen Kinder und unterschied sich lediglich in Komplexität der verwendeten Strukturen und Länge des Vortrags (Postertext des Kindes: *My favorite sight is XXX Zoo. You Can see tigers, peacocks and Penguins.*).

Nach dem Vortrag in Englisch und entsprechender Würdigung seitens seiner Mitschüler:innen war das Kind so motiviert, dass es auch im Sachunterricht ein Plakat erstellte, was es zuvor nicht gewollt hatte (Postertext des Kindes: *Der Tiger lebt in Asien. Er frisst Fleisch. Der Tiger hat zwei Kinder. Er ist orange und hat schwarze Streifen und schwarze Augen.*). Ähnlich dem Scaffolding-Ansatz im Englischunterricht erarbeitete das neu zugewanderte Kind durch Unterstützung der Lehrkraft nicht nur den Postervortrag auf Deutsch, sondern trug diesen im Sachunterricht auch vor der Klasse vor.

”

Der geringere Kompetenzunterschied zu den anderen Kindern im Vergleich zum Deutschunterricht und der stärkere Fokus auf kurze kommunikative Interaktionen zu Stundenbeginn erlaubten dem neu zugewanderten Kind, besser mit den Mitschüler:innen in Kontakt zu treten und sich als Teil der Klasse zu erleben.

diesen im Sachunterricht auch vor der Klasse vor.

Gelingensbedingungen für Sprachproduktion

In der Reflexion der Unterrichtseinheiten haben sich folgende Gelingensbedingungen herauskristallisiert:

In beiden Fächern wurden Lernaufgaben (vgl. Dreßler, 2018, 2019) verwendet, deren inhaltlichen Schwerpunkte die Kinder selbst auswählen konnten (Lieblingssehenswürdigkeit bzw. -tier).

Der kommunikative Anreiz im Englischunterricht war durch das Verschicken von Videobotschaften an die Partnerklasse erhöht. Der Besuch des Zoos im Sachunterricht ermöglichte den Schüler:innen einen erfahrungsbasierten Ansatz, da einige Kinder noch nie im Zoo gewesen waren.

Im Englischunterricht erstellte die Lehrkraft ein Beispielplakat und präsentierte es. Im Anschluss daran wurden die Poster- und Präsentationskriterien besprochen.

Der spielerische Charakter des Englischunterrichts, die starke Ritualisierung und viele Scaffolding-Angebote im Unterricht ermöglichten dem Kind, schneller Anschluss in der Klasse zu finden. Dies zeigte sich darin, dass im Englischunterricht das Kind mit anderen Kindern der Klasse durch die ritualisierten Frage- und Antwortimpulse ins Gespräch kam (*How do you feel today? What's your favourite animal?* etc.). Im Vergleich dazu verwendete das Kind im Deutschen hauptsächlich Einwortsätze.

Interpretation

Durch das Erleben der eigenen Kompetenz im Englischunterricht entwickelte das Kind eine große Motivation und Zuversicht, den deutschen Vortrag auch bewältigen zu können. Die Klasse hatte bereits Englischunterricht und verfügte somit auch über einige Sprachkompetenzen. Der geringere Kompetenzunterschied zu den anderen Kindern im Vergleich zum Deutschunterricht und der stärkere Fokus auf kurze

kommunikative Interaktionen zu Stundenbeginn erlaubten dem neu zugewanderten Kind, besser mit den Mitschüler:innen in Kontakt zu treten und sich als Teil der Klasse zu erleben. Das Erfolgserlebnis hatte positive Folgen für die weitere Beteiligung am Unterrichtsgeschehen im Sachunterricht, dies verdeutlicht die Bedeutung der kleinschrittigen Unterstützung beim Spracherwerb, sei es in Englisch oder Deutsch.

Fazit und Ausblick

Dieser Praxisbeitrag zeigt Erfolgsfaktoren für die Unterstützung bei der Sprachproduktion eines neu zugewanderten Kindes mit geringer Sprachkompetenz in Deutsch. Diese sind:

- Lebensweltbezug als Ausgangspunkt der Lernaufgabe (vgl. Dreßler, 2018; Kolb & Schocker, 2021)
- Sprachproduktion durch gezielte Scaffolding-Angebote im Englischunterricht (vgl. Cameron, 2001)
- Steigerung der Motivation im deutschsprachigen Sachunterricht durch Erfolgserlebnis im Englischunterricht
- Gefühl der Zugehörigkeit zur Klasse aufgrund ähnlichen Sprachstandes im Englischunterricht
- Ansätze des generativen Schreibens für den Sachunterricht im Vergleich Deutsch - L1 (Reiß-Held & Hohbauer, 2015)

Für weitere Sprachförderung im Unterricht sollte ein kontinuierlicher Einsatz der Prinzipien des generativen Schreibens (vgl. Belke, 2016; Weis, 2014) großes Potenzial für Englisch- und Deutschspracherwerb bieten. Gezielte Scaffolding-Angebote (s. Cameron, 2001) in Form von Modeltexten mit passendem Wortschatz und grammatikalisch angepassten Beispielsätzen (vgl. Belke, 2016; Weis, 2014) ermöglichen

die Sprachproduktion auch für Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen. Durch die Vorbereitung in Form von Satzanfängen konnten die Postervorträge in Englisch und Deutsch entlastet werden. Eigene Kompetenz konnte erlebt werden, dies führt zur Förderung der Motivationssteigerung.

Literatur

- Belke, G. (Hrsg.). (2016). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen: Textsammlung* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreßler, C. (2012). Vom Imitativen zum ersten freien Minivortrag. In: H. Böttger (Hrsg.), *Englisch Didaktik für die Grundschule* (S. 123-131). Cornelsen.
- Dreßler, C. (2018). *Nature and Enactment of Tasks for Early English as a Foreign Language Teaching: A Collaborative Research Project with Teachers*. Narr.
- Dreßler, C. (2019). Inszenierungen von Lernaufgaben in der Grundschule. In: A. Kolb & M.K. Legutke (Hrsg.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlagen für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 91-116). Narr.
- Kolb, A., & Schocker, M. (2021). *Teaching in English in the primary school: a task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Klett Kallmayer.
- Reiß-Held, S., & Hohbauer, M. (2015). *Integrative Spracharbeit - Wortschatz und Strukturen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Weis, I. (2014). *Sprachentdecker und Textzauberer: kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule*. Klett Sprachen.



The fine art of speaking – English Art Club

Catriona Shaw

”

Because objects of art are expressive, they are a language. Rather, they are many languages.

Dewey, 1934, S. 110

”

Art after all is but an extension of language to the expression of sensations too subtle for words. And we will acquire this greater power of revealing ourselves!

Henri, 1923, S. 87

Diese beiden Zitate machen bewusst, wie Kunst und Sprache(n) miteinander verknüpft sind und können als Anregung verstanden werden, die daraus entstehenden Chancen für die Schule zu nutzen. Verfolgt man die aktuelle Berichterstattung in den Medien, scheint es so, als blickten Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern zunehmend desillusioniert auf das System Schule (ZDF heute, 2024). Angesichts der wachsenden sprachlichen und kulturellen Diversität stehen seine Akteur:innen vor der Herausforderung, geeignete Methoden für Lernerfolg und Motivation sowie für Inklusion aller Schüler:innen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist eine vielversprechende Methode die Integration ästhetischer Praktiken in den Unterricht, die als transdisziplinäre Ansätze in ganzheitliche Lehr- und Lernprozesse eingebracht werden können. Die Verknüpfung von ästhetischer Bildung (Kunstunterricht) vor allem mit Sprachbildung bietet hierbei ein besonderes Potenzial. Jedoch fehlen laut einem Bericht der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Heitkamp, 2024) zumindest in Deutschland vor allem in den künstlerisch-musischen Fächern zunehmend Fachlehrkräfte, wodurch gerade diese Fächer im Stundenplan zu kurz kommen. Doch nicht immer ist die Reduktion des Angebots für den Kunstunterricht auf Personalmangel zurückzuführen. Während des pandemiebedingten Lockdowns und der damit einhergehenden Reduktion der Stundenpläne wurde der Kunstunterricht an vielen Schulen ausgesetzt, da er nicht zum

sogenannten „essentiellen“ Curriculum gerechnet wurde – woraufhin Kunstlehrpersonen in Berlin medienwirksam mehr Kunstunterricht forderten (Alten, 2020). Diese strukturellen Probleme zwangen und zwingen Schulen, die zudem unter dem Druck stehen, die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern, ihre kreativen Angebote zu reduzieren (Günther, 2024).

So musste auch die Wilhelm-Hauff-Grundschule (Bezirk Wedding, Berlin Mitte) ihre Schwerpunktstunden, die das künstlerische und musische Profil der Schule gestärkt hatten, aufgeben. Die Wilhelm-Hauff-Grundschule hat, bedingt durch ihren Standort, einen hohen Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie eine wachsende Anzahl von Schüler:innen aus Familien mit Fluchterfahrung, die im familiären Alltag kaum Deutsch sprechen. Im Schuljahr 2017/18 nahm ich dort meine Tätigkeit als Fachlehrerin für Englisch und Kunst auf und werde im Folgenden ein Projekt beschreiben, das den Kunst- und den Sprachunterricht Englisch verknüpft, wobei Englisch als Brückensprache und gemeinsame Lernsprache der Schüler:innen genutzt wird.

Der Englischunterricht beginnt in Berlin erst ab der dritten Schulstufe, aber meine Erfahrungen an der Wilhelm-Hauff-Grundschule haben gezeigt, dass ich von einer bemerkenswert hohen Anzahl an Kindern bereits schon in den ersten beiden Schulstufen verstanden wurde, wenn ich sie auf Englisch ansprach und diese mir auch auf Englisch antworteten. Trotz dieser Fähigkeit und eines ausgeprägten Interesses am Fach Englisch hatten viele Schüler:innen in der dritten Schulstufe dann aber Schwierigkeiten, erfolgreich am Englischunterricht – wie im Bildungsplan abgebildet – teilzunehmen. Die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen und den curricularen Anforderungen (Textproduktion, Grammatikübungen, Vokabeltraining etc.) führte offensichtlich zu Frustration, Motivationsverlust und dadurch zum ausbleibenden Lernerfolg und in Folge zu häufigen Unterrichtsstörungen. Erschwerend kamen strukturelle Heraus-

forderungen hinzu, etwa ungünstige Randstunden, große Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppen und die dadurch notwendige weitreichende Differenzierung. Die doppelte Gewichtung der Englischnote im Zeugnis verursachte zusätzlichen Druck für viele Schüler:innen. Es stellte sich die Frage, wie die anfängliche Motivation Englisch zu lernen und die spontane Sprachproduktion sowie das Sprachverständnis genutzt werden können, um den Lernerfolg auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Die nachfolgend beschriebene Schlüsselerfahrung brachte mich auf die Idee, die Fremdsprache Englisch als integrative Ressource zu nutzen: Zwei (männliche) Schüler mit vermeintlich geringem Interesse am Kunstunterricht und daraus resultierendem störenden Verhalten zeigten plötzlich großes Engagement, als ich die Aufgaben im Unterricht in meiner Erstsprache Englisch erteilte. Das Bearbeiten der Aufgabe (die Gestaltung eines Bildes) motivierte sie und diente gleichzeitig einerseits als Beleg dafür, dass sie die Arbeitsanweisungen sowie Material- und Werkzeugnamen verstanden hatten und andererseits als Möglichkeit, mir gegenüber ihre Kompetenz und ihr Interesse positiv unter Beweis zu stellen. In gewisser Weise weckte die Zurschaustellung der vorhandenen Sprachkompetenz in Englisch die Bereitschaft, sich auch gestalterisch einzubringen. Diese Beobachtung legte den Grundstein für ein fächerverbindendes, potenzialorientiertes Format, das ich ein Jahr später (2023) realisierte.



Abbildung 1: „Still life with apples, grapes and a box“ (gemeinsame Collage) (Shaw, 2023)



Abbildung 2: Bunte Hände nach einer der Sessions des English Art Club (Shaw, 2024)

The English Art Club

Ich konzipierte den *English Art Club* – eine außerschulische, kreative Arbeitsgemeinschaft (AG) zur integrativen Fremdsprachenförderung mit Kunst, Musik und Spiel – für Kinder der ersten bis dritten Schulstufe. Der *Club* richtete sich an Kinder mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen. Einige verfügten kaum über Englischkenntnisse, andere sprachen Englisch zu Hause oder hatten sich über digitale Medien bereits einen beachtlichen Wortschatz sowie Sprachstrukturen angeeignet. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Kinder hatte selbst Migrationserfahrung oder wuchs in Familien mit Migrationshintergrund auf. Diese Vielfalt der Voraussetzungen, aber auch die Vielfalt des allgemeinen Sprachenrepertoires der Schüler:innen wurden nicht als Hindernis gesehen, sondern waren Grundlage des Konzepts. Die Teilnehmer:innenzahl am *English Art Club* schwankte zwischen acht und zwölf Kindern, die Sessions umfassten 2 Unterrichtsstunden pro Woche (1,5 Echtstunden) und wurden das ganze Schuljahr hindurch angeboten. Die größte Herausforderung lag in logistischen Schwierigkeiten (Raum, Zeiten). Zusätzlich erschwerte die Abhaltung außerhalb der regulären Schulzeit eine kontinuierliche Teilnahme. Diese hätte durch eine schulintern-curriculare Verankerung gewährleistet werden können, beispielsweise in Form eines bilingualen

Moduls (wie von der Kultusministerkonferenz 2013 vorgeschlagen). Dennoch zeigte das Projekt eindrucksvoll, welches Potenzial in ästhetisch orientierter, mehrsprachigkeitssensibler Bildungsarbeit liegt – insbesondere für jene Kinder, deren vor allem sprachliche Kompetenzen im regulären Unterricht häufig unterschätzt werden.

Im *English Art Club* galten von Beginn an zwei einfache Regeln:

We try to speak English.

We have fun.

Die AG war dialogisch und offen gestaltet und begann immer mit sprachlich einfachen, spielerischen Gesprächskreisen und Fragestellungen („*How are you today?*“, „*What did you do at the weekend?*“), gefolgt von der Einführung der (begrenzten) Materialenauswahl und Gestaltungstechniken und endeten, nach dem Aufräumen, meistens mit einem Spiel. Die Kinder arbeiteten an einfachen Aufgaben in Gruppen (vgl. Abb. 1) oder in Einzelarbeit ganz ohne Zeit- und Leistungsdruck durch Beurteilung, dafür aber mit viel Raum für sprachlichen Austausch und künstlerischen Ausdruck.

Später kamen zwei von den Kindern vorgeschlagene Regeln hinzu:

We hear each other out.

We don't make fun of each other.

Besonders bemerkenswert war die gegenseitige Unterstützung unter den Kindern. Sie halfen einan-

der, erklärten sich Wortbedeutungen, übersetzten oder motivierten sich gegenseitig (gemeinsame Lernsprache). Sprachliche Fehler wurden wertschätzend korrigiert und als normal betrachtet. Die (englische) Sprache wurde nicht als Unterrichtsgegenstand, sondern als gemeinsames Werkzeug erlebt, das selbstverständlich parallel zum freien Gestalten eingesetzt wurde und um miteinander in Kontakt zu treten (Brückensprache). Die entspannte Atmosphäre, die Freiheit zur Mitgestaltung und das kreative Setting führten dazu, dass sich viele Kinder sicher fühlten, Neues auszuprobieren, ihre Interessen zu zeigen und sich zu präsentieren (vgl. Abb. 2). Während des *English Art Club* kam es weder zu Unterrichtsstörungen noch zu aggressivem Verhalten und ich musste die Gruppe nur selten ermahnen (wenn, dann höchstens wegen der Lautstärke). Durch die Arbeit im *English Art Club* wurde deutlich, dass das gemeinsame künstlerische Tun – ebenso wie die Möglichkeit, in einem gemeinschaftlichen, sicheren Rahmen über dieses Tun sprechen zu können – dazu beitragen, Spannungen unter den Kindern zu vermeiden – was vor allem in einer äußerst diversen Schulgemeinschaft wie die der Wilhelm-Hauff-Grundschule selten, aber umso erstrebenswerter ist.

Der hier beschriebene *English Art Club* hatte nicht nur positive Auswirkungen auf die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache, sondern ermöglichte auch einen besonderen Zugang zum Kunstunterricht. Aufgrund der spezifischen organisatorischen Anforderungen sowie der oft schwer operationalisierbaren Kompetenzziele und Bewertungsmaßstäbe bleibt das Fach Kunst ein Bereich, den nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen mit Engagement unterrichten, was sich wiederum negativ auf die Lernmotivation und die ästhetischen Erfahrungsräume der Schüler:innen auswirken kann. Dabei bildet künstlerisch-ästhetische Praxis, verstanden als aktives Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Bildern, Objekten und Situationen, einen zentralen Bestandteil kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse. So wird in der *Roadmap for Art Education* (UNESCO, 2006, S. 3) erklärt:

„*Culture and the arts are essential components of a com-*

prehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education, such as immigrants, cultural minority groups, and people with disabilities.“

Seit der Veröffentlichung von Reads einflussreichem Buch *Education through Art* (1943), in dem er darlegt, dass Kunst die Grundlage von Bildung

sein sollte – insbesondere, weil die Entwicklung ästhetischer Sensibilität gefährliche gesellschaftliche Spaltungen in der Zukunft verhindern könne – ist dieser Gedanke prägend geblieben. Eine Vielzahl von Bildungsinitiativen erkennt das Potenzial kunstbasierter Methoden als inklusive Unterrichtsstrategie. Darunter das *Healing Classrooms*-Programm des *International Rescue Committee* (2023), dessen Sprachbildungs-Projektarbeit Lehrkräfte nutzen, indem sie Kunst in die Arbeit mit geflüchteten Schüler:innen einbeziehen. Auch die *Freelands Foundation* in London betreibt ein Programm für *Artist-Teachers*, deren Leitsatz wie folgt lautet: „*Art is central to a broad and balanced education, and a right for everyone*“.

Diesem Ansatz folgend verwendet in Deutschland Rymarczyk (2023) fächerübergreifende Methoden, die Kunstbetrachtung und Fremdspracherwerb verbinden und berichtet von Schüler:innen, die an Fremdsprachen-Exkursionen in Kunstmuseen teilnahmen: „*[The learners] are enabled to fully participate in the interaction on artwork, both verbally and non-verbally – which is hardly the case with traditional approaches*“ (S. 61). Auch Winderlich (2018) verbindet Kunst- und Sprachförderung und entwickelte mit „*Mein Buch*“ ein didaktisches Material, das die Sprachentwicklung von Kindern unterstützt, indem es sie dazu anregt, eigene Geschichten zu schreiben und zu illustrieren.

”

Sprache wurde nicht als Unterrichtsgegenstand, sondern als gemeinsames Werkzeug erlebt, das selbstverständlich parallel zum freien Gestalten eingesetzt wurde.

Es gibt sie also, innovative, transdisziplinäre Unterrichtsmodele. Wie so häufig liegt aber die Herausforderung in deren konkreten Umsetzung, welche nicht nur Flexibilität seitens der Bildungseinrichtungen und des pädagogischen Personals, sondern auch Akzeptanz und aktive Beteiligung der Kinder sowie deren Familien erfordert. Trotz der zahlreichen positiven Beispiele stehen kunstbasierte Bildungsansätze weiterhin vor strukturellen Hürden wie Ressourcenknappheit, curriculare Einschränkungen und organisatorische Barrieren. Gleichwohl verdeutlichen sie das transformative Potenzial, schulische Bildungsräume diversitätssensibel zu gestalten und stärker an den heterogenen Bedarfen einer vielsprachigen Schülerschaft auszurichten. Projekte wie der *English Art Club* zeigen, wie die Verbindung von (Fremd-)Sprachenunterricht und ästhetischer Praxis kreative Wege zu individueller Förderung und sozialer Inklusion eröffnen kann.

Literatur

Alten, S. (2020, 26. Mai). Berliner Kunstlehrer wollen mehr Unterricht. *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/corona-stundenplan-lasst-wenig-kreativitat-zu-7552519.html>

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Freelands Foundation (o.J.). *Mission Statement*. <https://freelandsfoundation.co.uk/about>

Günther, A. (2024, 27. Februar). Grundschule in Bayern: Es trifft Kunst und Musik. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/grundschule-stundenplan-streichung-bayern-anna-stolz-1.6401093>

Heitkamp, S. (2024, 05. November). *Stille im Klassenzimmer*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/stille-im-klassenzimmer>

Henri, R. (2013). *The art spirit* (Original work published 1923). Stellar Classics.

International Rescue Committee (2023). *How teachers are helping refugee children heal through art*. <https://www.rescue.org/uk/article/how-teachers-are-helping-refugee-children-heal-through-art>

Kultusministerkonferenz (2013, 17. Oktober). *Bericht: Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf

Read, H. (1943). *Education through art*. Faber & Faber.

Rymarczyk, J. (2023). The Art Museum as a Place for Language Learning: Opening Spaces, Reducing Inhibitions, Utilizing Potentials. *Babylonia Journal of Language Education*, 2, 58–62. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.294>

Winderlich, K. (Hrsg.). (2018). *MEIN BUCH – Das Sprachbildungsbuch*. Wamiki.

UNESCO (2006). *Road map for arts education: The World Conference on Arts Education: Building creative capacities for the 21st century, Lisbon, 6–9 March 2006*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>

ZDF (2024, 28. August). Mehr Deutsche unzufrieden mit Bildungssystem. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/umfrage-bildungssystem-deutschland-100.html>

Abbildungen: Shaw C., *English Art Club*, 2023/2024

METHODENBOX

Lehr- und Lernvideo „Sprache als Schlüssel“ | Integration ukrainischer Schüler:innen



METHODENBOX

Lehr- und Lernvideo
„Sprache als Schlüssel“
Lisa Fast-Hertlein
Seite 59

Integration ukrainischer
Schüler:innen
Alevtyna Hildebrand &
Alina-Alla Stepanenko
Seite 62

Sprache als Schlüssel. Einführung in ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in der Schule

Lehr- und Lernvideo für die Hochschullehre

Lisa Fast-Hertlein

Sprachliche Bildung ist zentrale Aufgabe der Schule, um allen Schülerinnen und Schülern das Erreichen fachlicher Bildungsziele zu ermöglichen. Das Lehr- und Lernvideo „Sprache als Schlüssel“ (BIMM, 2025) sieht sich als Angebot für Lehrende in der Pädagog:innenbildung, um angehende und in der Praxis stehende Lehrpersonen für die Bedeutung eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung mit all seinen Facetten zu sensibilisieren.

Keywords
Gesamtkonzept, Sprachliche Bildung, Lehr- und Lernvideo

Sprache als Schlüssel? Ja, Sprache als Schlüssel zum Miteinander, zu Informationen, zu kritischem Denken, zu Mitsprache und zu persönlichem Erfolg in Schule, Privatleben, Beruf und Gemeinschaft.¹ Sprachliche Bildung in der Schule versteht sich als ein umfassender Prozess, der darauf abzielt, die dafür notwendigen sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen auf- und auszubauen. Das Lehr- und Lernvideo „Sprache als Schlüssel“ veranschaulicht, wie sprachliche Bildung als kooperative Aufgabe gelingen kann.

Theoretische Fundierung

Sprachliche Bildung als Konzept geht auf das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Universität Hamburg, 2004–2009) zurück. Im Fokus stand die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Und schon 2008 bezeichnete Gogolin Sprache als *Schlüssel* zur Integration. Die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen wird mittlerweile als zentrale Aufgabe der Schule gesehen, um allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu fachlichen Bildungszielen zu ermöglichen (Becker-Mrotzek et al., 2024, S. 24).



Das Lehr- und Lernvideo „Sprache als Schlüssel“ veranschaulicht, wie sprachliche Bildung als kooperative Aufgabe gelingen kann.

Die österreichischen Lehrpläne für den Pflichtschulbereich von 2023 tragen dieser Aufgabe Rechnung, wenn sie *Sprachliche Bildung und Lesen* als übergreifendes Thema verankern, das für alle Lehrpersonen verpflichtend in jedem Unterricht umzusetzen ist. Damit wird sowohl die Bedeutung von Sprache als Medium der Wissensvermittlung hervorgehoben als auch der Beitrag aller Lehrpersonen zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen aller Lernenden eingefordert, mit dem Ziel, fachliches Lernen zu ermöglichen und zu vertiefen.

Als Hilfestellung für das Erreichen der sprachlichen Bildungsziele wurde für Lehrpersonen und Schulen im Bundesland Vorarlberg 2018 das Konzept der „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ entwickelt. Es dient Schulen und Schulleitungen als Orientierungsrahmen für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für eine umfassende Sprachbildung und -förderung wird von Allgäuer-Hackl et al. (2018) als „Bestandteil der jeweiligen pädagogischen Grundlagen im Rahmen bereits laufender Entwicklungsprozesse“ (Allgäuer-Hackl et al., 2018, S. 5) gesehen.



Abbildung 1: Alex und Niki (BMBWF, 2025a)

Projekt „Sprache als Schlüssel“

Hier setzt nun das Projekt „Sprache als Schlüssel. Einführung in ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in der Schule“ des BIMM (PH Steiermark) an. Das BIMM ist das bundesweite *Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*, ein Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen für Deutsch als Zweitsprache sowie sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Im Auftrag des BMBWF wurde 2024–2025 ein dreiteiliges Lehr- und Lernvideo für den Einsatz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt, das die Umsetzung des übergreifenden Themas *Sprachliche Bildung und Lesen* unterstützt. Es handelt sich dabei um animierte *Sketchnotes*, angefertigt von der Zeichnerin Kerstin Paulik, die von einem eingesprochenen Text begleitet werden. Maßgeblich an der Textentwicklung beteiligt war die Autorin dieses Beitrags. Simone Naphegyi von der PH Vorarlberg stand dem BIMM beratend zur Seite.

Prozess der Entwicklung des Lehr- und Lernvideos
Bei der Entwicklung des Videos konnte auf Lehr- und Lernmaterialien zur Einführung und Umsetzung der

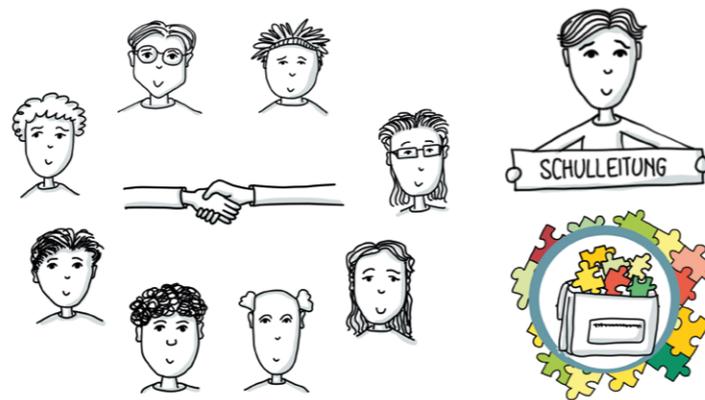


Abbildung 2: Sprachliche Bildung als kooperative Aufgabe (BMBWF, 2025b)

neuen Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache² aufgebaut werden. Um sprachliche Bildung umfassend und für alle Schülerinnen und Schüler zu denken, stehen im Video „Sprache als Schlüssel“ Alex mit der Erstsprache Polnisch und Niki mit der Erstsprache Deutsch beispielhaft für eine sprachlich diverse Schülerschaft, die in der Primar- und Sekundarstufe in der Entwicklung ihrer gesamtsprachlichen Fähigkeiten begleitet und gefördert wird (siehe Abbildung 1).

Das Video zeigt eine zentrale Zielvorstellung: Sprachliche Bildung und Förderung sollen sowohl im Deutsch- bzw. DaZ-Unterricht und in anderen sprachlichen Fächern (Fremdsprachenunterricht und Erstsprachenunterricht) im Rahmen eines fachsensiblen Sprachunterrichts stattfinden wie auch in einem sprachbewussten Unterricht in allen Unterrichtsgegenständen. Sprachliche Bildung wird damit als gemeinsame, fächerübergreifende Aufgabe verstanden (siehe Abbildung 2).

In einem mehrstufigen Resonanzprozess wurde intensiv diskutiert, wie die Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen in Einklang gebracht werden können. Als grundlegend wurden folgende Aspekte erachtet: Das Video stellt auf Basis des aktuellen Wissens- und Forschungsstandes das Thema sprachliche Bildung und seine Umsetzung im Rahmen eines Gesamtkonzepts so umfassend wie möglich und so detailliert wie notwendig dar. Dabei wird die Umsetzung möglichst praxisnah und beispielhaft veranschaulicht.

Das dreiteilige Video wurde im April 2025 auf der BIMM-Themenplattform³ veröffentlicht:

- Teil 1:** Sprachliche Bildung geht alle an
- Teil 2:** Fachliches und sprachliches Lernen gehen Hand in Hand
- Teil 3:** Fünf Bausteine als Modell für ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung

Einsatz des Lehr- und Lernvideos

Primäres Ziel ist der Einsatz der Videoteile im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Pädagog:innenbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung). Sie dienen Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen als Unterrichtsmaterial, das sie darin unterstützt, ange-

hende und in der Praxis stehende Lehrpersonen für die Bedeutung eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung mit all seinen Facetten zu sensibilisieren. Ergänzend ist der Einsatz bei Informationsveranstaltungen oder z. B. im Rahmen von Schulentwicklungsbegleitungen möglich. Die Länge und Informationsdichte der Videoteile machen eine fachliche Einbettung (Vor- und Nachbereitung) notwendig.

Ausblick

Für die erfolgreiche Dissemination sind begleitenden Materialien zur Didaktisierung in Planung.

Endnoten

- ¹ Dem Sprechtext des Videos „Sprache als Schlüssel – Teil 1: Sprachliche Bildung geht alle an“ (BMBWF, 2025a) entnommen (geringfügig adaptiert).
- ² Themenpaket „Neue Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Informations- und Schulungspaket“ (BIMM)
- ³ Themenpaket „Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in der Schule“ (BIMM)

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G. & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Basiswissen für Volksschulen*. Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.). https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/web/material/sprache/5Bausteine/vs/A_Broschuere_5Bausteine_VS.pdf
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-R. & Stanat, P. (2023). Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-R. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 10, S. 9–26). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28183>
- BMBWF. (2025a). *Sprache als Schlüssel – Teil 1: Sprachliche Bildung geht alle an*. [Videodatei]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6HjboHWiDsk&t=7s>
- BMBWF. (2025b). *Sprache als Schlüssel – Teil 2: Fachliches und sprachliches Lernen gehen Hand in Hand*. [Videodatei]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=By5bb_5ugEU&t=2s
- Gogolin, I. (2008). Sprache: Schlüssel zur Integration. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 215–224). Bertelsmann Stiftung.



Integration ukrainischer Schüler:innen in Deutschland –

Herausforderungen und Lösungswege

Alevtyna Hildebrand & Alina-Alla Stepanenko

Wo entstehen strukturelle, kulturelle und sprachliche Missverständnisse, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern beeinträchtigen? Ein speziell entwickeltes Weiterbildungskonzept für Lehrkräfte an deutschen Schulen verknüpft wissenschaftliche Erkenntnisse mit Unterrichtserfahrungen ukrainischer Lehrkräfte in Deutschland. Es beleuchtet zentrale Herausforderungen schulischer Integration und bietet praxisnahe Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Integration.

Keywords
Schulische Integration,
Lehrer:innen-Schüler:innen-
Eltern-Verhältnis,
Durchgängige Sprachbildung

Herausforderungen als Ausgangspunkt

Mit einer Anzahl von rund 223.830 stellten ukrainische Schüler:innen im Schuljahr 2024/2025 etwa 2 % der Gesamtschülerschaft an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland dar (KMK, 2025; Statistisches Bundesamt, 2025). Auch wenn der Anteil ukrainischer Schüler:innen quantitativ nicht ins Gewicht fällt, hat dennoch die Integration dieser Gruppe die schulische Landschaft in den vergangenen drei Jahren nachhaltig geprägt und stellt Lehrkräfte vor vielfältige pädagogische, sprachliche und kulturelle Herausforderungen.

Eine der zentralen Herausforderungen ist eine doppelte Beschulung ukrainischer Schüler:innen, die sowohl am Präsenzunterricht in Deutschland als auch an der ukrainischen Online-Schule teilnehmen. Die doppelte Beschulung führt zu einer hohen kognitiven Belastung und einem Mangel an Freizeit und wird von immer weniger Familien in Anspruch genommen (Teney, 2024). Auch der unklare Bleibewunsch vieler Familien erschwert eine langfristige Bildungsplanung und beeinträchtigt Motivation und Lernerfolg. Der durch den Krieg ausgelöste bewusste Sprachwechsel vieler geflüchteter ukrainischer Familien vom Russischen zum Ukrainischen sowie die historisch gewachsene funktionale Verteilung der Sprachen, bei der seit der Unabhängigkeit der

Ukraine in 1991 Ukrainisch als Bildungs-, Amts- und Familiensprache und Russisch nur als Familiensprache fungieren, stellt Lehrkräfte beim Einbezug der Erstsprache(n) im Unterricht vor didaktische Herausforderungen. Hinzu kommen kulturelle Missverständnisse in den Erwartungen, die Eltern, Lehrkräfte und Schüler:innen aneinander haben. Schließlich belasten Kriegserfahrungen und politische Spannungen das Klassenklima und erschweren die soziale Integration.

Einblick in das Weiterbildungskonzept

Das Weiterbildungskonzept gliedert sich in drei thematische Ebenen und wurde als Weiterbildungsreihe an der Universität Bayreuth und an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (ALP) durchgeführt. Es richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten und kombiniert Inputphasen, interaktive Reflexionsphasen und praktische Anwendungsphasen. Die erste Ebene thematisiert kulturelle Missverständnisse, die sich aus strukturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen dem ukrainischen und dem deutschen Schulsystem ergeben, und

erläutert deren kulturelle Hintergründe. Trotz ähnlicher Aufteilung nach Schularten unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Funktion. So ist in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung an das Abitur gebunden. In der Ukraine hingegen steht das Studium

nach der Sekundarstufe II Absolvent:innen aller Schularten offen. Ziel ist es, die Schullaufbahnberatung für Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern effektiver zu gestalten, potenzielle kulturbedingte

Missverständnisse frühzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Auf der zweiten Ebene werden kulturell bedingte Missverständnisse zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie in der Unterrichtsgestaltung thematisiert. Ukrainische Schüler:innen ab der 6. Klasse, die 2022 nach Deutschland kamen, sind meist an einen lehrkraftzentrierten Frontalunterricht gewohnt. Schüler:innen bis zur 6. Klasse hingegen kennen bereits die 2018 eingeführte „Neue Ukrainische Schule“, die auf mehr Eigenverantwortung und Kompetenzorientierung setzt (Найда, 2019). Ziel ist es deshalb, Lehrkräfte zur Reflexion kulturspezifischer Lehrer:innen- und Schüler:innenbilder zwischen den unterschiedlichen Schulsystemen sowie deren Veränderung innerhalb eines Schulsystems anzuregen und ihnen ein Bewusstsein für unterschiedliche Erwartungshaltungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und des Unterrichtsstils zu vermitteln.

Auf der dritten Ebene wird zunächst die Diglossie als Form des Bilingualismus bei ukrainischen Schüler:innen thematisiert. Lehrkräfte sollen dafür sensibilisiert werden, dass Ukrainisch als Bildungs-, Amts- und Familiensprache fungiert, während Russisch nur eine der Familiensprachen ist. Das erste Ziel ist es deshalb, die unterschiedlichen Sprachpraktiken der Schüler:innen zu verstehen und Ukrainisch sowie Russisch funktional im Unterricht einzubeziehen. Beim Einbezug des Ukrainischen und Russischen lassen sich im (Fach-)Unterricht Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache herausarbeiten. Alle drei Sprachen zählen bspw. zu den sogenannten „heißen Sprachen“ (McLuhan, 1964), in denen grammatische Kategorien am Verb und Nomen markiert werden. Anschließende didaktische Einbindung des Ukrainischen und Russischen in den Unterricht sowie integrierte sprachliche Förderung wird anhand des ProFo-Modells vorgestellt, das einen prozedurenorientierten Ansatz mit Focus-on-Form-Techniken sowie Elementen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik kombiniert (Niederdorfer et al., 2017). Das zweite Ziel ist somit, Lehrkräfte zu sensibilisieren, dass Operatoren unter anderem sprachliche Handlungen sind, die neben der inhaltlichen



Lehrkräfte sollen dafür sensibilisiert werden, dass Ukrainisch als Bildungs-, Amts- und Familiensprache fungiert, während Russisch nur eine der Familiensprachen ist.

Bedeutung und Umsetzung typische Sprachmittel – Textprozeduren – voraussetzen, die fachspezifisch im Unterricht herausgearbeitet und zum Teil aus den Erstsprachen übertragen werden können.

Erfolge und Nachhaltigkeit

Eine retrospektive Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte aus verschiedenen Schularten zeigte, dass die meisten Lehrkräfte das Wissen über strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schulsystems als hilfreich für die Beratung ukrainischer Schüler:innen und ihrer Eltern empfanden. Mehr als die Hälfte gaben an, dass sich ihr Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis wesentlich veränderte. Für die meisten Lehrkräfte waren die behandelten sprachlichen Gemeinsamkeiten für die Vermittlung des Deutschen sowie zum Einbezug des Ukrainischen und Russischen hilfreich. Dabei schätzte die

Mehrheit ein, dass sie die Sprachen gezielter im Unterricht einsetzen konnten. Abschließend stimmte die Mehrheit zu, dass sie das erworbene Wissen über den ukrainischen Schulkontext hinaus übertragen konnten, beispielsweise bei der Unterrichtsvorbereitung im Fach

Ethik, bei der Beratung von DaZ-Schüler:innen mit anderen Herkunftssprachen sowie bei der Vermittlung des Deutschen als fremde Bildungssprache. Durch seine Übertragbarkeit kann das Konzept somit einen nachhaltigen Beitrag zur interkulturellen Schulentwicklung leisten.

”

Durch seine Übertragbarkeit kann das Konzept somit einen nachhaltigen Beitrag zur interkulturellen Schulentwicklung leisten.

Literatur

Kultusministerkonferenz (2025). *Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine im 1. Quartal 2025*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2025/AW_Ukraine_1-25.pdf

McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. (Neuauf.). McGraw-Hill (MIT Press).

Niederdorfer, L., Akbulut, M., Schicker, S., & Schmolzer-Eibinger, S. (2017). Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo). *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 125–140. V&R unipress GmbH. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.125>

Teney, C. (2025). Educational strategies of displaced Ukrainians in Berlin and Warsaw. *Population, Space and Place*, 31(3). Wiley. <https://doi.org/10.1002/psp.70032>

Найда, Ю. (2019). *Нова українська школа: поради для вчителя*. ЛіТера ЛТД. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/poradnik_blok-min.pdf

Literaturempfehlung

Skintey, L., Orobchuk, D., & Storozenko, V. (2023). Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schülerinnen (S. 95–117). *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung**, (7/2023).

<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.5>

INTERVIEWS

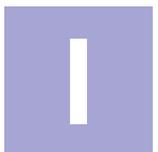
Im Interview Jutta Rymarczyk | Im Interview Nataliya Neier und
Mohammad Rahmo | Im Interview Ersan Balli

INTERVIEWS

Im Interview
Jutta Rymarczyk
Sandra Bellet
Seite 69

Im Interview Nataliya Neier und
Mohammad Rahmo
Simone Naphegyi
Seite 72

Im Interview Ersan Balli
Simone Naphegyi
Seite 77



Im Interview Jutta Rymarczyk

Professorin für englische Sprache und
ihre Didaktik an der PH Heidelberg

Interviewerin: Sandra Bellet



Die Forschungsgebiete unserer Interviewpartnerin Frau Prof. Dr. Rymarczyk umfassen u. a. Bilingualen Sachfachunterricht für die Primar- und Sekundarstufe. Ferner untersucht sie den simultanen Schriftspracherwerb Deutsch-Englisch ab Klasse 1, was eng verknüpft ist mit der Erforschung der Frage, wie Grundschullehrpersonen die ersten englischen Schreibversuche von Kindern korrigieren.

Interviewerin: Frau Prof. Dr. Rymarczyk, einer Ihrer Forschungsschwerpunkte ist der frühe Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Englisch bzw. der doppelte Schriftspracherwerb von Deutsch und Englisch. Es wird häufig damit argumentiert, dass der Schriftspracherwerb in Englisch v. a. für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine Überforderung darstellt und sich negativ auf das Erlernen von Deutsch auswirken würde.

Wie sehen sie den frühen Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Englisch – allgemein und hinsichtlich des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache?

Das frühe Erlernen des Lesens und Schreibens in der ersten Fremdsprache – und damit beziehe ich mich nun nicht nur auf Englisch – ist m. E. unerlässlich. Kinder wollen auch in der Fremdsprache schreiben und lassen sich nicht davon abhalten, selbst wenn der Unterricht nur auf Mündlichkeit ausgerichtet ist, so wie es viele Jahre z. B. in Baden-Württemberg der Fall war. Die Jahrgangsstufen 1 + 2 waren dort seit 2003 mit der Einführung der Fremdsprache in Klasse 1 über 13 Jahre ausschließlich auf die mündlichen Fertigkeiten ausgerichtet, aber wir konnten Kinder beobachten, die sich auf Englisch schriftliche Notizen machten oder z. B. Geburtstagsgrüße verfassten. Natürlich entsprach die Schreibweise dieser kurzen Texte nicht der orthographischen Norm. Dass die Kinder sich der sogenannten Spontanschreibung bedienten (für die es im Englischen übrigens den treffenderen Begriff *invented spelling* gibt), zeigte sich dann auch in unserer groß angelegten Studie zu der Frage, ob Kinder mit dem frühen Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Englisch überfordert sind. Zusammenfassend kann hier dazu berichtet werden, dass alle Kinder in der Lage waren, einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben. Sie taten dies darüber hinaus teilweise in einer systematischen Form, die eigenen Regeln folgte. Der Gebrauch dieser Eigenregeln bzw. die beobachtbare Annäherung an die orthographische

Norm zeigt, dass Kinder durch die englische Schriftform ab Klasse 1 kognitiv nicht überfordert sind. Ein weiteres, sehr wichtiges Ergebnis war die Erkenntnis, dass ein früher Kontakt mit der Schriftsprache des Englischen für alle Lernenden von Vorteil ist. In etlichen Teiluntersuchungen wiesen die mehrsprachig aufwachsenden Kinder sogar bessere Ergebnisse auf als die einsprachigen. Insgesamt, also für alle Lernenden unserer Studie, hat sich eine leichte Tendenz abgezeichnet, dass der frühe Einsatz der Schrift im Englischunterricht auch zu besseren Ergebnissen im Schriftspracherwerb des Deutschen führt.

Interviewerin: Bildung ist in Deutschland im Gegenteil zu Österreich Ländersache. In zwei deutschen Bundesländern wurde der Englischunterricht ab der 1. Schulstufe abgeschafft und Englisch findet wieder ab der 3. Schulstufe statt. Auch wird darüber diskutiert, den Englischunterricht wieder ganz in die Sekundarstufe zu verschieben.

Wie beurteilen Sie diese Entwicklung?

Diese Entwicklung halte ich für denkbar unglücklich. Deutschland wird der Vision des Weißbuchs der europäischen Union, dass alle Bürger:innen neben ihrer Erstsprache noch zwei weitere europäische Sprachen beherrschen sollten, mit dem späten Einsatz der ersten Fremdsprache kaum folgen können und so hinter die meisten anderen europäischen Nationen in der Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz zurückfallen.

Als 2023 die ersten Stimmen aufkamen, dass der Beginn des Englischunterrichts auf die Sekundarstufe zurückverlagert werden sollte, habe ich eine Fragebogenumfrage (später als „KiWiS“ bezeichnet = „Kinder wollen internationale Sprachen“) unter Dritt- und Viertklässlern in Baden-Württemberg gestartet, um deren Meinung zum Zeitpunkt der Einführung des Fremdsprachenunterrichts einzuholen. Sowohl die Höhe des Rücklaufs (n = 1624) als auch das Ergebnis war überraschend: Die Mehrheit der Kinder hat sich für einen Beginn von Englisch oder

Französisch sogar schon ab der ersten Klasse ausgesprochen.

Ganz wesentlich erscheinen mir die Antworten der Kinder, für die Deutsch die Zweitsprache ist. Bildungspolitiker:innen argumentieren häufig gegen einen frühen Fremdsprachenunterricht mit dem Argument einer vermeintlichen Überforderung dieser Gruppe, da das gleichzeitige Erlernen des Deutschen und der Fremdsprache als ein zu hoher Anspruch an die Kinder gesehen wird. In der KiWiS-Studie hat sich jedoch herausgestellt, dass auch die mehrsprachigen Kinder sich zu 42 % den frühen Einsatz der Fremdsprache ab der ersten Klasse wünschen. Die teils sehr emotionalen Antworten der Kinder haben deutlich gezeigt, dass ihnen der Fremdsprachenunterricht große Freude bereitet. Einige Kinder wünschen sich sogar eine höhere Stundenzahl oder noch eine weitere Fremdsprache. Manche bringen auch klar zum Ausdruck, dass die Englisch- bzw. Französischstunden sehr wichtig für sie seien, da sie hier die besten Ergebnisse erzielten. Dieser Aspekt sollte m. E. genauer angeschaut werden:

Besonders neu zugezogene Kinder haben im Vergleich zu ihren in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Mitschüler:innen mitunter Schwierigkeiten, dem Unterricht auf Deutsch zu folgen. Sie profitieren jedoch vom Fremdsprachenunterricht, wenn dieser überwiegend in der Fremdsprache, also einsprachig, gestaltet ist. Unter diesen Voraussetzungen sitzen alle Kinder gemeinsam im selben Boot. Der Unterricht in der Fremdsprache ist in der Regel gut vorbereitet, enthält viele gezielt ausgewählte Hilfestellungen und wird oft spielerisch gestaltet. Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, können sich dadurch sehr gut am Unterricht beteiligen. Viele von ihnen bringen auch bereits Sprachlernerfahrungen mit, was ihnen zugutekommt. Diese Umstände sind äußerst wichtig für die Entwicklung ihrer Identität. Sie fühlen sich im fremdsprachigen Klassenzimmer sicher, können sich ausdrücken und zeigen, wer sie sind, weil sie in diesem Umfeld keine sprachlichen Defizite haben, die sie sonst, im

deutschsprachig geführten Unterricht, so häufig im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache ins Hintertreffen geraten lassen.

Interviewerin: In Österreich wird im neuen Lehrplan der Volksschule (2023) bei den Bildungszielen des frühen Englischunterrichts die Verwendung von Englisch als Brückensprache zu Deutsch und anderen Sprachen genannt.

Was verstehen Sie darunter und wie könnte ihrer Meinung nach eine methodisch-didaktische Umsetzung gelingen?

Unter der Verwendung von Englisch als Brückensprache zu Deutsch und anderen Sprachen verstehe ich die lernförderliche Wirkung von Englisch. Hierbei beziehe ich mich allerdings nicht nur auf die kognitive Ebene, sondern auch auf die psychosoziale Ebene, die ich bereits in meiner Beantwortung der letzten Frage angesprochen habe. Die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollten Gelegenheit erhalten, sich artikulieren zu können. Sie sollten ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen dürfen, um sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit darstellen und in der Klassengemeinschaft ihren Platz finden zu können. „Du kannst Dir nicht vorstellen, wie es ist, nicht sprechen zu können.“ Ein Satz wie dieser, geäußert von einer jungen russischsprachigen Spätaussiedlerin, die mit 15 Jahren ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland kam und ihren Einstieg in das deutsche Schulsystem als extrem leidvoll in Erinnerung hat, könnte durch Englisch als Brückensprache obsolet werden.

Ein Weg, wie die methodisch-didaktische Umsetzung gelingen könnte, ist der verstärkte Einbezug von englischsprachigen Modulen in den nichtsprachlichen Fächern. Mit dieser Methode, dem sog. Content and Language Integrated Learning (CLIL) könnte nicht nur dem Wunsch nach einem häufigeren Gebrauch der Fremdsprache aufseiten der mehrsprachigen Kinder nachgekommen werden, sondern es könnte auch die geringe Kontaktzeit mit der Fremdsprache erweitert werden, was allen Lernenden zugutekäme. Weitere Ansätze zur Nutzung

der Plurilingualität der Lernenden liegen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Möglichkeiten durch das Potenzial von KI neu zu erforschen sind. Translanguaging könnte z. B. neue Impulse erhalten, da sich sowohl Aufgabenstellungen als auch deutsche Texte nun sehr viel schneller ins Englische (oder aber auch in die Familiensprachen der Kinder) übersetzen lassen. Hier bestehen derzeit große Forschungsdesiderate.

Interviewerin: Dem österreichischen Lehrplan für die Volksschule (2023) liegt erstmals ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung zugrunde. Dieses Konzept sieht eine engere Verzahnung der Unterrichtssprache Deutsch und Deutsch als Zweitsprache mit schulischen (Fremd-)Sprachen wie Englisch sowie mit dem Erstsprachenunterricht vor.

Welche Veränderungen oder Maßnahmen in der Ausbildung der Lehrpersonen erachten Sie als notwendig, um ein solches Gesamtkonzept zur Sprachenbildung in die Umsetzung zu bringen? Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Englisch in diesem Zusammenhang?

Hilfreich wären m. E. Studieninhalte zu Mehrsprachigkeit, zu Plurilingualität sowie zu bilingualen Programmen (wie z. B. CLIL und Immersion) und Konzepten wie Englisch als Brückensprache. Der Fremdsprache Englisch kommt hierbei eine Sonderrolle zu, da der Hinwendung zu der Vielzahl an Familiensprachen durch die Lehrkräfte klare praktische Grenzen gesetzt sind. Englisch als Lingua Franca wird hingegen zunehmend als Grundbildung neben Deutsch und Mathematik aufgefasst. Die Argumente, dass Englisch die „Killersprache“ für Drittsprachen wie Französisch oder Spanisch sei, können leicht entkräftet werden, wenn man sich vor Augen führt, dass ein früher Einsatz der ersten Fremdsprache der zweiten Fremdsprache den Weg bereitet, und zwar nicht nur zeitlich, sondern auch in Bezug auf Sprachlernerfahrungen.



Im Interview Nataliya Neier und Mohammad Rahmo

Zu Besuch im Lernraum Schule und Kultur

Interviewerin: Simone Naphegyi



Nataliya Neier ist gebürtige Ukrainerin und lebt seit 23 Jahren in Österreich. Sie ist ausgebildete Hebamme und Kinderkrankenpflegerin und hat sich in Österreich im Bereich Mentaltraining weitergebildet. Seit Ausbruch des Krieges in der Ukraine ist Frau Neier als Quereinsteigerin in der Deutschförderklasse an der Mittelschule in Nenzing und seit Herbst 2024 als Lehrerin im *Lernraum Schule und Kultur*.



Mohammad Rahmo wurde in Syrien geboren und lebt seit drei Jahren in Österreich. An der Universität Aleppo studierte er Lehramt für Volksschulen. In Syrien war er bereits als Lehrer tätig und unterrichtete anschließend sieben Jahre lang geflüchtete Kinder in der Türkei. Neben seiner Erstsprache Arabisch spricht Herr Rahmo auch Türkisch. Nach seiner Ankunft in Österreich absolvierte er mehrere Deutschkurse und ist seit Herbst 2024 als Lehrer im *Lernraum Schule und Kultur* tätig.

Seit Beginn des Schuljahres 2024/25 werden im Lernraum *Schule und Kultur* auf Initiative der Schulqualitätsmanager Bertram Summer und Ivo Walser sowie des Diversitätsmanagers Mustafa Can rund 45 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die erst seit kurzer Zeit in Österreich leben. Viele von ihnen kamen aufgrund der Familienzusammenführung hierher und sind mit der deutschen Sprache und dem österreichischen Schulsystem noch wenig vertraut.

Die Deutschförderung für diese Lernenden findet im Rahmen eines Pilotprojekts – vergleichbar mit den Orientierungsklassen, wie sie im Ministerratsbeschluss der österreichischen Bundesregierung vom 19. März 2025 vorgesehen sind – in ausgelagerten Deutschförderklassen in einem ehemaligen Kindergarten der Gemeinde Bludesch statt. Mehrere Schulen aus der Umgebung haben sich zusammengeschlossen und stellen ihre dafür vorgesehenen Stundenressourcen zur Verfügung.

An vier Vormittagen pro Woche arbeiten die Schülerinnen und Schüler im *Lernraum* am Aufbau ihrer Deutschkenntnisse und werden dabei von vier mehrsprachigen Lehrpersonen begleitet. An einem weiteren Vormittag sowie an drei Nachmittagen nehmen sie am regulären Unterricht in ihren jeweiligen Stammklassen teil, um die Anbindung an diese zu sichern und die spätere Rückführung in die Klassen zu erleichtern. Sobald ihre Deutschkenntnisse ausreichend fortgeschritten sind und sie das österreichweit standardisierte Verfahren *MIKA-D* (Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch) erfolgreich absolvieren, wechseln sie vollständig in den Regelunterricht an ihren Schulstandorten. Das Projekt wird im Schuljahr 2025/26 am bestehenden Standort fortgeführt. Das Interview wurde am 06.05.2025 von Simone Naphegyi in den Räumlichkeiten des *Lernraums Schule und Kultur* geführt.

Interviewerin: Was unterscheidet den Lernraum Schule und Kultur von einer üblichen Deutschförderklasse?

Frau Neier: [Lacht] Hier sind mehr Kinder. Da wir hier auch noch Schülerinnen und Schüler aus der Polytechnischen Schule haben, ist es manchmal schon herausfordernd. In der Deutschförderklasse hatte ich nur maximal 16 Kinder. Es war auch nicht einfach. Am Anfang hatte ich nur ukrainische Kinder. Diese hatten schon Erfahrungen in der Schule. Sie haben gewusst, was Schule bedeutet. Dann sind Kinder aus Syrien, Polen, Serbien, Tunesien, Brasilien und der Türkei gekommen. Da habe ich gemerkt, wie schwer

es ist, wenn ich nicht mehr übersetzen kann. Dort habe ich dann angefangen, spielerisch zu unterrichten, ich habe häufig das iPad benutzt, um Bilder zeigen zu können. Ich habe mir ständig Spiele ausgedacht, um das Lernen zu aktivieren. Wir haben uns gemeinsam mit Händen und Füßen unterstützt und uns die Begriffe gegenseitig erklärt. Schwierig war es damals mit den syrischen Kindern, die im Libanon geboren sind und dort nicht in die Schule gehen dürfen. Am Anfang war das sehr schwer. Ich habe gemerkt, es geht nicht um Schule. Es geht um ganz grundsätzliche Dinge wie z. B. das Waschen der Hände. Dort habe ich dann zur Schulleiterin gesagt, wir brauchen etwas Anderes. Die Kinder brauchen nicht nur – nicht nur – Schule, sie brauchen auch Unterstützung in kulturellen Angelegenheiten und Hilfe bei der Integration. Sie müssen zum Teil ihre kindlichen Erfahrungen nachholen. Dann haben wir eine Spielecke, eine Kuschecke usw. eingerichtet. Wir haben von und mit den Kindern gelernt, wie wir sie unterstützen können.

Interviewerin: Können Sie mir einen Einblick in Ihren Arbeitsalltag geben? Wie ist Ihr Schulvormittag strukturiert?

Herr Rahmo: Hier haben wir Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Schulen und unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Kulturen. Wir legen hier den Schwerpunkt auf Deutsch. Die Kinder lernen das sehr spielerisch im Kontakt miteinander. Wir arbeiten sehr viel mit Bildern, Filmen und Rollenspielen. Die Kinder lernen hier Deutsch und Mathe. Wir bieten aber auch Werkunterricht an. In meiner Gruppe gibt es Kinder, die Arabisch, Ungarisch und Ukrainisch sprechen.

Frau Neier: Bewegung ist uns ganz wichtig. Jeden Tag. Wir gehen ins Freie, wir gehen in den Turnsaal und alle zehn bis fünfzehn Minuten machen wir eine kleine Übung. Durch meine Ausbildung als Mentaltrainerin weiß ich, dass sich unser Gehirn – vor allem das der Kinder – nicht sehr lange auf eine Sache konzentrieren kann. Die Teambildung ist uns auch

sehr wichtig. Es kommen immer wieder neue Kinder zu uns. Wir holen das neue Kind in die Mitte, wir bauen zuerst unser Team und dann widmen wir uns dem Lernen. Es ist unwichtig, woher das Kind kommt. Wir sind hier alle gleich – von Anfang an.

Interviewerin: Welche Methoden verwenden Sie, um den Schülerinnen und Schülern die deutsche Sprache zu vermitteln?

Frau Neier: In der Früh starten wir mit einem fünfminütigen Fitnesstraining. Ich hole mir Kinder nach vorne, um die Übungen vorzuzeigen. Das hilft auch, um die Schüchternheit im fremden Land zu überwinden. Dann starte ich immer mit einer Wiederholung. Die Wiederholung des Gelernten ist mir sehr wichtig. Wir schauen uns die Hausaufgaben an und machen dann wieder Übungen mit Bällen und den Händen. Ich teile die Klasse in zwei Gruppen, die, die schon besser Deutsch können, und die, die noch ganz am Anfang stehen. Letztes Jahr hatte ich sogar vier Gruppen. Während die eine Gruppe schreibt, kann ich mit der anderen Gruppe aktiv etwas machen. Aber die Kinder, die gerade schreiben, hören immer auch zu und irgendwann erinnern sie sich dann wieder an die Inhalte, die mit der anderen Gruppe besprochen wurden. Dazwischen schiebe ich immer wieder spielerische Übungen ein. Wenn wir Sätze bauen, dann beginnen wir damit, die Sätze und Bilder zuerst auszuschneiden, dann später erst schreiben wir die Sätze auf. Laufdiktate mache ich auch gerne. Ich spreche viel mit den Kindern und lasse sie nicht zu viele Arbeitsblätter ausfüllen. Das habe ich von den Kindern gelernt. Einmal in der Woche machen wir eine kleine Überprüfung, aber wir korrigieren dann alles gemeinsam. Ich schaue nur, welche Wörter richtig waren. Wir konzentrieren uns auf die Erfolge. Im Rahmen des Heimatkundeunterrichts suchen wir gemeinsam Eselsbrücken, um uns z. B. die Namen der Bundesländer merken zu können. Ich lasse die Kinder sehr viel vor der Klasse präsentieren. Wir machen Dialoge, Referate usw. Die Kinder wachsen über sich hinaus, sie überwinden ihre Ängste. Ich habe jetzt angefangen, die Methoden, die gut funktionieren, aufzuschreiben.

Herr Rahmo: In meiner Gruppe sind Kinder von der ersten bis zur dritten Klasse. Die Kinder können nicht lange stillsitzen und zuhören. Wir lernen viele Dinge spielerisch. Für den Matheunterricht baue ich z. B. einen Kaufladen auf und wir spielen Rollenspiele. Sie lernen Mathe und sie lernen Deutsch zur gleichen Zeit. Wir nutzen aber auch die Schulbücher wie z. B. das Karibu. Das sind die Bücher der Stammschule. Aber wir lernen langsamer, weil die Kinder viel zusätzliche Unterstützung z. B. über Bilder brauchen. Ich kann nicht frontal unterrichten. Wir sind sehr aktiv.

Interviewerin: Wie gehen Sie mit emotionalen Herausforderungen um?

Frau Neier: Die Emotionen kommen manchmal sehr plötzlich. Da kann ein Triggerpunkt etwas auslösen, dann lasse ich alles stehen, wir gehen in den Kreis und dann bleiben wir bei dem Kind. Wenn sich ein Kind in einer solchen Situation hinlegen möchte, dann habe ich ein Notfallbett in der Klasse. Ich habe einen Jungen aus Syrien, der ohne Eltern da ist. Am Anfang war das nicht einfach. Aber das ist ganz wichtig, in dem Moment, wo die Tränen kommen, sind wir bei den Kindern und bleiben bei ihnen. Wenn ein neues Kind in die Gruppe kommt, dann bespreche ich mit dem Kind, was es mag und was es nicht mag. Das schreiben wir auf und hängen diese Informationen in der Klasse auf. Wenn es dann z. B. in der Klasse zu laut wird, dann kann ich die Kinder darauf verweisen, dass xy das nicht mag. Manchmal muss ich mit den Kindern natürlich auch streng sein, z. B. wenn sie streiten oder sich körperlich angreifen. Ich sage dann immer zum Kind: „Als Mensch mag ich dich gerne, ich habe jetzt nur auf dein Verhalten reagiert.“ Das ist sehr wichtig für die Kinder, dass sie diesen Unterschied kennenlernen.

Herr Rahmo: Unsere Kinder brauchen zuerst die Sicherheit. Sie müssen sich sicher fühlen. Sie müssen Sicherheit haben. Wir geben den Kindern zuerst Sicherheit und dann können wir Schritt für Schritt

weitergehen. Die Kinder schließen hier Freundschaften. Die Kinder malen viel. Auf diesen Bildern kann man sehen, was die Kinder alles erlebt haben. Dann können wir die Kinder unterstützen. Ich kann z. B. die arabischsprechenden Kinder gut verstehen, was sie erlebt haben, was sie brauchen.

Interviewerin: Welchen Eindruck haben Sie? Auf welche Weise können die Schülerinnen und Schüler von diesem Angebot profitieren?

Frau Neier: Ja, die Kinder profitieren. Ich erinnere mich an ein Kind aus der Ukraine. Sie hat in der Schule realisiert, was da passiert und auf einmal brachte sie die Schule in Verbindung mit dem Trauma. Sie und ihre Mutter haben nur noch geweint. Dann ist das Mädchen zu mir in die Klasse gekommen und ich habe ihr gesagt, sie könne nur zuschauen. Drei Monate lang kam sie in die Klasse und sagte immer nur: „Ich will nach Hause.“ Dann haben wir die Kinder so abgeholt, dass sie das Trauma verarbeiten konnten. Heute hat das Mädchen AHS-Niveau in Deutsch. Ohne den Kindern diesen Raum zu geben, wäre es nie so gut gegangen. Wenn ich jetzt in die Schule komme, sehe ich, dass diese Kinder voll integriert sind. Wenn die Schülerinnen und Schüler gleich in eine reguläre Klasse kommen, dann fühlen sie sich fremd, sie können kein Deutsch, sie kommen von irgendwo und dann müssen sie gleich Leistung bringen, das geht nicht. Die Kinder brauchen mindestens ein Jahr, damit sie innere Stärke entwickeln können. Wenn sie an den Nachmittagen und am Freitag ihre Stammklassen besuchen, dann können sie zwar noch nicht so gut sprechen, aber sie können vieles beobachten. Wenn sie dann die Testung geschafft haben und ganz in ihre Stammklassen wechseln, dann wissen sie schon, wie alles funktioniert.

Herr Rahmo: Die Kinder können hier Freundschaften schließen. Zuerst nutzen sie die Körpersprache zur Kommunikation. Zuerst können sie dann nur wenige Wörter auf Deutsch. Zuerst sagen sie z. B. nur spielen – sie verwenden den Infinitiv. Schritt für Schritt

lernen sie dann, Sätze zu sprechen. Die Kinder brauchen viel Wiederholung. In der Zweitsprache brauchen die Kinder viel Wiederholung.

Interviewerin: Wo sehen Sie Vorteile dieses Modells an diesem Standort? Was sind Herausforderungen?

Herr Rahmo: Die Kinder möchten später dann unbedingt in die Stammschule. Wir stellen in dieser Übergangszeit eine Brücke her. Wir geben den Kindern Sicherheit. Sie werden selbstbewusster. Manche von meinen Kindern aus der ersten Klasse können z. B. den Stift noch nicht gut halten. Das ist ein Problem in der Stammschule, weil dort zu viele Kinder sind, um die sich die Lehrpersonen kümmern müssen. Ich bin ausgebildeter Lehrer, ich kenne die Probleme an den Stammschulen. Wir haben z. B. Kinder aus Syrien, die im Libanon in einem Camp waren. Sie sind neun und zehn Jahre alt. Sie haben bisher keine Schule besucht. Sie konnten den Stift nicht halten. Wie soll das in einer dritten oder vierten Klasse in der Stammschule funktionieren? Wir bereiten die Kinder für die Integration in die Stammschule vor. Wir bekommen immer wieder neue Kinder. Das ist schon herausfordernd für uns.

Frau Neier: Es geht um innere Stärke. Wenn die Kinder diese innere Stärke haben, dann lernen sie so schnell Deutsch, ohne Druck. Innere Stärke aufzubauen, das braucht Zeit. Manchmal ist es natürlich herausfordernd. Gerade am Anfang, wenn wieder neue Kinder kommen. Alle Kinder sind emotional. Wenn sich die Kinder sprachlich nicht ausdrücken können, kommen die Emotionen anders zum Ausdruck. Dann gibt es auch Streitigkeiten und Handgreiflichkeiten – wie überall. Hier werden sie aber nicht gleich bestraft. Ich versuche, die Kinder zu verstehen. Wenn sie sich dann sprachlich äußern können, dann wird das immer besser. Auch die Spannungen unter den verschiedenen Nationen sind Thema bei uns. Ich betone dann immer, dass wir alle Menschen sind.

Interviewerin: Welche Unterstützungsmaßnahmen würden Sie sich für Schülerinnen und Schüler, die nach Österreich kommen, die deutsche Sprache nicht können und das Schulsystem nicht kennen, wünschen?

Frau Neier: Zuerst sollten die Kinder seelisch abgeholt werden. Sie brauchen jemanden, sie brauchen Zugehörigkeit. Sie brauchen diesen Raum, diesen Schutzraum. Das ist das Erste. Und wenn die Kinder so einen Raum haben, dann werden sie innerlich stark und dann geht alles viel leichter, ohne Druck. Zuerst muss das Trauma verarbeitet werden. Auch wenn sie kein Trauma haben, diese Umstellung von einem Leben zum anderen, das bedeutet auch Schock und Starre.

Herr Rahmo: Die Kinder, die aus unterschiedlichen Ländern kommen, kennen unterschiedliche Schulsysteme. Die Kinder sollen zuerst die Schulregeln in Österreich kennenlernen. Das Lerncafé ist z. B. eine sehr gute Möglichkeit zur Unterstützung. Die Kinder sollen sich auch zu Vereinen anmelden z. B. zum Fußballverein. Meine Tochter hat die deutsche Sprache im Kindergarten in zwei Monaten gelernt. Mein Sohn hat auch sehr schnell Deutsch gelernt.

Interviewerin: Möchten Sie mir noch etwas zu Ihren Erfahrungen hier im Lernraum sagen?

Herr Rahmo: Ich finde, dass dieses Projekt gut ist. Wir haben in kurzer Zeit viele Ziele erreicht. Im September hätte ich mir nicht gedacht, dass wir in sieben Monaten diese Ziele erreichen würden.

Frau Neier: Ja. Ich habe von den Kindern viel dazugelernt. Viele Dinge kann man mit Freude machen, ohne Druck. Das ist für mich auch eine Lehre. Ich habe von und mit den Kindern hier gelernt, dass man Sprache fühlen muss. Sprache muss leben!

Im Interview Ersan Ballı

Türkisch 4.0: Wie Robotik den Erstsprachenunterricht erweitert

Interviewerin: Simone Naphegyi



Herr Ersan Ballı ist seit fünf Jahren in Vorarlberg als Erstsprachenlehrer für Türkisch tätig. Er hat an der Sıtkı-Koçman-Universität in Muğla Lehramt für Sozialkunde und Bildungswissenschaften studiert und dort im Jahr 2024 seinen Masterabschluss erworben.

Den neuen österreichischen Lehrplänen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I liegt ein Gesamtkonzept zur Sprachenbildung zugrunde. Eine genauere Ausführung zu diesem Konzept findet sich im Beitrag von Lisa Fast-Hertlein in dieser Ausgabe. Ein wesentlicher Aspekt dieses Gesamtkonzepts ist der Einbezug aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden und die Schaffung von Querverbindungen zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen. Im Rahmen des bundesweiten Vernetzungstreffens zum Erstsprachenunterricht in Österreich, das im November 2024 im Bildungsministerium in Wien stattfand, stellte Herr Ballı sein nachfolgend beschriebenes Projekt zur Verbindung von Robotik und dem Erstsprachenunterricht Türkisch vor, mit dem Projektziel, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden.

Die Interviewfragen wurden von Simone Naphegyi erstellt. Herr Ballı beantwortete sie zunächst schriftlich; am 12. Mai 2025 wurden sie im Rahmen eines persönlichen Gesprächs mündlich vertieft.

Interviewerin: Sie haben beim Vernetzungstreffen der Erstsprachenlehrpersonen in Wien im November 2024 das Projekt „Türkisch und Robotik“ vorgestellt. Können Sie beschreiben, worum es in diesem Projekt geht?

Herr Ballı: Das Projekt „Türkisch und Robotik“ verbindet muttersprachlichen Türkischunterricht mit Technologie und Robotik, um die Sprachkompetenzen von Schüler:innen durch innovative Methoden zu fördern. Dem Projekt liegen folgende Zielvorstellungen zugrunde:

- **Robotik und Spracherwerb:** Die Schüler schreiben Programmierbefehle auf Türkisch mit dem LEGO Education SPIKE Prime Set und steuern die Roboter auf Türkisch. Dadurch festigen sie ihr grammatikalisches Wissen und ihren Wortschatz auf praktische Weise.
- **Programmieren und türkische Algorithmen:** Die Grundlagen des Programmierens werden auf Türkisch vermittelt. Konzepte wie „wenn-dann“-Bedingungen oder Schleifen werden in der Muttersprache erlernt.
- **Kritisches Denken und Problemlösung:** Im Rahmen der Robotikprojekte werden Aufgaben gestellt, die das kritische Denken und die Problemlösekompetenz der Schüler:innen fördern. Sie analysieren Situationen, entwickeln Lösungsstrategien und setzen diese mithilfe von Programmierlogik auf Türkisch um.
- **Interdisziplinärer Ansatz:** Der Sprachunterricht wird mit den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) kombiniert

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler:innen einen Roboter mit türkischen Befehlen (z. B. „nach rechts drehen“, „vorwärts“, „Licht einschalten“) steuern. So lernen zweisprachige Kinder, Türkisch nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Werkzeug zur technischen Umsetzung zu verwenden.

Interviewerin: In welchen Schulstufen wurde dieses Projekt durchgeführt?

Herr Balli: Das Projekt wurde hauptsächlich mit Schüler:innen der 5. Klasse (Mittelschule, 1. Stufe, 11 Jahre) durchgeführt. Ursprünglich waren 18 Kinder angemeldet, aber da die Robotik-Sets nur für 12 Teilnehmer:innen ausreichten, wurden einige Schüler:innen in Schachkurse umgeleitet. Aktuell besteht die Gruppe aus 11 Schüler:innen der 5. Klasse und 1 Schüler:in der 6. Klasse.

Interviewerin: Konnten an diesem Projekt nur Schüler:innen teilnehmen, die auch türkischen Erstsprachenunterricht besuchen?

Herr Balli: Ja, dieses Projekt richtete sich speziell an Schüler:innen, die Türkisch als Muttersprache sprechen und am türkischen Erstsprachenunterricht teilnehmen. Der Unterricht wurde vollständig auf Türkisch durchgeführt – von den Robotik-Anweisungen bis zu den Diskussionen.

Interviewerin: Wie waren die Rückmeldungen der Schüler:innen?

Herr Balli: Die Rückmeldungen der Schüler: hängen stark mit ihrem Interesse an Technologie zusammen. Es gibt auch Schüler:innen, die trotz niedriger akademischer Leistungen (ich beziehe mich auf ihre Noten) im Unterricht sehr motiviert und erfolgreich sind. Sie sagen, dass sie nun erkannt haben, wie wichtig es ist, in anderen Bereichen Schritt für Schritt voranzukommen.

Interviewerin: Wo sehen Sie das Potential, solche Projekte auszuweiten? Gibt es andere Fachbereiche, die sich für ein solches Projekt eignen würden? Könnten die Sprachenfächer für solche Projekte zusammenarbeiten?

Herr Balli: Generell denke ich, dass ein Technologieunterricht notwendig ist. Während wir täglich mit neuen technologischen Innovationen konfrontiert werden und neue Bedürfnisse entstehen, finde ich es nicht richtig, weiterhin mit den Themen von vor Jahren fortzufahren. Ich mache mir Sorgen, dass unser Land – Österreich – eine große Innovation verpassen könnte. Ich bin der Meinung, dass Themen wie Künstliche Intelligenz (KI), *Augmented Reality* (AR) und *Virtual Reality* (VR) unbedingt Teil der schulischen Bildung sein sollten. Der verantwortungsvolle Umgang mit KI sollte nicht nur in Wahlfächern behandelt werden, sondern als verpflichtender Bestandteil in den Lehrplänen verankert sein. AR-Technologie sollte ihren Platz auch in Schulbüchern finden, um Inhalte anschaulicher und interaktiver zu

gestalten. Ebenso ist der Einsatz von VR im Unterricht notwendig, um komplexe Themen erlebbar zu machen und den Schüler:innen neue Perspektiven auf Lerninhalte zu eröffnen. Diese Technologien fördern nicht nur Motivation, sondern bieten auch echte Chancen für ein tieferes Verständnis und eine moderne, zukunftsorientierte Bildung.

Aus meiner bisherigen Unterrichtspraxis kann ich sagen, dass die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Sachfächern sehr gut funktioniert. So gestalte ich den Geografieunterricht gemeinsam mit dem Fachlehrperson und unterrichte in einer fünften Klasse, in der viele türkischsprachige Schüler:innen sind, bilingual. Wenn einzelne Begriffe oder Themen auf Deutsch unklar bleiben, erkläre ich sie auf Türkisch. Beim Thema „Produktion und Konsum“ kannten manche Kinder weder die deutsche noch die türkische Bedeutung. Nachdem sie die Erklärung auf Türkisch gehört hatten, konnten sie den Inhalt besser verstehen und sogar Mitschüler:innen mit Arabisch als Erstsprache auf einfache Weise auf Deutsch weiterhelfen.

Autor:innen F&E 31

Constanze Dreßler, Dr., ist Akademische Rätin an der Bergische Universität Wuppertal im Bereich Didaktik des Englischen – Schwerpunkt Grundschule. Ihr Arbeitsschwerpunkte umfassen u.a. Bilingualer Unterricht, Inklusion im Englischunterricht und Lernaufgaben.

Lisa Fast-Hertlein, Mag.^a, leitet die Kompetenzstelle DaZ (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Ihre Themenschwerpunkte sind: Deutsch als Zweitsprache, Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit.

Julia Festman, Mag.^a Ph.D. habil., ist Inhaberin der Hochschulprofessur für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Tirol und Leiterin des Bundesschwerpunkts Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprach(en)erwerb, Kognition und Lernen, Professionalisierung, Sprachenvielfalt, Schriftspracherwerb, insbesondere Lesen.

Eva Frick, BEd Mag. Dr., ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit dem Schwerpunkt Elementar- und Primarstufenbildung im Institut für Primarbildung und Lernentwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Sprachentwicklung und Sprachförderung, Professionalisierung von Pädagog:innen, Interaktionsqualität.

Alevtyna Hildebrand ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth. Ihre Schwerpunkte umfassen Interkulturelle Kommunikation im schulischen Kontext und Sprachförderung in der beruflichen Bildung.

Dariia Orobchuk, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Ihre Themenschwerpunkte sind: Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Familiensprachenpolitik und Medienlinguistik.

Melanie Schrammel, MEd., ist Volksschullehrende am Bildungscampus Liselotte Hansen-Schmidt.

Catriona Shaw, M.A., ist Künstlerin, Pädagogin und Professorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. In ihrer künstlerisch-wissenschaftlichen Praxis befasst sie sich mit kollaborativen und interdisziplinären Ansätzen an der Schnittstelle von Kunst, Performance und Bildung. Sie realisierte zahlreiche kunstvermittelnde Bildungsprogramme in Museen und ist international an Ausstellungen und Fachkonferenzen beteiligt.

Lesya Skintey, Dr. phil., ist Assistenzprofessorin mit Schwerpunkt Zweitspracherwerb Deutsch in mehrsprachigen Kontexten im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Ihre aktuellen Themen- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich DaZ-Erwerb bei geflüchteten Schüler:innen, Erstsprachenunterricht sowie Lehrer:innenprofessionalisierung für sprachliche Bildung, DaZ und Mehrsprachigkeit.

Elena Stadnik, M.A. Dr., ist Professorin für Linguistik und Deutsch als Zweitsprache an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Ihre Schwerpunkte in der Lehre und Forschung umfassen die linguistisch fundierte Sprachdidaktik und Mehrsprachigkeit.

Simone Anna Stefan, Dr., ist Volks- und Sonderschullehrerin, Germanistin und Lehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein mit den Schwerpunkten Deutsch und Inklusive Pädagogik.

Alina-Alla Stepanenko, Dr., ist DaF/DaZ-Dozentin am bfz Bayreuth. Ihre Schwerpunkte umfassen sonderpädagogische Sprachförderung und kognitive Linguistik.

Christine Reiter, Mag., ist ausgebildete Volksschullehrperson, wirkt beim Bundesschwerpunkt Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe mit und ist Dozierende an der PH Tirol mit den Schwerpunkten Deutsch und Sachunterricht in der Primarstufe.

Tamara Zeyer, Dr., ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen u.a. Lehrmaterialanalyse, digitale Medien und Lehrkräfteprofessionalisierung.

Impressum

Medieninhaberin, Verlegerin

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33 – 37
6800 Feldkirch, Austria
0043 (0) 5522 / 31199 - 0
office@ph-vorarlberg.ac.at
www.ph-vorarlberg.ac.at

Herausgeberinnen

Martina Ott & Anne Frey
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Gastherausgeberinnen

Simone Naphegyi, Sandra Bellet, Daniela Elsner
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Redaktion

Martina Ott
Servicestelle Forschung
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Titelbild

Catriona Shaw

Inhaltliches Konzept

Eva Frick, Gudrun Quenzel, Martina Ott

Grafisches Konzept und Gestaltung

Isabelle Tembl-Böhler, ikreativ grafikdesign

Druck

Vorarlberger Verlagsanstalt GmbH
ISSN 1998-4782

Zitationsvorschlag

Naphegyi, S., Bellet, S. & Elsner, D. (Hrsg.) (2025).
Gesamtsprachliche Ressourcen als Brücke zum
Deutscherwerb.
F&E Edition, 31. Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Grundlegende Richtung

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz: F&E Edition ist eine
pädagogische Fachzeitschrift. Im Besonderen werden Beiträ-
ge zu berufsfeldbezogenen Themen mit Praxis-, Theorie- oder
Forschungsorientierung veröffentlicht. Mit der Fachzeitschrift
soll ein Beitrag zum Transfer zwischen bildungswissenschaft-
licher Theorie und pädagogischer Praxis geleistet werden.

Haftungsausschluss: Sämtliche Angaben in dieser Fachzeit-
schrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr.
Eine Haftung der Autor:innen, der Medieninhaberin, der Ver-
legerin, der Herausgeberin und der Gastherausgeber:innen ist
ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen: Die Fachzeitschrift ist als Open
Access auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule
verfügbar. Nachdruck oder kommerzielle Vervielfältigung,
auch einzelner Artikel, sind nur mit schriftlicher Genehmi-
gung der Medieninhaberin erlaubt.

© Pädagogische Hochschule Vorarlberg 2025

