



# Translanguaging

Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten  
Ein Konzept zur Einbindung des sprachlichen  
Vermögens von SchülerInnen im Regelunterricht

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



# Inhaltsverzeichnis

1 Sprache und Lernen .....	3
1.1 Sprechen und Denken.....	3
1.2 Das sprachliche Repertoire .....	4
1.3 Translanguaging als sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen .....	6
2 Mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen an Schulen in Wien .....	6
2.1 Mehrsprachigkeit und Schule .....	6
2.2 Migrationsbedingt mehrsprachiges Aufwachsen und Schulerfolg .....	7
3 Die Schule für mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen.....	9
3.1 Die Schule als mehrsprachigkeitssensibler Ort .....	9
3.2 <i>translanguaging</i> als pädagogische Strategie .....	10
4 Möglichkeiten eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts .....	11
4.1 Didaktische Hilfsmittel für <i>translanguaging</i> .....	11
Exkurs: <i>scaffolding</i> .....	15
4.2 Zur Rolle der Lehrenden.....	16
4.3 Die vier Rollen der Lehrenden .....	18
5 Erfahrungen aus der Praxis: Gute Gründe für <i>translanguaging</i> .....	19
6 Gezielt Veränderungen umsetzen .....	20
6.1 Beobachten im Rahmen einer Aktionsforschung.....	20
6.2 Das Ziel: Das bewusste Zulassen aller Sprachen der Kinder im Unterricht.....	21
6.3 Beobachten mit Hilfe von Beobachtungsbögen.....	22
6.3.1 Schritte der Beobachtung .....	22
6.3.2 Gegenstand der Beobachtung .....	23
6.4 Mit der Klasse reflektieren.....	23
Literatur .....	25
Anhänge.....	27
Anhang A: Der Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe.....	28
Die quantitative Beobachtung der Interaktion und Partizipation in der Gruppe .....	28
Die qualitative Beobachtung der Interaktion und Partizipation in der Gruppe .....	28
Anhang B: Der Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten .....	29
Die quantitative Beobachtung des Einsatzes von Wortschatzlisten .....	29
Die qualitative Beobachtung des Einsatzes von Wortschatzlisten.....	29

# 1 Sprache und Lernen

## 1.1 Sprechen und Denken

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

Im Folgenden wird es um einen Ansatz gehen, der die Perspektive der mehrsprachig aufwachsenden Kinder einnimmt und als Konsequenz aus der untrennbaren Verbindung von Denken und Sprechen einen Unterricht vorschlägt, der sich am sprachlichen Vermögen der Lernenden orientiert. Dieser Zugang basiert, wie weiter unten noch detailliert ausgeführt wird, auf aktuellen Konzepten von gelebter Mehrsprachigkeit und auf einem Verständnis von Sprache, die diese vom sprechenden Subjekt aus denkt – und nicht, wie es im Schulsystem üblich ist, vom Sprachsystem aus. Um das Ziel der Partizipation am Unterricht zu erreichen,

gilt es den Unterricht am sprachlichen Vermögen der Lernenden zu orientieren und vor allem auch es in den Unterricht mit einzubeziehen. Das bedarf von Seiten der PädagogInnen nicht nur einer inhaltlichen, sondern auch einer sprachlichen Planung und setzt voraus, dass sie Kenntnis davon haben, was ihre SchülerInnen sowohl an Weltwissen und Lebenserfahrungen als auch an sprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht mitbringen.

## 1.2 Das sprachliche Repertoire

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

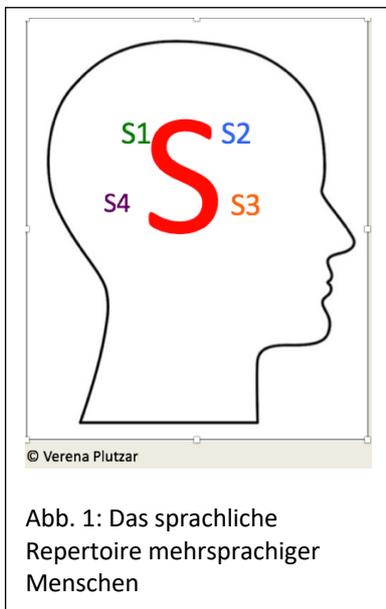


Abb. 1: Das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Menschen

Repertoire, mit dem er seine Kommunikationsaufgaben bewältigt:

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

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

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

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

Mehrsprachige Menschen sind demnach nicht mehrfach einsprachig, und ihr sprachliches Vermögen lässt sich daher auch nicht in Einzelsprachen erfassen und abbilden, wie das gegenwärtig in Sprachstandserhebungen praktiziert wird. Ein anschauliches Beispiel dazu ist Nira<sup>2</sup>. Nira (3;4) ist ein Kindergartenkind in einem niederösterreichischen Landeskindergarten. Sie wird von der Kindergartenpädagogin in einer Spielsituation, in der sie mit ihrer Freundin Schminke vor einem Spiegel ausprobieren fotografiert. Die Fotos werden dann gemeinsam in die Portfoliomappe von Nira geklebt und anschließend wird Nira aufgefordert zu versprachlichen, was sich ihr auf den Bildern zeigt. Nira tut dies in ihren beiden Sprachen, Türkisch und Deutsch, und ihre Gesprächspartnerin<sup>3</sup> ist in der Lage, das Gesagte auch in beiden Sprachen zu verschriftlichen. Niras komplexen Äußerungen in Türkisch, in der sie bereits Vergangenheit markieren kann, stehen Drei-Wort-Sätze in Deutsch gegenüber. Hier wird deutlich: Werden Äußerungen lediglich in der deutschen Sprache wahrgenommen, entwickeln die PädagogInnen ein nur sehr unvollständiges Bild von Kindern und bekommen auch keinen Einblick in deren kognitive Entwicklung.



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

Abb. 2: Das Portfolioblatt von Nira und ihre Kommentare in Türkisch und Deutsch. Aus: Stundner & Lammerhuber 2014, Abb. 28, S. 106.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Das folgende Beispiel von Nira wurde in Plutzar (im Druck) verwendet um die sprachliche Situation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern am Übergang Kindergarten – Volksschule zu illustrieren.

<sup>3</sup> Das ist in diesem Fall eine interkulturelle Mitarbeiterin. Interkulturelle Mitarbeiter\_innen sind mehrsprachige Fachkräfte mit Migrationserfahrung in Niederösterreichischen Landeskinderärten.

<sup>4</sup> Der Abdruck des Portfolioblattes erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Eltern und der Pädagogin von Nira sowie der Ed. Lammerhuber.

### 1.3 *Translanguaging* als sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen

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

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

## 2 Mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen an Schulen in Wien

### 2.1 Mehrsprachigkeit und Schule

Die schulischen Anforderungen machen es PädagogInnen schwer, Kinder mit ihren komplexen Repertoires wahrzunehmen. Der Zugang des Schulsystems ist, wie schon erwähnt, mehr an

Einzelnsprachen orientiert, es dient sozusagen den Einzelnsprachen, indem es den Unterricht entweder als Deutsch-, Englisch-, Französisch- oder als Muttersprachenunterricht organisiert. Aber auch dort, wo Sprache nicht Gegenstand, sondern Medium der Vermittlung ist, spielen die vielfältigen Repertoires der SchülerInnen im Unterrichtsalltag eine untergeordnete Rolle. Vielmehr wird ein bestimmtes sprachliches Repertoire als vermeintlich notwendig vorausgesetzt, um dem Unterricht folgen zu können. Es setzt sich vor allem aus Elementen des Deutschen samt dialektaler Varianten des Deutschen, bildungs- und zunehmend fachsprachlichen Registern sowie aus institutionenspezifischen sprachlichen Routinen zusammen. Kinder bringen diese Elemente jedoch nicht selbstverständlich in den Unterricht mit und dafür ist mehrsprachiges Aufwachsen nur ein Grund unter anderen.<sup>5</sup> Wenn bei Kindern ein sprachliches Repertoire vorausgesetzt wird, über das sie nicht verfügen, fehlt ihnen, worauf sie in schulischen Lernprozessen angewiesen sind: die Möglichkeit, am Unterricht zu partizipieren und sich zu engagieren. Es fehlt ihnen etwas, das für ihre Lernprozesse unerlässlich ist: ein Unterricht, der einen „vielfältigen Einsatz von Sprache“ (Reich 2009, 13) bietet. Das Ergebnis eines solchen Unterrichts ist oftmals eine sprachliche Überförderung bei kognitiver Unterforderung. Kinder werden in ihrer kognitiven Entwicklung behindert und können dadurch zurückbleiben.

## 2.2 Migrationsbedingt mehrsprachiges Aufwachsen und Schulerfolg

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

---

<sup>5</sup> Zum Beispiel berichten PädagogInnen zunehmend von „Spracharmut“ mancher Kinder, die nichts mit Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrungen zu tun hat, sondern vielmehr mit reduzierten Sprachkontakten, hervorgerufen durch verschiedenen Faktoren wie z. B. abwesende Eltern oder übermäßiger Gebrauch von neuen Medien in den Familien.

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

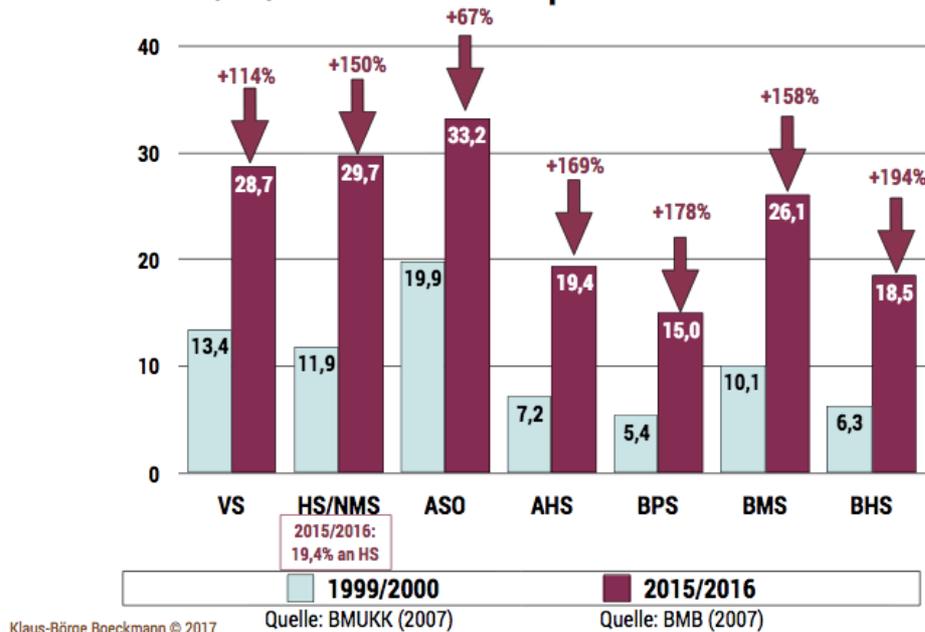


Abb. 3: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in Österreich nach Boeckmann 2017

Während sich die Zahl der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Volksschulen um 114 Prozent Anstieg „nur“ verdoppelt hat, so hat sie sich im BHS-Bereich mit 194 Prozent beinahe verdreifacht. Dazwischen liegen Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) mit 158 Prozent, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) mit 169 Prozent und Berufsbildende Pflichtschulen (BPS) mit 178 Prozent. Im Schuljahr 2017/18 sprechen beinahe ein Drittel aller Kinder an österreichischen Volksschulen, nämlich 31,2 Prozent und deutlich über die Hälfte aller Kinder in Wiener Volksschulen, nämlich 63,8 Prozent, eine andere Familiensprache als Deutsch (Statistik Austria o. J.). Diese Daten machen deutlich, dass eine beträchtliche Gruppe an SchülerInnen mehrsprachig aufwächst<sup>6</sup> und somit Kinder mit komplexen sprachlichen Repertoires einen wesentlichen Teil der Schülerschaft darstellen.

Betrachtet man die Zahlen an Polytechnischen Schulen (PTS), wo im Schuljahr 2017/18 73,1 Prozent der SchülerInnen mehrsprachig aufwachsen im Vergleich zu den Zahlen an AHS, wo 41,8 Prozent mehrsprachig aufwachsende Kinder verzeichnet wurden (Statistik Austria o. J.), so sieht man, dass die Aufstiegsmöglichkeiten für mehrsprachig aufwachsende Kinder beschränkter sind als jene von einsprachig aufwachsenden Kindern. Die Ursachen dafür sind

<sup>6</sup> Der Prozentsatz liegt vielleicht sogar höher, da die Datenbasis nur auf der ersten Angabe beim Merkmal „[...] im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik gem. Bildungsdokumentationsgesetz [...]“ gebildet wurde, unabhängig davon, welche weiteren Sprachen angegeben wurde.“ (Statistik Austria o. J., Fußnote 5)

natürlich mehrdimensional. Eine aktuelle Studie von Herzog-Punzenberger (2017) differenziert in Bezug auf die Gründe für diese offensichtliche Benachteiligung zwischen fünf Aspekten, und zwar der einsprachigen Ausrichtung von Schulmodellen, der Wirkung des sozialen Milieus, der Qualität der elementarpädagogischen Angebote, der deutlichen Segregation von Kindern aus zugewanderten Familien und solchen, deren Familien von Armut betroffen sind, sowie der hohen Selektivität des Schulsystems. Sie zeigt damit auf, auf welcher unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden müsste, um der Bildungsbenachteiligung migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder entgegenzuwirken.

Das vorliegende Konzept setzt beim ersten Aspekt an: der einsprachigen Ausrichtung von Schule und stellt mit dem Zugang der pädagogischen Strategie des *translanguaging* eine Alternative vor, die eine vielversprechende pädagogische Antwort auf die aktuellen Herausforderungen darstellt (García 2011, García/Kleyn 2016). Mit *translanguaging* als pädagogische Strategie wird ein Ansatz vorgestellt, der an curriculare Vorgaben orientiert ist und dem dennoch die Anknüpfung an das Kind, seine Sprachen und seine Erlebniswelt auf eindrückliche und einfache Weise gelingt. Dazu trägt bei, dass der Kern von *translanguaging* als pädagogische Strategie vor allem eine Perspektive auf das Kind und sein sprachliches Repertoire und damit mehr eine Haltung und keine Methode ist.

## 3 Die Schule für mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen

### 3.1 Die Schule als mehrsprachigkeitssensibler Ort

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

Die Schule als mehrsprachigkeitssensiblen Ort zu gestalten kann auf unterschiedlichen Ebenen verwirklicht werden. Das Wiener Handbuch zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit (Bildungsdirektion Wien/Wiener Kinderfreunde 2019) zeigt wesentliche Bereiche auf, in

denen an einer Schule Veränderungsprozesse angestoßen werden können. Dazu gehört z.B. die Mehrsprachigkeit aller an der Schule agierenden Menschen in ihren unterschiedlichen Ausformungen wahrzunehmen und sichtbar werden zu lassen – das gilt für die SchülerInnen ebenso wie für das pädagogische Personal. Dazu gehört auch der Ansatz, die Verwendung von Sprachen an der Schule gezielt zu organisieren und damit das Sprachenlernen aller zu erleichtern (Purkarthofer 2018). In dem vorliegenden Konzept geht es um die Möglichkeit der SchülerInnen im Unterrichtsalltag auf ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen, also den *translanguaging corriente* im Klassenzimmer, zurückgreifen zu können.

### 3.2 *translanguaging* als pädagogische Strategie<sup>7</sup>

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

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

Entscheidend dafür ist eine Haltung, die folgendermaßen beschrieben wird:

- Das vorrangige Ziel jedes Unterrichts ist bedeutungsvolles Handeln.

---

<sup>7</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen auf García/Kleyn 2016.

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

## 4 Möglichkeiten eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts

### 4.1 Didaktische Hilfsmittel für *translanguaging*

Wie die pädagogische Strategie des *translanguaging* in der konkreten Umsetzung aussehen kann, ist gut dokumentiert. Im Rahmen des Projekts CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals) wurde *translanguaging* an öffentlichen Schulen umgesetzt und dabei von einem universitären Team begleitet (García/ Kleyn 2016). Aus den Fallstudien dieses Projekts lässt sich eine Vielzahl an Hilfsmitteln bzw. Mini-Strategien erkennen, die PädagogInnen in mehrsprachigen Klassenzimmern einsetzen, damit ihre SchülerInnen am Unterricht partizipieren können. Viele davon sind gar nicht neu. Dazu gehören:

- Google-Translator für LehrerInnen und SchülerInnen
- Vorabübersetzung der Anweisungen
- Vorabübersetzung der Unterrichtsziele
- Übersetzung von zentralen Textstellen
- Wörterbücher und Glossare
- andere SchülerInnen als Auskunftspersonen
- mehrsprachige Wörter-Wände
- Bücher in den Sprachen der SchülerInnen
- die Familien als Auskunftspersonen
- *scaffolding* (nach Gibbons 2015)
- Visualisierungen

- Murmelphasen in Paaren an strategischen Punkten der Unterrichtsstunde
- Tischgruppen und Gruppenarbeiten, bei denen der Gebrauch aller Sprachen erlaubt ist
- laufender Wechsel zwischen Gruppenarbeit und plenarer Diskussion zur Klärung und Sicherstellung, dass neue Inhalte für alle SchülerInnen zugänglich und verständlich sind
- die Ermutigung, sich in der Familiensprache auszudrücken und MitschülerInnen übersetzen zu lassen
- Raum schaffen für das Ausdrücken von Meinungen und Gefühlen, für offene Fragen zum Thema
- gemeinsames Lesen und Schreiben
- generatives Schreiben<sup>8</sup>/freies Schreiben
- Rollenspiele

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

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

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

<sup>8</sup> Vgl. dazu für den deutschsprachigen Raum Belke 2016.

Sprachgruppen austauschen können, was sie bereits wissen und kennen und das bereits Bekannte in vertrauten Sprachen festhalten können. Im Literaturunterricht ist es vielleicht hilfreich für Lernende, die Struktur einer Erzählung anhand ihrer Lieblingsgeschichte zu erarbeiten und dabei auch ihre Sprachen zu benutzen (vgl. Abb. 4). Es geht bei *translanguaging* weder darum *immer alle* Sprachen einzusetzen, noch geht es darum, die SchülerInnen anzuhalten, ihre Sprachen *produktiv zu gebrauchen*, also in ihren Sprachen zu sprechen oder zu schreiben. Die freie Sprachenwahl, die in der mehrsprachigen Erziehung grundlegend ist (vgl. Montanari 2010) gilt auch bei *translanguaging*. Es geht vielmehr darum, dass Lernende, auf ihre Sprachen zurückgreifen können und manchmal vielleicht auch vor eine *native-language-challenge*<sup>9</sup> im *rezeptiven Gebrauch* gebracht werden, wenn sie z.B. aufgefordert werden, ein thematisch passendes Gedicht in ihrer Sprache zu finden.<sup>10</sup> Und es geht darum, dass ihnen mit Hilfe ihrer Sprachen Aufgaben und die Erschließung von Inhalten leichter gemacht werden, wenn z.B. auch Anweisungen oder Schlüsselwörter in ihre Sprachen übersetzt zu Verfügung stehen (vgl. Abb. 5). Dabei entsteht ein fluider Sprachraum in der Klasse, in dem SchülerInnen sich leichter bewegen können als in einem einsprachigen Raum.

---

<sup>9</sup> Nach der Klassenlehrer Niza an der Schule Prospect Heights/Brooklyn/New York.

<sup>10</sup> In der Aneignung von Sprache wird zwischen den rezeptiven Fertigkeiten (hören und lesen) und produktiven Fertigkeiten (sprechen und schreiben) unterschieden. Grundsätzlich gilt, dass die Rezeption von sprachlichen Merkmalen der Produktion vorausgeht und dass nicht alles, was rezeptiv erfasst wird, auch produktiv verwirklicht werden kann. Man denke an einen wissenschaftlichen Vortrag, den man vielleicht verstehen, aber nicht selbst halten könnte.

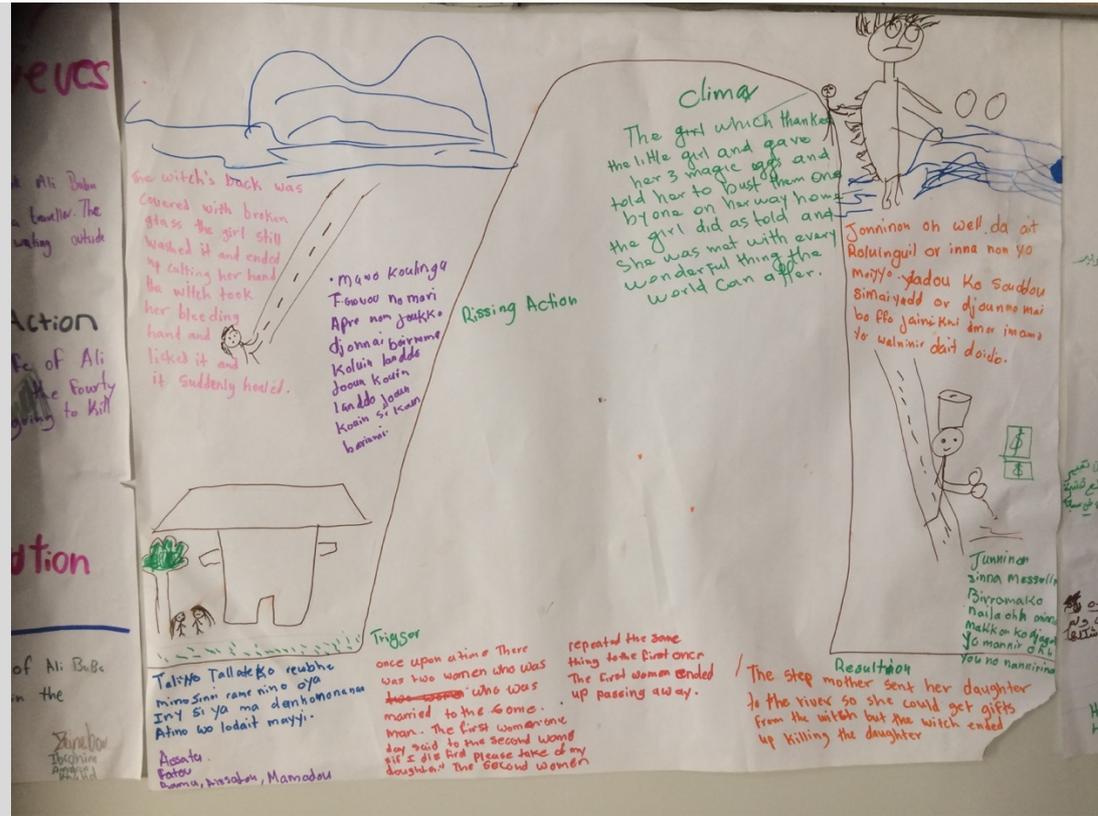


Abb. 4: Translanguaging Praxis, Struktur einer Erzählung anhand einer Lieblingsgeschichte in Englisch und Somali; Prospect Heights/Brooklyn/N.Y.

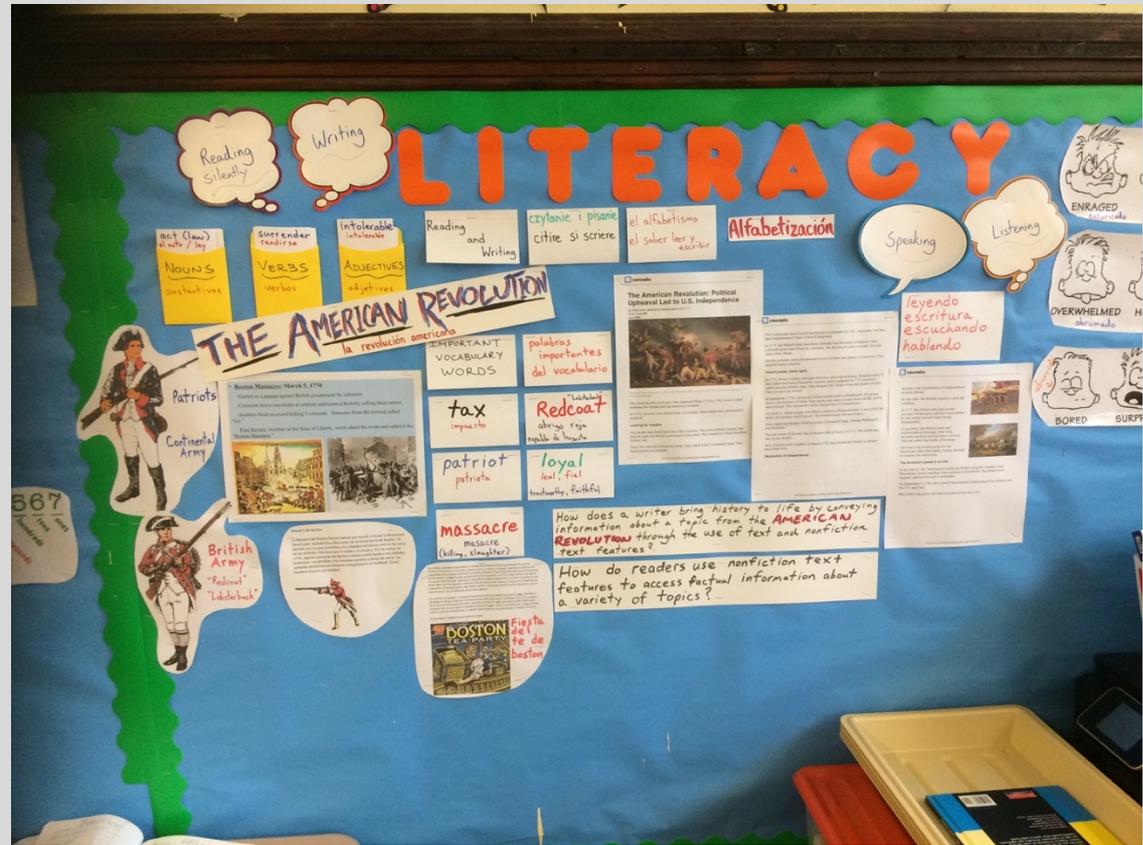


Abb. 5: Geschichtsunterricht mit Hilfe von mehrsprachigen Wänden; Maspeth Elementary School/Queens/New York

## Exkurs: *scaffolding*<sup>11</sup>

Die Idee des *scaffolding* gründet sich in der Geschichte des Aufbaus eines Chors, der sich aus lauter gesellschaftlich marginalisierten Menschen zusammensetzte: Obdachlose, Drogen- und Alkoholranke und Menschen mit physischer Behinderung. Niemand glaubte, dass dieser Chor erfolgreich sein konnte, und doch gelang es. Das Prinzip, dem der Chorleiter dabei unbeirrt folgte: Er sah die Chormitglieder als jene Menschen, die sie *werden können* und nicht als Obdachlose oder als Menschen mit Problemen. Und er behandelte sie auch so.<sup>12</sup> Vom erstem Moment an wurden sie als Mitglieder eines Chores gesehen, angesprochen und behandelt. Die erfolgreiche Vorführung einer Oper hat schließlich gezeigt, dass sie in diese Erwartung und dieses neue Selbstverständnis hineingewachsen sind.

Bei *scaffolding* geht es also nicht nur um die Frage, wie ein Inhalt den Lernenden zugänglich gemacht wird, sondern wie Lehrende mit den Lernenden über den Inhalt in Beziehung treten. Ein Teil dieser Beziehung ist darin begründet, wie Lehrende mit ihren SchülerInnen sprechen, wie sie über ihre SchülerInnen sprechen und schließlich auch, welchen Rahmen sie der Interaktion der SchülerInnen untereinander geben. Es ist demnach für Lehrende wichtig, sich bewusst zu sein, dass jede Interaktion mit Lernenden sich nicht nur um einen Inhalt dreht. Jedes Unterrichtsgespräch etabliert SchülerInnen als kompetente Lernende, deren Äußerungen es wert sind gehört und beantwortet werden, oder eben nicht. Diese Interaktionsdynamik zwischen Lehrenden und Lernenden funktioniert auch und vor allem dann, wenn sie nicht bewusst ist (Gibbons 2015, 3).

Der Zugang des *scaffolding* hat also durchaus ähnliche Voraussetzungen wie jener des *translanguaging*. Beide Zugänge beruhen auf einem differenzierten Sprachverständnis und reagieren darauf, dass die Sprache des Unterrichts den Lernenden nicht selbstverständlich zur Verfügung steht. In beiden Zugängen ist nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine sprachliche Vorbereitung des Unterrichts wesentlich, und zwar für jeglichen Unterricht über alle Schulstufen hinweg. Damit soll sichergestellt werden, dass alle SchülerInnen, unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation, am Unterricht teilhaben können. Zweitsprachlernenden

---

<sup>11</sup> Nach Gibbons 2015.

<sup>12</sup> „He saw and treated the choir members as the people *they could become*, not as homeless people or as people with problems.“ (Gibbons 2015, 3, Hervorhebung im Original).

wird dadurch der Zugang zu denselben intellektuellen Herausforderungen wie einsprachigen SchülerInnen möglich. Ein Grundsatz von *scaffolding* ist, dass ein Klassenzimmer, das hohe Anforderung stellt, dementsprechend hohe Unterstützung in der Sprache für Zweitsprachelernde benötigt. Schließlich wird auch bei *scaffolding* davon ausgegangen, dass Lernen kooperativ und sozial und daher in einer Partnerschaft zwischen Unterrichtenden und Lernenden stattfindet.

## 4.2 Zur Rolle der Lehrenden

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

### Eine Anmerkung zur Praxis: Kontrollverlust

In der Praxis kann beobachtet werden, dass Lehrende Sorge haben, dass sie nicht mehr kontrollierend eingreifen können, wenn SchülerInnen ihre Sprachen benutzen. Es ist nicht mehr einschätzbar, ob das, was die SchülerInnen äußern, auch tatsächlich richtig ist. Es gibt auch Bedenken, dass SchülerInnen dann den Bezug zum Unterricht verlieren und sich über ganz andere Themen austauschen könnten und sich vielleicht sogar über den Unterricht, die Lehrperson oder andere abfällig äußern. „Was mache ich, wenn die schimpfen?“ ist eine häufig gestellte Frage. Hier gilt es Gelassenheit zu entwickeln. In Bezug auf die Frage der sprachlichen Korrektheit ist festzuhalten, dass diese im Zugang des *translanguaging* zugunsten der Bedeutungsaushandlung zurücktritt. Die kommunikative Absicht und ihre erfolgreiche Realisation stehen an erster Stelle. Die eigene und vertraute Sprache soll die Lernenden dabei unterstützen die Inhalte zu verstehen und weiterzuentwickeln, der Gebrauch der eigenen und vertrauten Sprache soll Lernende anregen, über ihre Sprachen und die

Verbindungen zwischen ihnen nachzudenken.<sup>13</sup> Und im gemeinschaftlichen Austausch korrigieren sich SchülerInnen meist gegenseitig, wenn es wichtig sein sollte. Dazu kann die Lehrperson gegebenenfalls auch auffordern. Die Sorge, dass der Austausch bei Gruppenarbeiten möglicherweise über andere Themen erfolgt, ist eine grundsätzliche Herausforderung im offenen Unterrichtsformen und unabhängig von der Sprachwahl zu betrachten. Hier gilt es auch jenen SchülerInnen, die nicht immer ganz bei der Sache sind, zuzutrauen, dass sie für sie wesentliche Aspekte aufnehmen. In Bezug auf möglicherweise unkontrollierbare Handlungen gilt es, darauf zu vertrauen, dass die wesentlichen Informationen, über Dynamiken in den Lernergruppen in der Regel metasprachlich erfasst werden. Es ist der Ton, die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck der Sprechenden sowie die Reaktion von anderen, die oft weit mehr Auskunft geben als das gesprochene Wort. Und es ist zu bedenken, dass Sprachverbote oder Sprachgebote Konflikte nicht lösen. Wenn also lernhemmende Dynamiken in einer Gruppe beobachtet werden, ist es förderlich das Gespräch zu suchen und auch hier wieder auf möglichst das gesamte sprachliche Repertoire aller Beteiligten zurückzugreifen.

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

Der Zugang des *translanguaging* braucht nicht, wie immer wieder argumentiert, mehrsprachige Lehrende, sondern Lehrende, die bereit sind, ihren Unterrichtsstil zu verändern und sich als Co-Lernende verstehen. Dabei stützen sie ihren Unterricht auf die Ressourcen der Kinder, setzen all die oben angeführten Hilfsmittel ein und finden eigene

---

<sup>13</sup> Dass das gelingt hat eine aktuelle empirische Untersuchung in einem sog. Brückenkurs gezeigt (Konzett 2019).

Wege. Das Ziel ist es dabei, die Kinder mithilfe ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen vorzubringen. Das gilt für jeden Unterricht.

### 4.3 Die vier Rollen der Lehrenden

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

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

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

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

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

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

Dafür ist es notwendig, sich mit den gesellschaftspolitisch wirksamen Mechanismen von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen und den damit verbundenen Benachteiligungen und

Diskriminierungen auseinanderzusetzen, vor allem auch in Bezug auf Bildungschancen (vgl. Abschnitt 2.2), und Wege zu finden, wie diese Fragen mit SchülerInnen im Unterricht behandelt werden können.

## 5 Erfahrungen aus der Praxis: Gute Gründe für *translanguaging*

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

- In einsprachig deutschen Settings – und die sind der Normalfall – gebrauchen mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen weniger als die Hälfte ihres Repertoires im Unterricht.
- *Translanguaging* ermöglicht das Engagement und die Partizipation aller SchülerInnen und unterstützt damit das kognitive Lernen aller.
- *Translanguaging* eröffnet den Raum für alle sprachlichen Praktiken aller SchülerInnen, auch der einsprachigen!
- Die Sprache des Unterrichts ist die Sprache der Kinder!
- Auch jene mehrsprachigen SchülerInnen nehmen am Unterricht teil, die sonst im einsprachig deutschen Unterricht zum Schweigen gebracht werden. Das ermöglicht allen Lernenden einen erweiterten Erfahrungsschatz, der geteilt wird.
- *Translanguaging* ermöglicht allen Lernenden den Zusammenhang zwischen sprachlichem Ausdruck und dem Verstehen neuer Konzepte zu erkennen.
- *Translanguaging* ermöglicht auf höheren Schulstufen auch SeiteneinsteigerInnen das Verstehen von schwierigen Inhalten.
- Auch einsprachig deutsch aufwachsende SchülerInnen, die sprachliche Schwächen, wie z. B. eine Leseschwäche haben, profitieren von den vielen Perspektiven, die durch das hohe Engagement aller SchülerInnen entsteht.

- Durch *translanguaging* wird die Wortschatzarbeit lebendiger, weil sich neue Wege bei der Erschließung von Bedeutung eröffnen.
- Der Unterricht fokussiert auf die Inhalte und entwickelt gleichzeitig die Sprachen der Kinder weiter.
- *Translanguaging* ermöglicht SchülerInnen Texte zu verstehen, ohne dass Inhalte vereinfacht werden.
- *Translanguaging* ermöglicht LehrerInnen zu verstehen, was die SchülerInnen verstehen, wenn es um Inhalte geht.
- Der Sprachgebrauch und -bedarf der SchülerInnen wird für LehrerInnen einschätzbar.
- Durch *translanguaging* wird die Klasse zum sicheren Hafen für alle Sprachen statt zur kontrollierten Sprachzone.
- *Translanguaging* kann auch innerhalb der Einschränkungen und Zwänge der curricularen Vorgaben stattfinden.
- Die SchülerInnen erkennen sich selbst im Unterrichtsgeschehen, sie können ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus dem eigenen Leben in den Unterricht bringen und damit persönlich am Unterricht anschließen.
- SchülerInnen werden in ihren mehrsprachigen Identitäten gestärkt.

## 6 Gezielt Veränderungen umsetzen

In diesem Abschnitt wird ein Vorgehen vorgestellt, das es Lehrenden ermöglicht, Interventionen, die in Richtung mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht gesetzt wurden, in ihrer Wirkung auf SchülerInnen und deren Partizipation am Unterricht zu beobachten und zu reflektieren.<sup>14</sup>

### 6.1 Beobachten im Rahmen einer Aktionsforschung

Mit Hilfe von Beobachtungsbögen (siehe Anhang) kann systematisch beobachtet werden, ob gezielt eingesetzte Interventionen im Unterricht Wirkungen zeigen. Ein solches Vorgehen nennt man Aktionsforschung. Aktionsforschung zielt weniger darauf ab, allgemeingültiges,

---

<sup>14</sup> Diese Vorgehensweise wird im Schuljahr 2019/20 im LehrerInnenteam an der NMS erprobt und wird noch den Erfahrungen gemäß adaptiert.

theoretisches Wissen hervorzubringen, als auf Wissen über eine spezifische Situation oder für einen bestimmten Zweck, d.h. hier über einen konkreten Unterricht. Aktionsforschung ist demnach situations- und kontextorientiert. Sie ist aber auch, weil sie meist mit Hilfe anderer durchgeführt wird, gemeinschaftlich, partizipativ und selbst-evaluierend.<sup>15</sup>

Das Vorgehen im Rahmen einer Aktionsforschung ist also ein systematisches. Je nachdem, welche Wirkungen eine Lehrperson im Unterricht erzielen möchte, wird sie überlegen, was sie verändern kann, damit diese Wirkung eintritt. In weiterer Folge ist zu überlegen, wie beobachtet werden kann, ob die erwünschte Wirkung auch tatsächlich eingetreten ist. Es ist leichter, die Beobachtungen dann durchzuführen, wenn zwei Lehrkräfte in der Klasse sind, sodass sich die eine Person auf den Unterricht und die andere Person auf die Beobachtung konzentrieren kann.

## 6.2 Das Ziel: Das bewusste Zulassen aller Sprachen der Kinder im Unterricht

Bei der Umsetzung des pädagogischen Konzepts des *translanguaging* soll bewirkt werden, dass die Kinder mehr am Unterricht partizipieren. Es gibt also zwei Faktoren:

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

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

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

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

---

<sup>15</sup> Richards, J./ Nunan, D. (Hrsg.) (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, S. 6, nach Boeckmann/Bogenreiter-Feigl/Reininger-Stressler (2010) (Hrsg.): *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, VÖV Edition Sprache 4, Wien: Ed. Volkshochschule, S. 5.

## 6.3 Beobachten mit Hilfe von Beobachtungsbögen

### 6.3.1 Schritte der Beobachtung

#### **Schritt 1: Vor der Intervention**

Die Partizipation der Kinder wird über einen Zeitraum von mehreren Einheiten (ca. 3 Einheiten) beobachtet, ohne dass spezielle Interventionen gesetzt werden. Die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten, indem der Beobachtungsbogen (siehe Anhang) eingesetzt und die Spalte *Vor der Intervention* benützt wird. Damit werden die Aktionen der Kinder quantitativ dokumentiert. Begleitend wird festgehalten, in welchen Situationen die Partizipation erfolgt.

#### **Schritt 2: Einführung der Intervention**

Die Intervention wird eingeführt – in diesem Fall werden die Kinder eingeladen, ihre Sprachen einzubringen und konkrete Möglichkeiten im Unterricht aufgezeigt, wie sie das auch umsetzen können. Die Einführung der Intervention kann über mehrere Einheiten stattfinden und zwar über so viele es braucht, bis die Kinder verstanden haben, worum es geht. Dabei wird festgehalten, was genau unternommen wird, damit die Kinder beginnen, ihre Sprachen einzusetzen. Das ist wichtig, um die Ergebnisse von Schritt 3 und Schritt 4 zu stützen.

#### **Schritt 3: Während der Intervention**

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

#### **Schritt 4: Interpretation der Ergebnisse**

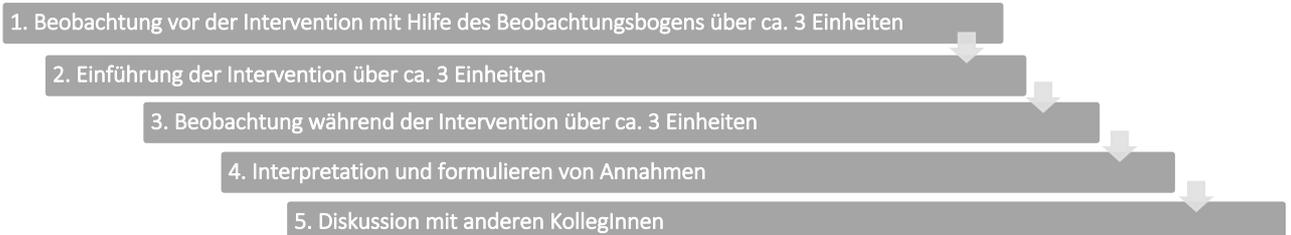
Die Ergebnisse werden interpretiert und darauf aufbauend Annahmen formuliert. Wurde die erwünschte Wirkung erzielt? Weshalb (nicht)? Warum könnte etwas funktionieren und etwas anderes nicht?

#### **Schritt 5: Austausch mit KollegInnen**

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

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

### Überblick über die Schritte



### 6.3.2 Gegenstand der Beobachtung

#### Die Interaktion und Partizipation in der Gruppe beobachten (Beobachtungsbogen A)

Die Veränderungen durch die Intervention kann mit Hilfe der folgenden Fragen eingeschätzt werden. Das kann, am besten durch eine weitere Person, beobachtet werden:

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

#### Der Einsatz von konkreten Interventionen beobachten am Beispiel von Wortschatzlisten in verschiedenen Sprachen (Beobachtungsbogen B)

Wenn im Unterricht Wortschatzlisten eingesetzt werden, ist es möglich, zu beobachten, wie diese Wortschatzlisten ohne oder mit der Möglichkeit, die Familiensprache dabei auch zu benutzen, angenommen werden.

### 6.4 Mit der Klasse reflektieren

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

Mittels des **Einsatzes einer Zielscheibe** hole ich Rückmeldungen zu folgenden Aussagen:

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

Im Anschluss daran kann ein offenes Gespräch mit der Gruppe geführt werden, z.B mit Fragen wie:

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

# Literatur

- Baker, Colin (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd ed)*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Belke, Gerlind (2016): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. unveränderte Auflage.
- Bildungsdirektion Wien/Wiener Kinderfreunde (Hrsg.) (2019), *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Beobachtungsbögen und Unterstützung bei der institutionellen Mehrsprachigkeitsforderung*. Wien.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2017), *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Österreich AG 3.2 Lehrpläne/Lehrziele*, Vortrag gehalten bei der XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Freiburg (CH), 31.7.-4.8.2017. Online-Folien abrufbar unter: [https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=822744&pCurrPk=5982](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=822744&pCurrPk=5982) (Zugriff 19. August 2019)
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- García, Ofelia (2011): Theorizing Translanguaging for Educators. In: Christina Celic, Kate Seltzer, Hg.: *Tranlanguaging A Cuny-Nysieb Guide for Educators*, NY: The City University of NY, 1-6. <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- García, Ofelia/Kleyn Tatyana (Hrsg.) (2016): *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*, NY: Routledge.
- García, Ofelia (2017): Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers, In: Jean-Claude Beacco/Hans-Jürgen Krumm/David Little/Philia Thalgott on behalf of Council of Europe (Hrsg.), *Linguistic Integration of Adult Migrants - some lessons from research / L'Integration Linguistique des Migrants Adultes – les enseignements de la recherche (11-26)*. De Gruyter: Berlin 2017. <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830?rskey=WMnzHU&result=1>
- García, Ofelia/Susana Ibarra Johnson/Kate Seltzer (2017), *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Philadelphia: Caslon.
- Gibbons, Pauline (2015): *scaffolding language. scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second Edition. Portsmouth: Heinemann.

- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?*, Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Jessner, Ulrike/Elisabeth Allgäuer-Hackl (2015), Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? in: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Kristin Brogan/Ute Henning/Britta Hufeisen/Joachim Schlabach (Hrsg.): *MehrSprachen? –PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler, 170-209. [http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich\\_2/Interkult\\_Kompetenz\\_2012/Artikel\\_Noetsch\\_vers\\_Batschuns12.pdf](http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf)
- Kleyn, Tatyana with Hulda Lau (2016): The Grupito Flexes Their Listening and Learning Muscles, in: Ofelia García/Tatyana Kleyn, Hg.: *a. a. O.*, 100-117.
- Konzett, Bernadette (2019): „... dann habe ich Deutsch mit die Hilfe von meiner Muttersprache besser verstanden.“ Zum Potenzial von Erstsprachen und Übersetzung für den DaZ-Unterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen, 1/2019*, 142-158.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Judith Purkarthofer (2018), Sprachorganisation in Bildungseinrichtungen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule, in: Fürstaller, Maria/Nina Hover-Reisner/Barbara Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. Frankfurt a. Main, 49-62.
- Plutzer, Verena (im Druck), Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2019, Jahrgang 35*.
- Reich, Hans H. (2009): *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Vygotskij, Leon S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz.

# Anhänge

## Anhang A: Der Beobachtungsbogen zur Interaktion und Partizipation in der Gruppe

### Die quantitative Beobachtung der Interaktion und Partizipation in der Gruppe

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

### Die qualitative Beobachtung der Interaktion und Partizipation in der Gruppe

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

## Anhang B: Der Beobachtungsbogen zum Einsatz von Wortschatzlisten<sup>16</sup>

### Die quantitative Beobachtung des Einsatzes von Wortschatzlisten

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

### Die qualitative Beobachtung des Einsatzes von Wortschatzlisten

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

<sup>16</sup> Dieser Beobachtungsbogen nimmt ein konkretes Beispiel, die Arbeit mit Wortschatzlisten heraus, und kann als Vorlage für andere konkreten Interventionen dienen.

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