



Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit

KIESEL neu
Heft 2



ÖSZ, ed. *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*.
KIESEL neu, Heft 2. Graz: ÖSZ, 2012. ISBN 978-3-85031-170-0.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1
Tel.: +43 316 824150-0 / Fax: +43 316 824150-6
E-Mail: office@oesz.at / www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmukk.gv.at

Diese Publikation entstand in Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, dem Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik treffpunkt sprachen der Karl-Franzens-Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Wir danken allen, die zur Entstehung dieses Fortbildungsmoduls zum produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schulen beigetragen haben:

Karin Erhart-Auner, Margarethe Hofmann (beide KPH Graz), Barbara Schrammel-Leber, Hildegard Weidacher-Gruber (beide Karl-Franzens-Universität Graz), Katharina Lanzmaier-Ugri (PH Steiermark), Katharina Ogris (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Irmgard Otto (Graz)

Diese Broschüre steht online unter www.oesz.at zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf sämtliche angegebene Links: 17. September 2012

Umschlagfoto:

fotolia, © **Liddy Hansdottir # 29743424**

Für den Inhalt verantwortlich:

Gunther Abuja (Geschäftsführer des ÖSZ)

Redaktion:

Ulrich Pichler, Karin Weitzer

Umschlaggestaltung:

Max Werschitz

Layout, Satz:

textzentrum graz

Druck:

Druckerei Theiss GmbH

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2012.

**Handreichung zum guten
Umgang mit schulischer
Mehrsprachigkeit**

**Viele Sprachen?
Kein Problem!**

Alle Informationen in diesem Skriptum sind durch die unter 5.6 (Literatur und Quellen) angeführten Werke belegt und beruhen auf diesen. Auf eine durchgängige Zitierung wurde – mit Ausnahme wörtlicher Zitate – im Sinne einer besseren Lesbarkeit dieser Publikation verzichtet.

Inhalt

Editorial	5
1 Theoretischer Teil	6
1.1 Vorwort	6
1.2 Allgemeines über den Spracherwerb	6
1.2.1 Erstspracherwerb	6
1.2.2 Zweitspracherwerb	9
1.2.3 Drittspracherwerb	14
1.2.4 Faktoren, die Spracherwerb begünstigen	15
1.2.5 Schreiben und Lesen als soziale Praxis	16
1.3 Mehrsprachigkeit	17
1.3.1 Positive Effekte von Mehrsprachigkeit	17
1.3.2 Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit	18
2 Mehrsprachigkeit macht Schule	20
2.1 Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem	20
2.1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen	20
2.1.2 Herausforderungen	23
2.1.3 Lösungsansätze	27
3 Übungen zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit	33
4 Workshop zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext	51
4.1 Vorwort	51
4.2 Was, warum, wozu?	51
4.3 Mögliche Ablaufplanung eines Workshops zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule	53
4.3.1 Aufbau der Veranstaltung.	53
4.4 Beispiele / Materialien	54
4.4.1 ... für den Einstieg	54
4.4.2 ... für den Input	55
4.4.3 ... für Sensibilisierungsübungen.	57
5 Anhang	59
5.1 Sprachenfigur	59
5.2 Interviewbogen für Partnerarbeit	60
5.3 Kopiervorlage „Sprache zur Begrüßung finden“	61
5.4 Arbeitsblatt Kommunikationsgewohnheiten	62
5.5 Arbeitsblatt In & Out	63
5.6 Sprachen-SUDOKU	64
5.7 Wortliste homophoner Begriffe Türkisch-Deutsch	66
5.8 Quellen und Links zu weiterführenden Materialien (Auswahl)	67

Schule in Österreich ist mehrsprachig. Ob Schüler/innen oder Lehrer/innen – in allen Gruppen, die zum Gelingen der Zukunftswerkstatt Schule beitragen, findet man Menschen, die mit mehr als einer Sprache leben, oder zumindest mehr als eine Sprache sprechen. So funktioniert Schule auch in diesem Bereich als treuer Spiegel der Gesellschaft. Die Klassenzimmerrealität hat sich dabei, wie so oft, schneller verändert als die Praxis der Ausbildung und die Ausrichtung der Lehrpläne. Diese kompakte Publikation will Lehrer/innen helfen, Prozesse der sprachlichen Entwicklung ihrer Schüler/innen besser verstehen zu können und mit praktischem Material Anregungen zur Bearbeitung des reich vorhandenen Werkstoffes Sprache, in allen möglichen Ausformungen, liefern.

Diese Publikation basiert auf dem ÖSZ-Projekt „INUMIK“. „INUMIK“ steht für „Intelligenter Umgang mit Mehrsprachigkeit im informellen Kontext“. Es bietet Personen aus informellen Bildungskontexten, die mit mehrsprachigen Gruppen arbeiten, ein konkretes Angebot, das für Mehrsprachigkeit sensibilisiert und Möglichkeiten aufzeigt, wie man im eigenen Umfeld sprachsensibel handeln kann. So soll die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen aller Beteiligten gefördert werden. Als Reaktion auf die positive Resonanz und auf die hohe Nachfrage nach einer ähnlich niederschweligen Handreichung für die Schule wurden die ursprünglichen INUMIK-Produkte für den formalen Bildungsbereich adaptiert.

Die Autor/innen versprechen sich durch die Vermittlung basaler und schon länger bekannter Grundhaltungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit den Effekt, dass durch einen sensibleren Umgang mit Mehrsprachigkeit Integration und Bildungserfolg unterstützt werden.

Die Publikation beinhaltet einen theoretischen Teil, der die wichtigsten Eckpunkte des Spracherwerbs in Erinnerung ruft, weiters Übungen, die als positive Interventionen im Unterricht gedacht sind, und einen Workshopleitfaden, der eingesetzt werden kann, um z. B. mit einem Schulteam an der Sensibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu arbeiten.

In einem Anhang finden sich Kopiervorlagen, Quellenangaben und Links.

Ergänzend dazu wurde ein Faltprospekt entwickelt, der in komprimierter, niederschwellig aufbereiteter Form die in diesem Skriptum formulierten Grundhaltungen wiedergibt. Dieser Faltprospekt kann sowohl als Handout im Workshop als auch als eigenständiges Instrument der Sensibilisierung genutzt werden und findet sich als Download auf der ÖSZ-Website bzw. kann beim ÖSZ angefordert werden.

Es wird Lehrer/innen, die mit dieser Unterlage arbeiten, ausdrücklich freigestellt, Teile davon als Handout für Teilnehmer/innen ihrer Veranstaltung zu verwenden.

Wir hoffen, mit dieser Handreichung einen Beitrag zum positiven und intelligenten Umgang mit Mehrsprachigkeit zu leisten und würden uns über Ihre Rückmeldungen zur Arbeit mit dieser Handreichung freuen (inumik@oesz.at).

Die Arbeitsgruppe:

Karin Erhart-Auner, KPH Graz
Margarethe Hofmann, KPH Graz
Katharina Lanzmaier-Ugri, PH Graz
Katharina Ogris, AA-UNI Klagenfurt

Ulrich Pichler, ÖSZ
Barbara Schrammel-Leber, KF-UNI Graz
Hildegard Weidacher-Gruber, KF-UNI Graz
Karin Weitzer, ÖSZ

Graz, im November 2012

1 Theoretischer Teil

1.1 Vorwort

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die unterschiedlichen Theorien zum Spracherwerb gegeben. Dabei soll zuerst der Erstspracherwerb, der bei allen stattfindet, beleuchtet werden. Dazu ist festzuhalten, dass für den umgangssprachlich noch oft Verwendung findenden Begriff „**Muttersprache**“ in dieser Publikation durchgehend der Begriff „**Erstsprache (L1)**“ verwendet wird. Bei der L1 handelt es sich um die Sprache, die man als erstes von Kind auf zumeist von den Eltern mitbekommt. Im Falle einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung kann es dementsprechend mehrere Erstsprachen geben, die meist gleichrangig nebeneinander existieren. Vom Begriff Erstsprache ausgehend wird dann im Falle jeder weiteren Sprache, die gelernt wird, von Zweitsprache, Drittsprache, usw. gesprochen. Diese Begrifflichkeiten beziehen sich auf den ungesteuerten Spracherwerb. Für den strukturierten (schulischen) Sprachenunterricht wird der aus Sicht der Autor/innen problematische Begriff der Fremdsprache verwendet. Diese Art des Sprachenlernens ist nicht Gegenstand dieser Publikation.

Eine weitere wichtige begriffliche Unterscheidung besteht zwischen „**Multilingualismus**“ und „**Plurilingualismus**“. „Multilingualismus“ bezieht sich auf die Mehrsprachigkeit von Gemeinschaften, in denen die Menschen sowohl mehrsprachig (plurilingual) als auch einsprachig (monolingual) sein können. „Plurilingualismus“ bedeutet individuelle Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige Personen verwenden situationsabhängig unterschiedliche Sprachen, wobei sie nicht alle diese Sprachen perfekt beherrschen müssen.¹

Gesellschaften können per se mehrsprachig sein. Staatsgrenzen beinhalten nicht immer Sprachgrenzen, auch in Europa war es bis ins 19. Jahrhundert, bevor es zu einer Ausbreitung der Nationalismusideen kam, üblich, dass in einem Staatsgebiet mehrere Sprachen parallel existierten und die Bevölkerung ganz selbstverständlich mehrere Sprachen beherrschte und nebeneinander je nach Situation verwendete. Ein allgemein anerkanntes Beispiel dafür ist die Idee der Donaumonarchie, die eine Vielfalt von Ethnien und Sprachen umfasste.

Sprache hat auch sehr viel mit Macht zu tun. Die Sprache der Mehrheit wird meist als Zeichen der Machtdemonstration höher bewertet als die der Minderheiten, die oft keinen offiziellen Status erhalten. Das Recht auf die eigene Sprache ist aber ein zentrales, und die Akzeptanz von mehreren Sprachen trägt zu einer Konfliktvermeidung gerade in Fragen des Nationalismus bei. Sprache ist eben auch Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit und kultureller Identität.

1.2 Allgemeines über den Spracherwerb

1.2.1 Erstspracherwerb

Bis heute gibt es auf die Frage, wie ein Kind Sprache erlernt oder erwirbt, keine eindeutige Antwort. Vier Theorien haben sich bislang etabliert, die unterschiedlichen Ansätzen nachgehen:

- **Nativistischer Ansatz:** Der Mensch verfügt über ein angeborenes Sprachvermögen, alle Sprachen folgen gemeinsamen grammatikalischen Prinzipien (Universalgrammatik; wichtigster Vertreter: Noam Chomsky)

¹ Für diese Definition vgl. z. B. <http://marille.ecml.at/Resources/Glossary/tabid/1433/language/de-DE/Default.aspx>;
<http://marille.ecml.at/Resources/Glossary/tabid/1433/language/de-DE/Default.aspx>.

- **Lerntheoretischer Ansatz:** Sprache entwickelt sich als Reaktion auf Reize (Behaviorismus; wichtigster Vertreter: B. F. Skinner)
- **Kognitivistischer Ansatz:** Das Erlernen von Sprache entspricht dem Erlernen von Denkprozessen und basiert auf kognitiven Fähigkeiten (wichtigster Vertreter: Jean Piaget)
- **Interaktionistischer Ansatz:** Sprache wird aus dem sozialen Handeln heraus erworben (wichtigster Vertreter: J. Bruner)

Auf Grundlage dieser vier Theorien haben sich integrative Erklärungsmodelle entwickelt, die versuchen, die verschiedenen theoretischen Ansätze in der Auswertung von empirischen Befunden zu vereinen.

Fest steht jedoch, dass jeder Mensch eine angeborene Fähigkeit zum Sprachenlernen hat. Unabhängig von den Sprachen läuft der Erstspracherwerb ähnlich ab: Jedes Kind lernt eine Sprache, benötigt aber auf jeden Fall sprachlichen Input von außen. Spracherwerb ist ein sehr stabiler Prozess. Kinder greifen nicht wahllos Elemente und Strukturen des Inputs auf, sondern gehen systematisch und „treffsicher“ vor.

Studien zeigen, dass Kinder schon in den ersten Wochen zwischen den verschiedenen Lauten einer Sprache unterscheiden können, wie beispielsweise zwischen „pa“ und „ba“. Noch bevor sie selbst zu brabbeln beginnen, können sie bereits zwischen den Charakteristika verschiedener Sprachen unterscheiden. Gegen Ende des ersten Lebensjahres können Kinder bereits vielfach wiederholte Worte, wie „Essen machen“, „ins Bett gehen“, usw. verstehen. Ab dem ersten Lebensjahr beginnen Kinder dann rapide, selbst Wörter zu produzieren. Im Alter von zwei Jahren produzieren sie bereits 50 Wörter aktiv, teilweise auch mehr. Der Spracherwerb läuft zwar prinzipiell bei allen Kindern gleich ab, die Geschwindigkeit ist jedoch unterschiedlich. Mit zwei Jahren beginnen Kinder auch, erste Sätze zu formen, die noch als *telegraphic* oder „Zweiwort-Sätze“ bezeichnet werden, d. h. es fehlen oft noch einzelne Teile, wie die Artikel („Hund frisst“ anstatt „Der Hund frisst.“). Kinder wiederholen nicht nur Sätze, die sie hören, sondern kombinieren auch nach diesen Mustern analoge Sätze, wie z. B. „Die Katze frisst, das Pferd frisst ...“

Ab dreieinhalb Jahren können Kinder einfache Fragen stellen, Befehle geben, über Erlebtes berichten und Geschichten erfinden. Ab vier Jahren beherrschen sie das Wissen über den Bau der Sprache. Beispiele hierfür sind die „WUG-Tests“ im Englischen. In diesen Tests werden Kindern Bilder gezeigt, auf denen eine Figur abgebildet ist. Ihnen wird erklärt, dass es sich hierbei um ein WUG handelt, auf dem nächsten Bild sehen sie zwei dieser Figuren und können selbst ergänzen, dass sie zwei WUGS sehen. Daran kann man erkennen, dass sie die Regeln für die Mehrzahlbildung im Englischen beherrschen. Ein anderes ähnliches Beispiel zielt auf die Bildung der Vergangenheit ab. Ein Phantasiewort wie *bod* wird zu *bodded* in der Vergangenheit, auch hier werden bereits die Regeln befolgt.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass der Spracherwerb systematisch vor sich geht und Kinder gewisse Strategien anwenden. Diese Strategien werden auch noch von Erwachsenen angewandt, wenn sie neue Sprachen lernen. Eine der wichtigsten ist die **Übergeneralisierung oder Analogiebildung**: Eine Regel, die gelernt wurde, wird immer wieder angewandt (z. B. regelmäßige Perfektbildung im Deutschen auch bei unregelmäßigen Zeitwörtern: genimmt statt genommen).

Weniger untersucht ist bisher, wann Kinder die Unterscheidung unterschiedlicher Ebenen des Sprachgebrauchs lernen, vgl. Dialektausdrücke, in welchen Situationen sie passend verwendet werden und wann nicht. Auf jeden Fall lernt jeder Mensch die unterschiedlichen Ebenen des Sprachgebrauchs (Register), und man kann somit sagen, dass jeder einsprachige Mensch in der Regel tatsächlich „mehrsprachig“ ist: Sie/Er spricht Umgangssprache zuhause, berufliche Fachsprache während der Arbeit, schreibt Beschwerdebriefe in gehobenem Standard, usw.

Metalinguistisches Wissen, d. h. Wissen über die Sprachstruktur an sich, wird erst später erlernt. Vor allem mit dem Leseunterricht und dem Schulunterricht wird dieses Wissen systematisch gefördert und erworben. Überprüft wird metalinguistisches Wissen, indem man Kinder fragt, warum etwas falsch ist. Dreijährige Kinder wissen, wann etwas falsch ist, können jedoch nicht sagen, warum. Ab einem Alter von sechs Jahren können Kinder zum Teil auch erklären, warum etwas falsch ist.

Wenn man eine Sprache erwirbt, geht es nicht nur darum, Wörter und ihre Bedeutung zu lernen. Vielmehr wird Sprache auf verschiedenen Ebenen gelernt:

- **Phonologie und Phonetik:**

Es wird gelernt, wie einzelne Wörter einer Sprache ausgesprochen werden, wie die Betonung von Wörtern ist, welche Laute lang oder kurz gesprochen werden, usw. Ein Beispiel im Deutschen ist die Betonung von Entscheidungsfragen – die Bedeutung entsteht lediglich durch die steigende Betonung am Satzende. Sehr früh werden von Kindern bereits die Betonung und die Silbenstruktur von Wörtern gelernt. Im Kindergarten wird das oft noch anhand von Reimen und Klatschspielen zusätzlich trainiert.

- **Grammatik und Morphologie:**

Grammatik erklärt den Strukturplan einer Sprache, d. h. welche Elemente wie miteinander verbunden werden dürfen. Ein Beispiel im Deutschen: Das Zeitwort erhält in der ersten Person Singular ein „e“ als Endung, wie in „ich gehe“. Die Grammatik erklärt auch die Position der einzelnen Wörter in einem Satz, z. B.: Im Deutschen steht das Zeitwort zwischen Subjekt und Objekt, in anderen Sprachen kann das Zeitwort am Satzende stehen.

- **Semantik und Lexik:**

Hier geht es um die Bedeutung der Worte an sich und welche Wörter miteinander verbunden werden können. Zum Beispiel also Homonyme, die je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung haben, vgl. der Kiefer, die Kiefer, der Elf, die Elf. Den Unterschied in der Bedeutung erkennt man nur, wenn man den Verwendungszusammenhang der Begriffe kennt.

- **Pragmatik:**

Wissen um die situationsadäquate Verwendung von Sprache. Ein Beispiel im Deutschen wäre die Verwendung von „Sie“ oder „du“ in Gesprächen.

- **Graphematik:**

Erklärt die Schreibung einer Sprache, d. h. des Systems, wie Gesagtes einer Sprache verschriftlicht wird. Welches Schriftsystem wird verwendet? Silbenschrift oder Lautschrift?

Manche dieser Bereiche werden erst in einem sehr späten Stadium erreicht, wie beispielsweise Bereiche der Pragmatik oder Graphematik.

1.2.2 Zweitspracherwerb

Ähnlich wie beim Erstspracherwerb haben sich auch für den Erwerb einer Zweitsprache verschiedene theoretische Ansätze etabliert. Sie sind hier nur kurz, der Vollständigkeit halber, erwähnt. Eine eingehende Darstellung der unterschiedlichen Theorien würde die Intention dieses kurzen Abrisses übersteigen. Die Darstellung ist einem Artikel von Klaus-Börge Boeckmann (2006)² entnommen:

- **Identitäts-Hypothese:** Das Erwerben/Lernen einer Zweitsprache erfolgt analog zum Erstspracherwerb, daraus folgt eine geringe Bedeutung von Unterricht, da der Erwerb ungesteuert erfolgt.
- **Kontrastiv- oder Interferenz-Hypothese:** Der Erstspracherwerb determiniert den Erwerb/das Lernen einer Zweitsprache. Es gibt positiven und negativen Transfer, Unterricht muss gegensteuern.
- **Interimssprachen-Hypothese:** Die Zwischenstufen, die beim Erwerb der Zweitsprache erreicht werden, werden als eigene Sprachen gewertet. Unterricht muss Lerner-/Erwerbersprache berücksichtigen.
- **Interdependenz-Hypothese:** Die Entwicklung der Zweitsprache ist abhängig vom Entwicklungsstand der Erstsprache. Eine Basis in der Erstsprache muss gegeben sein, damit die Zweitsprache ungehindert erworben werden kann. Zweitsprachenunterricht auf Kosten der Erstsprache kann kontraproduktiv sein.

Im Zusammenhang dieser Kurzdarstellung und des guten Umgangs mit Mehrsprachigkeit sind besonders die Interferenz- und die Interdependenz-Hypothese von Bedeutung.

Auch „einsprachige“ Menschen sind mehrsprachig. Sie erwerben die unterschiedlichen Register im Sprachgebrauch ganz natürlich. Man verwendet je nach Sprechsituation einen unterschiedlichen Code, d. h. salopp-dialektale, gehobene-standardisierte Ausdrucksweise, etc. In einer Prüfungssituation oder bei einem Behördengang spreche ich anders als zuhause oder im Freundeskreis.

Wie beim Erstspracherwerb gilt auch für weitere Sprachen, dass jede/r dazu fähig ist, auch weitere Sprachen zu lernen. Dabei ist festzustellen, dass sich das Wissen über Sprache allgemein mit jeder weiteren Sprache, die erworben wird, verbessert. Bewusste Auseinandersetzung mit Strukturen der verschiedenen Sprachen hilft zu verstehen, wie Fehler zustande kommen können. So wird häufig die Struktur einer Sprache auf eine andere fehlübertragen, vgl. das Weglassen von Artikeln im Deutschen, da es sie in der anderen Sprache nicht gibt. Durch Förderung der bewussten Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen kann das Lernen von mehreren Sprachen gefördert werden. Sprachenlernen ist immer mehr als das Lernen von Vokabeln und Grammatikregeln. Sprache beherrschen heißt auch das Wissen um kommunikative Regeln und Routinen zu beherrschen. Ein Beispiel hierfür ist die Frage „Wie geht es dir?“ In vielen Fällen wird bei uns keine ehrliche und lange Antwort erwartet, in anderen Kulturkreisen ist dies jedoch vielfach der Fall. In der sprachlichen Praxis kommt es aufgrund dessen oft zu Fehlern, selbst dann, wenn die Personen bereits eine Sprache gut beherrschen. Zu Missverständnissen kommt es einfach deshalb, weil die Menschen wörtliche Übersetzungen zur Erstsprache herstellen.

Folgende Episode, die Rafik Schami schildert, zeigt das sehr anschaulich:

„Auch die schönsten Dinge des Lebens kürzen die Deutschen aus Mundfaulheit ab. Sie sagen nicht wie wir: ‚Naharak Said, glücklich soll dein Tag sein‘ oder ‚Al Salam Aleikum,

2 Boeckmann, Klaus-Börge. *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*. Frühes Deutsch 7. 2006. S. 38-44.

Friede sei mit dir', sondern schnattern einem entgegen: ‚Morgen!‘ oder ‚Tag‘; manche bringen das Wort nicht einmal ganz heraus: ‚Mo‘e‘, schnarchen sie nur. Mahmoud Abdallah schilderte einem erfahrenen Araber den täglichen Gang in die Mensa und den höflichen Nachbarn, dessen einziges Wort er, Mahmoud Abdallah, nicht verstehen könne, denn mehr als diese eine Wort sage der Deutsche nicht. Es höre sich wie ‚Mar Zeir‘ oder ‚Mahlzahn‘ oder ‚mal zahlen‘ an. ‚Normalerweise‘, sagte ihm der erfahrene Ratgeber, ‚stellen sich die Deutschen bei der Begrüßung mit ihrem Familiennamen vor.‘ Als Mahmoud Abdallah am nächsten Tag in die Mensa kam, wartete er ungeduldig auf den Deutschen. Und als dieser ‚Mahlzeit‘ rief, erwiderte der Araber fröhlich: ‚Sehr erfreut! Abdallah!‘³

Beispiele dafür findet man aber auch in Verhandlungsgesprächen – wie werden Entscheidungen gefällt und kommentiert, eher indirekt oder sehr direkt? Dass es dabei auch Unterschiede innerhalb derselben Sprache gibt, sieht man beim Vergleich von Verhandlungsgesprächen in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Das Beachten unterschiedlicher sozialer Kontexte, in denen Sprache gebraucht wird, muss daher aktiv im Sprachunterricht und in der außerschulischen Sprachförderung betrachtet werden. Dieser Aspekt ist vor allem dann wichtig, wenn sogenannte fachspezifische Sprachkurse angeboten werden, wie z. B. ein Bewerbungstraining durch das Arbeitsmarktservice (AMS). Der Umgang mit Bewerbungssituationen ist nicht in allen Kulturen gleich. So steht bei uns die Selbstpräsentation und das Vorweisen von *soft skills* im Vordergrund, in anderen Staaten stellt man sich oft bescheidener dar. Gumperz (1990) hat dazu Untersuchungen unter Jobbewerber/innen in Großbritannien gemacht. So erhielten indische Einwanderer oft trotz perfekter Sprachkenntnisse und sehr guter Qualifikationen Jobs nicht, da sie das Ritual von Bewerbungsgesprächen nicht kannten und sich dementsprechend falsch verhielten. Daran sieht man, dass oft nicht Sprachkenntnisse alleine über Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Der Ablauf von sozialen Routinen im Alltag kann in jeglicher Sprachaktivität bewusst zum Thema gemacht und dadurch kann das Bewusstsein über kulturelle Prägungen von Österreicher/innen und Zuwander/innen gestärkt werden.

Spracherwerb passiert nicht nur in Unterrichtssituationen, sondern immer und überall (z. B. bei Freizeitaktivitäten, am Arbeitsplatz, beim Fernsehen und Zeitunglesen). Im Schulunterricht ist daher zu beachten, dass der Sprachunterricht nicht nur auf die einschlägigen Fächer reduziert werden darf, sondern auch in die sogenannten „Sachfächer“ miteinbezogen wird, über den Erwerb des Fachvokabulars hinaus werden ja auch hier alle anderen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten benötigt und trainiert.

INFOBOX

Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb

Ungesteuerter Spracherwerb findet außerhalb des Klassenzimmers und ohne fachdidaktische Lenkung und pädagogische Betreuung statt.

Gesteuerter Sprachunterricht findet im Klassenzimmer nach bestimmten Anleitungen statt. In der Literatur wird jedoch darauf hingewiesen, dass beide Prozesse letztendlich gesteuert sind, und zwar durch interne Prozesse.

Beispiele für einen ungesteuerten Sprachlernprozess findet man oft bei Migrant/innen. Sie lernen die Sprache des Ziellandes sozusagen auf der Straße. Da sie aber oft zu den Unterprivilegierten, d. h. den sozial Schwachen mit wenig Bildungsressourcen, wenig Einkommen, wenig Aufstiegsmöglichkeiten, einem häufig begrenzten und begrenzenden Umfeld und wenig Sozialprestige gehören, stagnieren sie oft beim Spracherwerb auf einem gewissen Niveau. Andere wiederum erlernen die Sprache scheinbar mühelos und beinahe fehlerfrei.

3 Schami, Rafik. *Mit fremden Augen. Tagebuch*. München: dtv, 2005.

Im Zweitsprachenunterricht gilt ebenso wie im Erstsprachenunterricht, dass die verschiedenen Ebenen der Sprachverwendung erlernt werden müssen. Je nach Bedarf werden oft nur die Ebenen gelernt, die man tatsächlich zur Bewältigung des Alltagslebens benötigt, beispielsweise kann man eine Sprache sehr gut mündlich in Alltagsdialogen verwenden, jedoch nicht für komplexe Fachdialoge. Allgemein gilt, dass die rezeptiven Fertigkeiten, also das Hör- und Leseverstehen, früher und meist stärker als die produktiven Fähigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ ausgebildet sind.

INFOBOX

GERS – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Um die fremdsprachlichen Kenntnisse von Menschen vergleichbar und messbar zu machen, gibt es den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), der Sprachkompetenzniveaus von A1 (einfache Sätze und Kommunikation, wie Begrüßen, Sich-Vorstellen) bis C2 (mündlich und schriftlich wie Muttersprachige) beschreibt.⁴

In sogenannten Zertifikatsprüfungen, die für sämtliche Sprachen standardisiert sind, wird überprüft, welches Niveau Lernende beherrschen. In Österreich ist eine Prüfung auf dem Niveau A1 für eine Aufenthaltsbewilligung notwendig, seit dem Inkrafttreten der „Integrationsvereinbarung“ im Juli 2011 müssen innerhalb von zwei Jahren Kenntnisse auf A2 nachgewiesen werden. Die meisten Sprachlehrwerke beziehen sich auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*.

Beim Zweitspracherwerb kann man ähnliche Stufen wie beim Erstspracherwerb erkennen. Analysiert man Aussagen von Menschen, die ungesteuert eine Sprache erlernen⁵, kann man erkennen, dass sie vielfach nach dem Prinzip der Wiederholung und des Versuch- und Irrtumlernens vorgehen. So werden in Gesprächen Wörter gebraucht und getestet, ob sie richtig verwendet wurden, ebenso scheint es Hypothesen über Grammatikstrukturen zu geben, wobei es auch hier öfters zu Übergeneralisierungen kommt. Dabei muss man beachten, dass ungesteuerter Spracherwerb meist nur mündlich passiert. Mündliche Sprache, auch bei L1-Sprecher/innen, unterscheidet sich immer stark von der genormten „schriftlichen“, in Wörterbüchern festgelegten Sprache. Wenn wir uns selbst bewusst in Alltagsgesprächen zuhören, bemerken wir, dass wir im mündlichen Ausdruck oft verkürzte Sätze verwenden, Sätze plötzlich abbrechen, grammatikalisch „falsche“ Strukturen verwenden usw. Letztendlich werden die Kenntnisse der Sprachlernenden aber an den festgeschriebenen Sprachnormen gemessen.

INFOBOX

Fossilierung

Unter Fossilierung versteht man das Steckenbleiben auf einer gewissen Stufe des Spracherwerbs, gewisse Fehler werden trotz vielfacher Kurse und Übungen immer wieder gemacht, eine Weiterentwicklung der Sprachfähigkeit scheint unmöglich – eventuell dadurch bedingt, dass die Betroffenen keine Notwendigkeit zur Weiterentwicklung sehen.

4 Trim, John, Brian North, und Joseph Sheils. *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

5 Vgl. Kapitel 1.2.2.3.

1.2.2.1 Zweitspracherwerb und Lebensalter

Vielfach wurde in der Forschung die Frage aufgeworfen, ob es eine sogenannte kritische Periode gibt, in der Fremdsprachen leicht und vollständig erworben werden können. Die Befunde dazu sind nicht einheitlich. Die Frage ist, welche Ursachen es dafür gibt, dass manche Erwachsene scheinbar mehr Schwierigkeiten als Kinder haben, eine Sprache zu lernen. Eine Erklärung liegt darin, dass es Erwachsenen oft peinlicher ist, Fehler zu machen, und sie daher weniger experimentierfreudig mit Sprache umgehen. Auch ist nicht geklärt, ob mit dem Erwachsenenalter tatsächlich die Fähigkeit abnimmt, Sprachen nahezu akzentfrei aussprechen zu lernen, da das Hörvermögen abnimmt. Alternativen Erklärungen zufolge behalten Erwachsene oft den Akzent als Schutzmechanismus bei. Die Annahme dahinter ist, solange wir mit Akzent sprechen, werden wir als „Nichtmuttersprachler/innen“ wahrgenommen und Fehler werden uns leichter verziehen. Außerdem vermuten manche Forscher/innen, dass unbewusst auch zum Schutz der eigenen Identität die Bereitschaft, sich in einer anderen Sprache neu zu (er)finden, abnimmt und so dem Sprachenlernen entgegensteht. Ein weiteres Ergebnis der Forschung besagt, dass Erwachsene aufgrund eines breiteren Hintergrundwissens über Sprachbau wesentlich systematischer als Kinder beim Sprachenlernen vorgehen. Bei Erwachsenen lässt sich beobachten, dass sie beim Erwerb von Fremdsprachen immer wieder auf Vergleiche mit der Muttersprache zurückgreifen und es natürlich auch zu Fehlerbildungen kommt. So steht beispielsweise im Türkischen das Zeitwort am Satzende, in einer Analogiebildung würden also Lernende das Zeitwort im Deutschen auch ans Ende setzen. Studien konnten nachweisen, dass das Lernen von strukturell und lexikalisch ähnlichen Sprachen zu Beginn schneller erfolgt als von einander sehr unähnlichen Sprachen.

1.2.2.1.1 Zweitspracherwerb bei Kindern

Befunde in der Forschung besagen, dass Kinder mühelos mehrere Sprachen parallel lernen können, z. B. wenn sie von Geburt an damit konfrontiert werden.

Beim Zweitspracherwerb von Kindern ist zu beachten, dass Kinder, wenn sie nicht von Geburt an mehrsprachig aufwachsen, eine weitere Sprache erst dann gut lernen, wenn sie zuerst in ihrer L1 unterrichtet und geschult werden und sie gut beherrschen, sowohl mündlich als auch schriftlich. Diese positiven Effekte wurden bereits 1976 in einer Studie der UNESCO aufgezeigt.⁶ Viele weitere Forschungen in diesem Bereich legen diese Wechselwirkung nahe. In Österreich wurde dazu eine groß angelegte Längsschnittstudie an Wiener Volksschulen unter der Leitung von Annemarie Peltzer-Karpf von 1999-2003 durchgeführt.⁷ Eine weitere groß angelegte Folgestudie von Katharina Brizic, veröffentlicht in Buchform 2007, kam zu denselben Ergebnissen.⁸ Im Schulunterricht, wo von vornherein Deutschkenntnisse gefordert und gelehrt werden, ohne die Erstsprache zu schulen, wird auf die Ergebnisse dieser Studien oftmals zu wenig Bezug genommen, auch wenn seitens des BMUKK vielfältige Informationen dazu zur Verfügung gestellt werden.⁹

Im Folgenden werden Gründe für die Förderung der Erstsprache kurz zusammengefasst.

6 Skutnabb-Kangas, Tove, und Pertti Toukomaa. *Teaching Migrant's Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.

7 Peltzer-Karpf, Annemarie, et al. *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Dokumentation einer vierjährigen Langzeitstudie*. Wien: BMUKK, 2006.

8 Brizic, Katharina. *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich* (2 Bände). Wien, 2005.

9 Vgl. dazu: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf bzw. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.xml>.

1.2.2.2 Gründe für die Förderung der Erstsprache (L1)

Der Wert der Muttersprache (L1) für die intellektuelle Entwicklung

Das oft vorgebrachte Argument, dass muttersprachlicher Unterricht nicht notwendig ist, da Kinder ihre Muttersprachen ohnehin „können“ bzw. zu Hause lernen, ist ein Trugschluss. Zum einen ist die sprachliche Entwicklung eines Kindes zum Zeitpunkt des Schuleintritts bei weitem nicht abgeschlossen. Zum anderen reicht die häusliche Kommunikation nicht aus, um eine Sprache in all ihren Facetten und Registern zu erwerben; der Erwerb der Schriftsprache und der Lesekompetenz findet erst in der Schule statt, und auch wesentliche Bereiche von Grammatik und Wortschatz werden erst im schulischen Kontext erworben.

Kommt es mit Schuleintritt zu einer Unterbrechung im Erwerb der Muttersprache, hat das weitreichende Folgen: Verzögerter oder nur teilweiser Erwerb der Erstsprache hat häufig fatale Folgen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung eines Kindes. Wie die Ergebnisse von Cummins (1979) in seiner Untersuchung zum Erwerb von Lesefähigkeit aufzeigen, wird im Spracherwerb nicht nur eine bestimmte Sprache erworben, sondern Sprache als kognitive Fähigkeit an sich. Werden nun kognitive Fähigkeiten in der Muttersprache durch mangelhaften Spracherwerb nur teilweise entwickelt, hat das in weiterer Folge negative Auswirkungen auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten eines Kindes, wie z. B. die Lese- und Schreibfähigkeit (in allen Sprachen), aber auch die Fähigkeit, abstrakte Zusammenhänge zu erfassen und zu verarbeiten (z. B. bei Rechenaufgaben). In ihrer internationalen Studie weisen Fthenakis et al. (1985) darauf hin, dass eine mangelnde Förderung in der Muttersprache zu einer starken Einschränkung in der Beherrschung der Zweitsprachen führt, was vor allem in der Lesefähigkeit deutlich wird: Für gewöhnlich zeigte sich eine schwere Verzögerung im Erwerb der Lesefähigkeit, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde (vgl. Fthenakis et al. 1985: 85).



Muttersprache fördern!

Es ist ein alter Hut: Je besser ich in meiner Muttersprache kommunizieren kann, je mehr Sprache mir hier zur Verfügung steht – desto besser kann ich mir (und anderen) die Welt erklären sowie neue Sprachen annehmen und erwerben. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Muttersprachen in allen Lebensbereichen verwendet und gefördert werden.

Wissen über die eben beschriebenen Abläufe in Bezug auf Erst- und Zweitspracherwerb sind auch deshalb sehr wichtig, weil mangelhafte Kenntnisse in der Muttersprache und der Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation oft gar nicht auffallen. Die weitreichenden negativen Auswirkungen verzögerten oder nur teilweisen Spracherwerbs kommen nämlich meist erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn zu Tage, nämlich dann, wenn die kognitiv sprachlichen Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, z. B. im Operieren mit abstrakten Begriffen (vgl. de Cillia 2009: 4).

Emotionale Entwicklung

Sprache ist auch wichtig, um sich zu erklären, seine Gefühle auszudrücken und über Probleme zu sprechen. Wenn keine Sprache wirklich beherrscht wird, kann das nicht auf der verbalen Ebene erfolgen, sodass negative Gefühle oft in Form von körperlicher Gewalt ausgedrückt werden. Das Problem besteht nicht nur bei Migrant/innen, sondern es gibt dieses Phänomen natürlich auch unter „einsprachigen“ Österreicher/innen, die in Milieus aufwachsen, wo sie sprachlich wenig gefordert und gefördert werden.

Positives Selbstbild

Migrant/innen wird oft wenig Wertschätzung im Hinblick auf ihre mitgebrachte Sprache entgegengebracht. Das führt in Einzelfällen dazu, dass die Motivation sinkt, die Sprache

des Einwanderungslandes zu lernen oder (umgekehrt) die eigene Erstsprache zu pflegen und an die nächste Generation weiterzugeben. Daher ist es wichtig, diesen Sprachen Wertschätzung entgegenzubringen, indem man es ermöglicht, die Sprache auch in formalen Schulkontexten zu lernen. Dabei geht es nicht nur darum, muttersprachlichen Unterricht anzubieten, sondern auch deutschsprachigen Kindern zu ermöglichen, andere als die klassischen Schulsprachen zu lernen, wie beispielsweise Arabisch, Türkisch oder Farsi. Die Sprachen lassen sich beliebig erweitern. Die Wertschätzung der Herkunftssprachen und -kulturen fördert ein positives Selbstbild, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt, sich mit der Sprache und Kultur eines Einwanderungslandes auseinanderzusetzen.

1.2.3 Drittspracherwerb¹⁰

Die Europäische Kommission formuliert in ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäische Kommission, 1995. Kapitel IV, Nr.4; Council of Europe, 1997) das Ziel, dass alle europäischen Bürger/innen die Möglichkeit erhalten, neben ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen zu erlernen.

Im Hinblick auf Dreisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit weist Bausch (2003) darauf hin, dass es wichtig ist, die Begriffe „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ zu differenzieren. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ meint quantitativ und qualitativ immer etwas anderes als „Zweisprachigkeit“.

Prinzipiell ist die Fähigkeit, zwei oder viele Sprachen zu erwerben, zu lernen und gebrauchen zu können, im menschlichen Individuum angelegt. In der Realität ist es jedoch die Ausnahme, dass Menschen über mehr als zwei Sprachen in voller Kompetenz verfügen. Zumeist handelt es sich um approximative, unterschiedlich konstruierte Sprachfähigkeitsformen. Inwieweit und in welchem Umfang der Erwerb von mehreren Sprachen gezielt erworben werden kann, hängt stark von individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. In einer Migrationsgesellschaft ist es durchaus üblich, dass Mitglieder der Gesellschaft mehrere Sprachen auf unterschiedlichem Niveau beherrschen, da zumeist nicht alle Sprachen gleich didaktisch aufbereitet gelernt und vertieft werden (vgl. ausschließlich mündliche Sprachkompetenz in der Familiensprache, gesteuerter Erwerb von schriftlich und mündlicher Kompetenz von Sprachen durch den Schulunterricht, die dann in realen Gesprächssituationen außerhalb des Schulunterrichts angewandt werden oder auch nicht). Zu den unterschiedlichen Sprachprofilen und deren Stellung im Alltag, siehe Studien von Krumm.¹¹

Dabei zeigen Studien, dass sich der Wissenszuwachs um die Strukturen in einer Sprache positiv auf den Erwerb von weiteren Sprachen auswirkt, es kommt zu positiven Interdependenzen. In der sogenannten Schwellenhypothese wird davon ausgegangen, dass es wichtig ist, die Erstsprache auf einem gewissen Niveau zu beherrschen, denn wird diese nur sehr rudimentär beherrscht, kommt es dazu, dass auch jede weitere Sprache nur sehr rudimentär erworben wird. Analog dazu gibt es eine zweite Schwelle, d. h. wenn die Erstsprache auf sehr hohem Niveau beherrscht wird, kommt es dazu, dass die Kompetenz in der zweiten Sprache positiv beeinflusst wird. Zwischen beiden Schwellen wird die erste Sprache gut beherrscht, der positive Einfluss auf die zweite Sprache ist jedoch nicht gegeben. Es kommt zu keiner echten Mehrsprachigkeit.

In den Schulen zeigt die Realität, dass die Schüler/innen mehr als eine Sprache mitbringen, die sie unterschiedlich beherrschen. In den Curricula wird jedoch auf diese Realitäten

¹⁰ Siehe dazu auch: Roche. *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: UTB, 2008. Sowie: Bausch. „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick.“ S. 439-444. Bausch/ Helbig. „Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter.“ S. 459-464. Beide in: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.

¹¹ Z. B. in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Frank G. Königs. *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 2001; oder: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: UTB, 2007.

kaum Rücksicht genommen, und Initiativen zu sprachübergreifenden Curricula sind erst im Entstehen.¹²

Bislang ist der schulische Fremdsprachenunterricht streng linear geregelt, d. h. es ist festgelegt, wann und in welcher Reihenfolge Fremdsprachen gelernt werden. Zumeist beginnt man mit Englisch, und in weiterer Folge kann dann zwischen unterschiedlichen Sprachen gewählt werden. Auf eine Vernetzung der einzelnen Curricula wird derzeit nur wenig eingegangen, vielmehr werden die Sprachen isoliert betrachtet und vermittelt, d. h. das Vorwissen der Schüler/innen wird nicht miteinbezogen.

Zusätzlich ist das Angebot an Sprachen in den Schulen klar geregelt und reglementiert, viele Sprachen, die zwar im Alltag in Österreich häufig vorkommen, wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und weitere Sprachen, werden nicht angeboten (vgl. Kap. „Zweitspracherwerb und Lebensalter“, S. 12).

1.2.4 Faktoren, die Spracherwerb begünstigen

Persönliche Faktoren:

Jeder Mensch kann unabhängig vom Alter Sprachen lernen. Wichtig ist, dass Anlagen dazu durch das Lebensumfeld gestärkt und weiterentwickelt werden. Prinzipiell ist es förderlich, schon sehr früh mit dem Lernen anderer Sprachen zu beginnen, aber persönliche Motivation kann auch später zu sehr guten Erfolgen führen.

Prinzipiell gibt es verschieden **Persönlichkeitsmerkmale**, anhand derer sich Lernerprofile erstellen lassen. Zu diesen Faktoren gehören ganz stark das Selbstkonzept, d. h. Zukunftsperspektiven, persönliche Gründe fürs Lernen der Sprache, Angst, Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Aufnahmefähigkeit aus der Umwelt, kritische Kompetenz, d. h. Fähigkeit und Bereitschaft zum kritischen Denken, Fähigkeit zu analytischem und holistischem Lernen, Merkfähigkeit, Einstellung zu Menschen der eigenen und fremden Kultur, Lerntypus, Einstellung zum Lernen/Unterricht allgemein.

Intrinsische und extrinsische Motivation:

Intrinsische Motivation ist eine von innen kommende Motivation („Ich male ein Bild, weil ich gerne male.“), extrinsische Motivation ist eine von außen bestimmte Motivation („Ich male ein Bild, weil ich dann von der Oma ein Zuckerl krieg.“). Es ist wichtig zu beachten, dass diese beiden Motivationsarten sich nicht gegenseitig ausschließen.

Intrinsische Motivation und Interesse fördern das Fremdsprachenlernen, wichtig ist aber auch eine begleitende extrinsische Motivation, wie beispielsweise die Absicht, die Sprache auch tatsächlich verwenden zu wollen/zu müssen (wird auch instrumentelle Motivation genannt). Untersuchungen zeigen, dass traditioneller schulischer Sprachunterricht oft wenig Erfolg zeigt, weil dieser keiner klaren Verwendungsabsicht dient. Intrinsische Motivation wird ganz stark gefördert, wenn es eine positive Einstellung zur zu lernenden Sprache gibt (darunter versteht man integrative Motivation). Zwang – wie Erhalt einer Aufenthaltsbewilligung – fördert daher das Sprachenlernen nicht, ebensowenig wie wenn Lernende im alltäglichen Leben Ablehnung begegnen und ihrer Herkunftskultur und -sprache kein Interesse entgegengebracht wird.

¹² Vgl. dazu: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.

Interessensgesteuerter Unterricht:

Im interessensgesteuerten Unterricht wird sowohl auf die Hintergründe der Lernenden so weit wie möglich eingegangen als auch auf die mitgebrachten kulturellen Vorstellungen. Der Unterricht baut Selbstvertrauen auf, leitet zu selbstständigen Entscheidungen (kritischem Denken) an und führt zu einer Fortsetzung des Lernens über die Klassenzimmergrenzen hinaus.

Affektive Faktoren:

Wichtig ist hier unter anderem die emotionale Stabilität der Lerner/innen; sie bestimmt die Risikobereitschaft und Belastbarkeit sowie den Lernerfolg. Positive Einstellungen können stark durch die Umgebung gefördert werden, wie beispielsweise durch den Umgang der Umgebung mit Fehlern oder Lernerfolgen. Positive Emotionen können auch dadurch geweckt werden, dass den Lernenden mit Wertschätzung entgegengekommen wird und auch die mitgebrachten Sprachen beachtet und als wertvoll betrachtet werden.

Sprachen und Sprachlernen haben oft mit Macht zu tun, unter anderem dann, wenn eine Mehrheitssprachengemeinschaft von einer Minderheitensprachgruppe fordert, diese Sprache zu lernen. Dies führt letztendlich dazu, dass die positiven Gefühle einer Sprache gegenüber gemindert werden. Dass Sprachen gefühlsmäßig bewertet werden, konnte Hans-Jürgen Krumm sehr gut mit seinen Sprachenportraits nachweisen.¹³ Krumm bat Sprachlerner/innen, in einer schematisch gezeichneten Figur einzuzeichnen, welche Sprache sie sprechen und mit welchem Körperteil sie sie verbinden. Eine Sprache, die emotional sehr wichtig ist, wird häufig mit dem Herzen verbunden, eine Sprache, die man für eine weitere Karriere benötigt, wird oft mit den Füßen verbunden, usw. Eine Übung zur Sprachenfigur und eine Kopiervorlage finden sich in dieser Handreichung.

Wichtig ist es auch, die mitgebrachten Lerntraditionen zu beachten. Lernmethoden und Lerntraditionen sind durch jahrelange Praxis und Übermittlung verinnerlicht und müssen im Unterricht beachtet werden. Man muss Lernende erst sehr behutsam an neue Methoden im Unterricht heranführen, wie beispielsweise weg von einem lehrer/innenzentrierten hin zu einem lerner/innenzentrierten Unterricht. Es gilt auch, die individuellen **Lernstile** der Schüler/innen zu unterstützen, dabei handelt es sich aber nicht um ein Spezifikum des Sprach(en)unterrichts.

1.2.5 Schreiben und Lesen als soziale Praxis

Mehrsprachigkeit zulassen!

Oft wird versucht, in Gruppen oder Klassen das Prinzip der Einsprachigkeit durchzusetzen – aus Angst, dass Sprache böswillig und für Ausgrenzung genutzt wird. Dies führt aber dazu, dass viel nicht verstanden wird. Sinnvoller ist es, Mehrsprachigkeit zuzulassen – das kann zu einem Untertiteffekt führen: Die Sprachlernenden erhalten zum deutschen Wort die muttersprachliche Erklärung dazu und merken es sich leichter. Außerdem wird so die erstsprachliche Kompetenz gestärkt.

Schreiben und Lesen umfasst mehr als den Erwerb der Fähigkeit, Phoneme in Grapheme zu transkribieren. Schreiben/Lesen ist auch immer soziale Praxis, d. h. wie ist Schreiben/Lesen in einer Kultur verankert? Welchen Wert hat Schreiben/Lesen und in welchen Situationen wird Schriftsprache verwendet? Der Umgang und die Erfahrung mit Schriftlichkeit werden schon vor Schuleintritt geprägt. Eltern können den Umgang fördern, indem sie beispielsweise Kindern häufig vorlesen, mit ihnen über das Gelesene sprechen und vieles mehr. Bei Untersuchungen von leistungsschwachen Schüler/innen, unabhängig von Erstsprache und Migrationshintergrund, sieht man, dass das Elternhaus und der vorgelebte Umgang mit Lesen und Schreiben einen Einfluss auf den Bildungserfolg des Kindes haben. Situationen, in denen eher schriftlich oder eher mündlich kommuniziert wird, können sich je nach kulturellem Hintergrund unterscheiden.

¹³ Krumm, Hans-Jürgen, und Eva-Maria Jenkins, eds. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits*. Wien: Eviva, 2001.

Prinzipiell nehmen schriftliche Kommunikationssituationen durch die technischen Neuerungen zu, vgl. SMS, E-Mail, Facebook und Twitter, jedoch wird mit Hilfe dieser Medien oft ein mündlicher Sprachdiskurs gepflegt, vgl. SMS – Verwendung von Kurzformen, keine ganzen Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke, und Ähnliches mehr. Generell ist es kulturell geprägt, in welchen Situationen eher mündlich oder schriftlich kommuniziert wird und welche Normen es für schriftliche Texte gibt, d. h. für unterschiedliche Situationen gibt es genormte Textsortenmuster. So gibt es in Textverarbeitungsprogrammen Vorlagen, wie ein Lebenslauf auszusehen hat, wie man einen Beschwerdebrief verfasst, u. Ä. mehr. Kulturell können sich diese Muster jedoch sehr stark unterscheiden, und im Unterricht muss berücksichtigt werden, dass gewisse für uns selbstverständlich erscheinende Textsortenmuster nicht als bekannt vorausgesetzt werden können.

1.3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bedeutet, dass man mehr als eine Sprache spricht, wobei es nicht notwendig ist, jede Sprache perfekt zu beherrschen. Die individuellen Gründe, warum jemand mehrsprachig ist oder wird, sind unterschiedlich, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ist auch nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden. Manche Kinder wachsen zweisprachig auf, da ihre Elternteile unterschiedliche Erstsprachen sprechen. In manchen Gesellschaften ist es aber auch ganz alltäglich, dass jede Person mehrsprachig ist, weil es in einem Staat mehr als eine Staatssprache gibt. Beispiele dafür finden sich in vielen Staaten, wo neben einer offiziellen Amtssprache sehr viele regionale Sprachen gesprochen werden.¹⁴ Vielfach wird aber eine weitere Sprache erst später erworben, sei es in der Schule oder durch einen längeren Auslandsaufenthalt.

Mehrsprachigkeit ist ein Geschenk!

Alle reden immer anders. Durch die vielen verschiedenen „Sprachen“, die uns zur Verfügung stehen, können wir uns so ausdrücken, wie wir es gerade für richtig halten. Hätten wir nur eine Sprache, könnten wir zwischen einer Liebeserklärung und einer Besprechung im Büro keinen Unterschied machen. Mit dem Wissen um andere Sprachen kann man seine eigene Ausdrucksweise erweitern, verfeinern und bereichern.

1.3.1 Positive Effekte von Mehrsprachigkeit

Mehrere Sprachen zu können, wurde immer hoch geschätzt, und schon einige Jahrhunderte bevor Ludwig Wittgenstein seinen viel zitierten Satz „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ formulierte, wurde von Kaiser Karl V folgender Ausspruch überliefert: „Quot linguas quis callet, tot homines valet“, auf Deutsch etwa: „So viele Sprachen einer kann, so viele Male ist er Mensch.“

Positive Effekte gibt es im Bereich der Wirtschaft. Unternehmen suchen zunehmend qualifizierte Arbeitnehmer/innen, die mehrsprachig sind. Dabei sind nicht nur Englisch und Französisch gefragt, sondern vielmehr auch die Sprachen der neuen Wirtschaftsmärkte in Südosteuropa und im asiatischen Raum.

Abgesehen von diesen Vorteilen in einer immer globalisierteren Welt gibt es auch individuelle Vorteile. Jede weitere Sprache wird leichter erworben. Wer viele Sprachen spricht, ist meist kreativer, hat ein besseres Verständnis für andere Kulturen und Sichtweisen und kann sich differenzierter ausdrücken. Durch das Lernen von Sprachen schafft man *language awareness*, d. h. Sprachbewusstsein. Wie bereits erwähnt, wirken sich die Kenntnisse von Fremdsprachen positiv auf das Lernen weiterer Sprachen aus, so ist etwa die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen. Die sprachliche Kreativität wird gefördert. Positive Einflüsse auf die sprachlichen und nichtsprachlichen Intelligenzleistungen werden festgestellt. Zahlreiche Studien weisen auch darauf hin, dass mit jeder weiteren Sprache, die gelernt wird, das Lernen schneller erfolgt.¹⁵ Schließlich werden die größere

14 Z. B.: Schweiz, Nigeria, Kanada, Indien.

15 Vgl. Astrid Stedje, 1976/77; Thomas, 1985, 1987, 1992.

Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeiten gegenüber Nationalismus und „Mir-san-Mir-Mentalitäten“ ins Treffen geführt.

Die kanadische Psychologin Dr. Ellen Bialystok wies in einer Studie darauf hin, dass sowohl das Spielen und Erlernen von Musikinstrumenten als auch das Sprachenlernen einen positiven Effekt hinsichtlich der Verringerung des Risikos, an Demenz zu erkranken, zeitigen.¹⁶

1.3.2 Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit

Wie bereits im vorangegangenen Absatz erwähnt, stellt Mehrsprachigkeit eine enorme individuelle Bereicherung dar. Auch gesellschaftlich gesehen bringt Mehrsprachigkeit einen Mehrwert. Der positive Umgang mit Mehrsprachigkeit ist allerdings auch für jede Gesellschaft eine Herausforderung.

Obwohl sie in weiten Teilen der Welt die Norm darstellt, gibt es gerade in Europa Mehrsprachigkeit gegenüber deutliche Ressentiments. Die Idee „ein Staat, ein Volk, eine Sprache“ ist historisch gesehen relativ jung, sie kam mit der Nationalstaatenbildung im 18. und 19. Jahrhundert auf, dennoch gilt diese Einsprachigkeit in Europa als Norm und das Sprachpotenzial von Einwander/innen wird meist eher als Defizit (vergleiche den Begriff „Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache“, der sich immer noch in vielen Gesetzestexten findet) denn als gesellschaftliche Ressource gesehen.

Klar ist, dass jede Gesellschaft eine gemeinsame Verkehrssprache benötigt, die von allen Sprecher/innen beherrscht werden sollte. Das Erlernen dieser Sprache muss aber auch allen Sprecher/innen gleichermaßen ermöglicht werden.

Darüber hinaus geht es vor allem darum, alle in der Gesellschaft vorhandenen sprachlichen Ressourcen wertzuschätzen und zu fördern. Sehr oft wird in der öffentlichen Diskussion und im Bereich der Weiterbildung auf die Wichtigkeit von Sprachkenntnissen hingewiesen. Meist sind damit aber nur die in Institutionen erworbenen Sprachkenntnisse und auch nur bestimmte Sprachen gemeint. Die Sprachkenntnisse von Migrant/innen werden dabei öfter als Hindernis (für die Integration) denn als großes gesellschaftliches Potenzial gesehen.

Eine Umkehr in dieser Wahrnehmung könnte durch eine positive Bewertung von Mehrsprachigkeit und Migrant/innensprachen von offizieller Seite erreicht werden. Möglichkeiten dazu wären:

- Mehr Angebote zum schulischen Unterricht von Migrant/innensprachen
- Positive Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen in der Besoldung Angestellter im öffentlichen Dienst (Beispiele: Tschechische Republik, Ungarn)
- Kommunikation der Wichtigkeit der Förderung von Sprachkompetenzen für die Entwicklung des Wirtschaftsstandortes Österreich
- Mehrsprachigkeit auch im Alltag sichtbarer zu machen, um zu zeigen, dass alle Sprachen gleichwertig sind
- Platz für die Nennung mehrerer Erstsprachen auf Formularen der Hoheitsverwaltung

Hinsichtlich ausländischer Bildungsabschlüsse sollte ein vereinfachteres Anerkennungssystem das Potenzial von Migrant/innen sichtbar machen. Vielfach werden Migrant/innen in der derzeitigen Arbeitswelt unter ihren beruflichen Qualifikationen eingesetzt.

¹⁶ <http://www.heilpraxisnet.de/naturheilpraxis/zweisprachigkeit-verzoegert-alzheimer-30920.php>

Mehrsprachigkeit kann positiv sichtbar gemacht werden, wenn beispielsweise in Schulen, Betrieben, Sportvereinen und anderen öffentlichen Einrichtungen die Sprachen der Menschen, die dort miteinander zu tun haben, auch verwendet werden. Dabei sollte jede Sprache den gleichen Respekt gezollt bekommen und bezüglich der Sprachen und ihrer Sprecher/innen keine Wertung vorgenommen werden.

Um den Wert der Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft bewusst zu machen, ist sicherlich von offizieller/politischer Seite noch viel zu tun. Das nimmt jedoch keinen von uns aus der Verantwortung, anderen Sprachen und „Gebrauchen“ offen und wertschätzend zu begegnen.

2 Mehrsprachigkeit macht Schule

Die Statistik Austria weist in der Publikation *Bildung in Zahlen 2010/11 – Schlüsselindikatoren und Analysen* den Anteil der Schüler/innen mit „nichtdeutscher Umgangssprache“¹⁷ im Schuljahr 2010/11 mit 18,4% aus. Dieser Wert, bei allen statistischen Besonderheiten, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, widerspricht einerseits den „Horroszenarien“, die ein Verschwinden des Deutschen aus den Schulen an die Wand zeichnen, zeigt andererseits aber sehr wohl eine relevante Größenordnung auf. Sprachwissenschaftler/innen sowie Bildungswissenschaftler/innen konstatieren aber noch ein ganz anderes Problem, das die Schule hinkünftig mehr beschäftigen könnte, wie dieser Werbetext für eine Fachpublikation zeigt:

„In deutschen Klassenzimmern sitzen viele Jungen und Mädchen, deren Fähigkeit, sich durch Interaktion und Kommunikation aktiv am Unterricht zu beteiligen, stark eingeschränkt ist. Ihnen fehlen Vokabular und Ausdrucksvermögen, so dass sie z. B. keine Zusammenhänge erläutern oder Geschichten wiedergeben können. Oder sie haben Probleme, sich anders zu artikulieren, als sie es zuhause und im Freundeskreis tun. Somit werden sie schulischen Anforderungen kaum gerecht. Denn dort ist „Bildungssprache“ erforderlich, die abstrakter und situationsunabhängiger ist als etwa die saloppe mündliche Kommunikation unter Gleichaltrigen.

[...]

Sprache lernt man nur durch Sprache, Bildungssprache nur über den Kontakt mit ihr. Nur die Schule kann solche Zugänge für alle schaffen. Wie das geschehen kann, zeigen die zahlreichen Praxisbeiträge der Ausgabe. Beispiele aus dem Unterricht verschiedener Fächer machen klar, dass Sprachförderung nicht allein Sache des Deutschunterrichts sein darf und es auch nicht bleiben muss. Weitere Beiträge befassen sich mit schulischen Bereichen, die man zumeist nicht sofort mit Sprachförderung zusammenbringen würde: mit Theater- und Zirkusarbeit, mit dem Klassenrat oder der Gruppenarbeit. Auch kooperative Lernprinzipien tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler – mit- und voneinander – kommunikative Kompetenzen erwerben.“¹⁸

Diese sogenannte Spracharmut bedingt, ebenso wie die vorhandene Mehrsprachigkeit, dass alle Lehrer/innen ihre Rolle als Sprachvermittler/innen und Sprachvorbilder ernstnehmen sollten.

2.1 Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem

2.1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen¹⁹

Das österreichische Schulsystem hat in den letzten Jahrzehnten viele unterschiedliche Akzente gesetzt, die Mehrsprachigkeit in unseren Schulklassen unterstützen bzw. jenen Schüler/innen unter die Arme greifen, die Hilfe bzw. Entgegenkommen seitens der Lehrer/innen für die Sprachentwicklung und zur Förderung ihrer Sprachkompetenzen benötigen.²⁰ Um diesen Schüler/innen einen wertschätzenden Blickwinkel zuzusichern, wird seitens des BMUKK seit mehreren Jahren die Bezeichnung „Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ verwendet.

17 Der Begriff wurde so aus der Publikation übernommen.

18 http://www.friedrich-verlag.de/go?action=ShowProd&prod_uid=FL9VUTQDKJBGE7BVG6FYLQCY2PDVCDID. Der Werbetext bezieht sich auf die Publikation: *Lernchancen* Nr. 81/82, 11: „Spracharmut überwinden“. Friedrich Verlag, 2011.

19 Vgl. dazu auch die regelmäßig aktualisierte Homepage www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf.

20 Vgl. dazu das Angebot an Publikationen und Materialien auf <http://www.projekte-interkulturell.at>.

Allgemeine Schulpflicht:

Sie gilt für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status (§ 1 Abs. 1 SchPflG).

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“:

Dieses 1991 formulierte Unterrichtsprinzip richtet sich an alle Schüler/innen in einer Klasse, ungeachtet ihrer sprachlichen und geografischen Herkunft und ungeachtet ihrer Deutschkompetenz, und soll als Querschnittmaterie in alle Unterrichtsgegenstände einfließen.

„Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z. B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut, usw. aufzugreifen [...]. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten.“²¹

Ausschnitt aus dem allgemeinen Bildungsziel des Volksschullehrplans:

In der Unterrichtsplanung sollen die Lehrer/innen „sowohl die Inhalte der einzelnen verbindlichen Übungen aufnehmen, die allen Kindern angeboten werden sollen, als auch die speziellen Lernangebote zur differenzierenden und individualisierenden Förderung einzelner Schüler und Schülerinnen bzw. Schülergruppen.“²²

Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache“:

Als Bildungs- und Lehraufgabe wird u. a. Folgendes angeführt:

„Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch durch Schüler nichtdeutscher Muttersprache ist Teil von vielfältigen interkulturellen Lernvorgängen, die sich als ein mit- und voneinander Lernen von Menschen verschiedener Herkunftskulturen auffassen lassen und auf jeden Kulturbereich beziehen können.“

Weiters steht als Ziel der Unterrichtsarbeit, dass die Schüler/innen „unter Wahrung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität in die neue Sprach- und Kulturgemeinschaft als aktives Mitglied hineinwachsen“ sollen. Außerdem findet sich folgender Hinweis:

„Bei der klassenbezogenen und individuellen Lernplanung ist zu berücksichtigen, dass die Schüler besonders hinsichtlich der Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der deutschen Sprache (Zweitsprache) überaus unterschiedliche und möglicherweise alters- und schulstufenunabhängige Lernvoraussetzungen haben.“

Der stufenlose Lehrplan orientiert sich an den Deutsch-Lehrplänen der Pflichtschule und ist die Grundlage für jeglichen Deutsch-Unterricht der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch.²³

Status „ordentlich“ – „außerordentlich“:

Schulpflichtige Schüler/innen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne Weiteres folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche Schüler/innen aufzunehmen (§ 4 Abs. 2 und 3 SchUG). Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler kann von der Schulleitung

21 http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml

22 http://www.bmukk.gv.at/medienspool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf

23 http://www.bmukk.gv.at/medienspool/3998/VS7T_nichtdeutsch.pdf

für weitere zwölf Monate bewilligt werden, wenn die Schülerin/der Schüler während der ersten zwölf Monate die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte (§ 4 Abs. 3 SchUG). Sobald eine Schülerin/ein Schüler in den ordentlichen Status übernommen wurde, ist eine Rückversetzung in den außerordentlichen Status nicht mehr möglich.

Der allgemeinen Schulpflicht unterliegende Kinder, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen wurden, können grundsätzlich in die nächsthöhere Schulstufe neuerlich als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen werden.

Eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache rechtfertigt nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei Schulanfänger/innen die Einstufung in die Vorschulstufe.

Sprachförderkurse:

Sprachförderkurse haben die Aufgabe, jenen Schüler/innen der allgemeinen Pflichtschulen, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelne Schüler/innen auch nach kürzerer Dauer beendet werden. (§ 8 e Abs. 1 SchOG) Nach § 8 e Abs. 2 und 3 SchOG finden die Sprachförderkurse im Ausmaß von elf Wochenstunden anstelle der für die jeweilige Schulart vorgesehenen Pflichtgegenstände statt. Sie können ab einer Mindestzahl von acht Schüler/innen eingerichtet werden, und zwar im Falle von unterrichtsparallelen Kursen auch schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend. Eine integrative Führung dieser Kurse bzw. eine Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung ist möglich (vgl. § 8 e Abs. 2 SchOG).

Leistungsbeurteilung:

Die Leistungen von außerordentlichen Schüler/innen sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (§ 18 Abs. 9 SchUG). Sofern jedoch auf Grund von Sprachschwierigkeiten die erforderlichen Leistungen nicht erbracht werden können, ist bei dem betreffenden Gegenstand der Vermerk „nicht beurteilt“ anzubringen (vgl. § 22 Abs. 11 SchUG). Dies trifft vor allem auf Pflichtgegenstände „mit besonderer verbaler Komponente“ zu, während etwa in Bewegung und Sport oder in Werken eine Beurteilung von Anfang an möglich sein sollte.

Sobald eine Schülerin/ein Schüler vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergeführt wurde, ist bei der Leistungsbeurteilung wie bei den anderen ordentlichen Schüler/innen vorzugehen. Da jedoch davon auszugehen ist, dass Schüler/innen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden (vgl. Lehrpläne).

Deutsch als Zweitsprache – Fördermaßnahmen:

Die Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind seit Beginn des Schuljahres 1992/93 Bestandteil des Regelschulwesens. Der besondere Förderunterricht in Deutsch (Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht) ist für alle Schüler/innen mit anderen Erstsprachen gedacht, die auch nach Ablauf des außerordent-

lichen Status einer Förderung in der Unterrichtssprache bedürfen – und zwar unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht. Das Ausmaß dieser Förderstunden darf für ordentliche Schüler/innen an Volks- und an Sonderschulen bis zu fünf, an Hauptschulen und an der Polytechnischen Schule bis zu sechs Wochenstunden betragen. Für außerordentliche Pflichtschüler/innen sieht der Lehrplan ein Ausmaß bis zu zwölf Wochenstunden sowie für Hauptschüler/innen mit besonderen Lernproblemen eine Ausweitung auf bis zu 18 Wochenstunden vor.

Muttersprachlicher Unterricht:

Der muttersprachliche Unterricht wurde mit Beginn des Schuljahres 1992/93 ins Regelschulwesen übergeleitet. Teilnahmeberechtigt sind alle Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie Schüler/innen, die im Familienverband zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Der Unterricht an allgemein bildenden Pflichtschulen erfolgt integrativ (*team teaching*) oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag. Eine unterrichtsparallele Führung ist nur dann zulässig, wenn dadurch kein Pflichtgegenstand versäumt wird.

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere sollen durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden Schüler/innen gefördert werden.

Ein verstärkter Einsatz von muttersprachlichen Lehrer/innen in der Vorschulstufe wird aus Gründen der frühen sprachlichen Förderung empfohlen. An Volksschulen und Sonderschulen kann muttersprachlicher Unterricht als unverbindliche Übung, an Hauptschulen entweder als Freigegegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden.

Im Schuljahr 2011/12 wurden an den APS folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Kurdisch (Kurmanji und Zazaki), Pashto, Persisch (Farsi-Dari), Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch, wobei österreichweit der weitaus größte Teil auf BKS und Türkisch entfällt.

Weitere rechtliche Details, die jährlich aktualisiert werden, entnehmen Sie bitte der Website des BMUKK (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf).

2.1.2 Herausforderungen

Um die mit Mehrsprachigkeit einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen, gibt es keine Patentrezepte. Deswegen haben wir in diesem Kapitel fachliche Inputs mit Reflexionsfragen zu Ihrer persönlichen Situation verbunden, um so Denkanstöße zu einem guten Umgang mit Mehrsprachigkeit zu liefern.

2.1.2.1 Viele Sprachen – eine Klasse

Schüler/innen bringen, wie schon erwähnt, häufig viele verschiedene Sprachen in das Klassenzimmer mit. Das hat zur Folge, dass es nicht immer eine gemeinsame sprachliche Basis

für alle Lernenden gibt und der Mehrheitssprachenunterricht²⁴ (z. B. Deutsch im Deutschunterricht) wesentlich mehr leisten muss als nur Erstsprachenunterricht – nicht nur aus Rücksicht auf die Lernenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch zum Nutzen der „monolingualen“ Schüler/innen, deren Erstsprache die Mehrheitssprache ist.

Im Grunde muss das sprachliche Fundament für die gesamte Schulbildung – zumindest für alle Fächer, die in der Mehrheitssprache unterrichtet werden – im Mehrheitssprachenunterricht gelegt werden. Lehrer/innen der Mehrheitssprache stehen vor einer großen Herausforderung, da sie, anders als Fremdsprachenlehrkräfte, üblicherweise nur in geringem Umfang darin geschult werden, das plurilinguale Repertoire der Schüler/innen zu entwickeln und zu fördern, und teils noch in der traditionellen Erstsprachen-Orientierung verhaftet sind.

Das Projekt MARILLE, dessen voller Titel „Mehrheitssprachenunterricht als Basis für die plurilinguale Erziehung“ lautet, wurde im Rahmen des Programms „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) unter der Leitung von Klaus-Börge Boeckmann durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, Lehrer/innen der Mehrheitssprache in ihrer ungewohnten Rolle als Wegbereiter/innen zur Förderung von Mehrsprachigkeit zu unterstützen und zu stärken. Die Publikation²⁵ und die Projekt-Website²⁶ bieten praktische Materialien und Videobeispiele für Lehrkräfte in Sekundarschulen genauso wie Angebote zum kritischen Hinterfragen der bestehenden Praxis und Anregungen zur Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen. Interessant ist auch das umfangreiche Glossar, das einen hilfreichen Leitfaden bei der Orientierung durch den oft verwirrenden Begriffsdschungel im komplexen Bereich der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Diversität bietet. Der MARILLE-Ansatz beinhaltet auch Reflexionsfragen, die dazu gedacht sind, (selbst)kritische Denkprozesse anzuregen. Beispiele für solche Fragen sind²⁷:

- Habe ich eine plurilinguale Klasse? Welche Sprachen werden in meiner Klasse gesprochen? Welche Sprachen sind Erstsprachen, Minderheitensprachen, Varietäten/Dialekte?
- Wie unterstütze ich als Lehrkraft und wie unterstützt meine Schule im Allgemeinen das sprachliche Repertoire der Lernenden?
- Wie sieht mein eigenes sprachliches Repertoire aus? Gibt es Gründe, die mich daran hindern, größtmöglichen Nutzen aus meinem Repertoire zu ziehen?
- Welche Fertigkeiten brauche ich als Lehrende/als Lehrender um das sprachliche Repertoire meiner Lernenden in den Unterricht integrieren zu können? Wie kann ich diese Fertigkeiten erwerben?
- Was weiß ich über das Lehren von Sprachen, über Bilingualismus, Plurilingualismus oder interkulturelle Erziehung? Wie kann ich meine Kenntnisse verbessern?
- Wie kann ich Beispiele finden, wo plurilinguale Bildung erfolgreich in den Mehrheitssprachenunterricht integriert wurde?

24 Der Begriff „Mehrheitssprachenunterricht“ stammt aus der Terminologie des Projekts MARILLE und bedeutet nichts anderes als z. B. Deutsch im Deutschunterricht, Italienisch im Italienischunterricht, etc. Es gibt dafür eine Vielzahl an Bezeichnungen, wie etwa „nationale/offizielle Amtssprache“, „Unterrichtssprache“ oder „Bildungssprache“/„Sprache der Bildung“. Wir werden in der Folge auf die MARILLE-Terminologie zurückgreifen, vgl. dazu das Glossar auf der MARILLE-Projektwebsite <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/tabid/1846/language/de-DE/Default.aspx>.

25 Boeckmann, Klaus-Börge, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska, und Terry Lamb. *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg/Graz: Council of Europe Publishing, 2011 (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats – EFSZ).

26 <http://marille.ecml.at>; http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_en.pdf

27 Fragen zusammengestellt von Eija Aalto und Alexandra Melista, in: Boeckmann, et al. 2011. S. 46.

- Wer ist an meiner Schule noch daran interessiert, plurilinguale Bildung in den Mehrheitsprachenunterricht zu integrieren? Gibt es Möglichkeiten der Kooperation, der Teamarbeit und/oder Durchführung von interdisziplinären Projekten?
- Ist es mir möglich, kooperative Netzwerke mit Schulen, Fortbildungsinstitutionen, professionellen Netzwerken oder administrativen Schulpersonal aufzubauen, die mir in meiner Arbeit helfen könnten?

Ein bedeutsamer Aspekt ist die differenzierte Wahrnehmung der Rolle der Mehrheitsprache als Schul-/Unterrichtssprache in zwei Konstellationen, und zwar einerseits als Sprachfach (also im Deutschunterricht) und andererseits als Arbeitssprache in (fast) allen anderen Fächern. Zur Verdeutlichung dieser Differenzierung und der Beziehungen zu den anderen Sprachen in der Schule eignet sich die Grafik des Europarats²⁸, die in Abbildung 1 in einer deutschen Fassung wiedergegeben wird. Die in verschiedenen Orangetönen eingefärbten Felder repräsentieren dabei die besondere Situation der Mehrheitsprache(n) bzw. Schul-/Unterrichtssprache(n) – in der Europarats-Terminologie „*Language(s) of schooling*“ genannt. Es wird deutlich, dass das Schulfach „Deutsch“ Mitverantwortung für die Lern- und Arbeitssprache in anderen Fächern trägt. Wichtig ist es, die zwei zuvor genannten Aspekte von Unterricht, Sprache(n) als Unterrichtsfach und Sprache(n) in anderen Sachfächern, nicht getrennt voneinander zu betrachten, denn gerade die Verbindungen zwischen den beiden sind für die Untersuchung von pädagogischen und schulischen Funktionen von Sprache(n) besonders bedeutend.

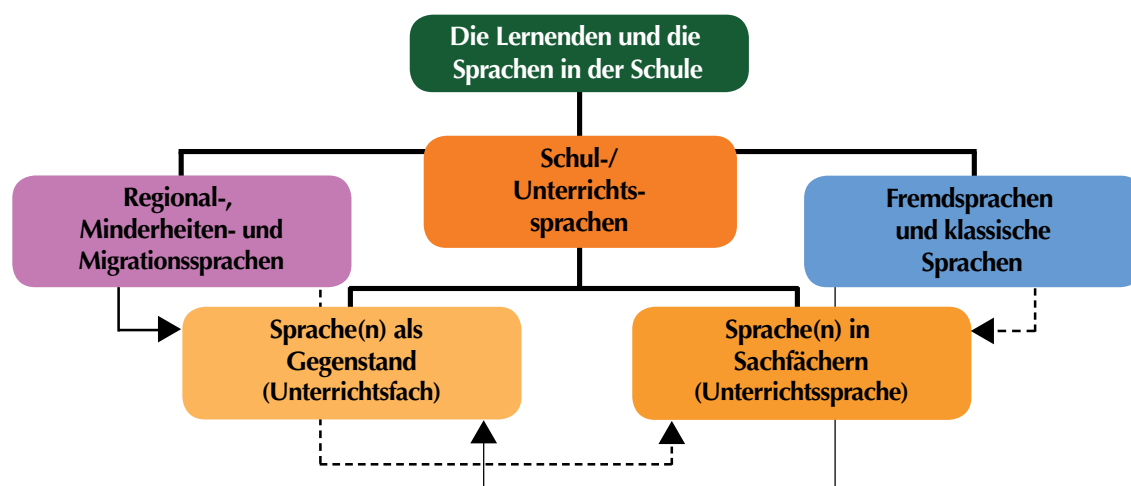


Abbildung 1: Die Sprachen in der Schule (Boeckmann, et al. 2012. S. 12.)

2.1.2.2 Unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit

Bei Mehrsprachigkeit wird oft automatisch an Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Migrationshintergrund gedacht. Wie im theoretischen Teil ausgeführt, kann es aber ganz viele verschiedene Varianten/Umstände geben, die zu einer individuellen Mehrsprachigkeit führen.

Wird in der Umgebung meiner Schule ein ausgeprägter Dialekt gesprochen? Beherrschen die Kinder den Dialekt genauso gut wie die „Schulsprache“? Welche meiner Schüler/innen

²⁸ Ein weiteres Projekt, das sich mit den Unterrichtssprachen in Schulen beschäftigt, ist das seit 2005 laufende Projekt „*Languages in Education, Languages for Education*“ der Sprachenpolitischen Abteilung des Europarats. Im Rahmen des Projekts werden die Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden in Bezug auf ihre Kompetenz in der Mehrheitsprache betrachtet. Es wird beabsichtigt, die Bedürfnisse aller Lernenden in den Pflichtschulen zu inkludieren, jedoch mit besonderer Berücksichtigung von sogenannten „*vulnerable groups*“, also von Lernenden, die in heutigen Systemen benachteiligt sind (so auch Lernende, deren Erstsprache nicht die Sprache der Mehrheit ist). LPD/Language Policy Division of the Council of Europe. *Languages in education – languages for education: A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division: 2011.

haben länger in einem anderssprachigen Land gelebt und stammen doch aus der Umgebung der Schule? Können sie die andere Sprache noch?

2.1.2.3 Elternarbeit

Schule funktioniert in jedem Land anders. Es gibt z. B. Länder, wo es keinen Kontakt zwischen Lehrer/innen und Eltern gibt – außer in Extremfällen.

Kennen die Eltern meiner Schüler/innen das österreichische Schulsystem inkl. der Rechte und Pflichten? Wissen die Eltern, dass wir eine Zusammenarbeit erwarten bzw. dass wir einen regelmäßigen Kontakt wünschen?

Viele Eltern können in ihrem privaten und beruflichen Umfeld auch auf Deutsch kommunizieren. Oft ist aber ihr deutscher Wortschatz sehr eingeschränkt.

Können die Eltern ausreichend Deutsch, sodass sie unser pädagogisches Fachvokabular verstehen bzw. ihre Ängste, Probleme und Erwartungen gut verständlich ausdrücken können?

Wir kommunizieren mit den Eltern gerne auch schriftlich, schreiben lange, detaillierte Elternbriefe oder handgeschriebene Informationen ins Elternheft.

Haben die Eltern Verständnis für diese Form der Kommunikation? Lesen sie schriftliche Mitteilungen? Oder wäre ev. vieles in direktem persönlichem Kontakt leichter? Haben die Eltern Vertrauen zu mir als Lehrerin/als Lehrer?

Beim Betreten eines Schulhauses spüren Eltern immer wieder Beklemmungen, werden an ihre eigenen Schulerlebnisse erinnert.

Ist das Schulhaus für Eltern einladend gestaltet? Kann man sich schnell zurechtfinden? Hängen im Eingangsbereich mehrsprachige Begrüßungen? Sind die Orientierungshinweise ebenfalls mehrsprachig?

Viele Migrant/innen erscheinen nicht bei den Elternabenden – heißt es. Sie hätten kein Interesse.

Sind sich die Eltern der Wichtigkeit des Termins bewusst? Wissen sie genau, was sie erwartet? Ist das, was dort geschieht, für sie relevant bzw. von Interesse? Wurde für Dolmetscher/innen gesorgt? Könnte ich die Eltern am Tag zuvor telefonisch kontaktieren und sie an den Termin erinnern?

Dolmetschen scheint bei Kommunikationsproblemen oft die einzige Lösung. Denn bei Gesprächen geben Eltern oft vor, alles verstanden zu haben, auch wenn dem nicht so ist.

Kann die/der von den Eltern mitgebrachte Dolmetscher/Dolmetscherin so gut Deutsch wie angegeben? Soll ein Kind beim Dolmetschen wirklich plötzlich in eine Erwachsenenrolle gehoben werden? Was kann es tun, wenn es mit dem Übersetzen überfordert ist? Gibt es eine Möglichkeit, z. B. über den Elternverein oder die Gemeinde, Dolmetscher/innen zu finanzieren? Gibt es, wie in Graz, einen Dolmetscher/innenpool, auf den ich Zugriff habe?

2.1.2.4 Lesen und Schreiben

Prinzipiell wird zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch unterschieden, wobei schriftlicher Sprachgebrauch nicht einfach die Übersetzung von gesprochener Sprache in Schriftzeichen ist, denn mündlicher Sprachgebrauch zeichnet sich durch andere Merkmale aus (dialektale Färbungen, Verwendung des Perfekts anstelle des Präteritums, Verbzweitstellung in Nebensätzen und Ähnliches mehr). Kinder lernen die Sprache vor Schuleintritt primär mündlich und müssen dann die schriftsprachliche Verwendung erst lernen. Je nach Bildungshintergrund der Eltern und Förderung der Kinder in Lesekompetenz durch Vorlesen und Ähnlichem treten auch bei einsprachigen Kindern mitunter Schwierigkeiten auf. Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch haben in den ersten Jahren die Sprache meist nur mündlich erworben, und der Erwerb der Schriftsprache stellt für sie noch einmal mehr eine neue Anforderung dar. Es ist zu beachten, dass manche Kinder in der Erstsprache mit anderen Schriftsystemen konfrontiert wurden, vgl. Silbenschrift des Arabischen. Sie müssen nun erst das neue System der Lautschrift des Deutschen erwerben, und es kann auch in diesem Bereich durchaus zu Fehlalogiebildungen im Schreiben kommen, so dass beispielsweise deutsche Vorsilben ohne Vokale geschrieben werden. In der Schule wird zusätzlich Schritt für Schritt eine Fachsprache (vgl. im Sachunterricht, in den naturwissenschaftlichen Gegenständen) eingeführt, die von den Kindern und auch von deren Eltern oft nicht so leicht in die jeweilige Erstsprache/Erstsprachen überführt werden kann, da sie dort nicht als solches gelernt wurde.

Wie allgemein verständlich sind die Texte, die sich im Lehrbuch finden, die ich in meinem Unterricht verwende? Welche Sprachhilfen kann ich für diese Texte zur Verfügung stellen? Habe ich von meinen Schüler/innen Feedback zur Verständlichkeit/Bewältigbarkeit der Texte erhalten?

2.1.3 Lösungsansätze

2.1.3.1 Sensibilisierung

Ziel der Bemühungen im schulischen Kontext sollte der qualifizierte Erwerb der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Förderung der Kompetenzen in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder sein. Im Folgenden werden zusammenfassend jene Punkte aufgelistet, die zu einer ersten Sensibilisierung und Information über den Spracherwerb im formellen schulischen Kontext beitragen sollen:

- Zweitspracherwerb bedeutet ein Wechselverhältnis von Erst- und Zweitsprache.
- Der Erwerbsprozess verläuft über verschiedene Lernerstadien.
- Die Steuerung des Lernprozesses erfolgt weniger von der Erstsprache als von den strukturellen Merkmalen der Zielsprache her.
- Die schulische Berücksichtigung der Erstsprache ist für Lernprozesse im Zweitspracherwerb von großer Bedeutung.
- Eine negative Auswirkung von Zweisprachigkeit auf die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern ist nicht nachweisbar.
- Kinder mit guten Kompetenzen in zwei Sprachen liegen auch im kognitiven Bereich über dem Leistungsniveau einsprachiger Kinder.
- Schulische Förderung in der Herkunftssprache kann auch bessere Ergebnisse in der Zweitsprache und insgesamt bessere Schulabschlüsse bewirken.

- Voraussetzung dafür sind zwei Faktoren: Koordinierung und Langfristigkeit der Förderung.
- In beiden Sprachen unterrichtete Kinder haben bessere Leistungen in den sogenannten metasprachlichen Kompetenzen.
- Die Sprachen stützen sich im Erwerb gegenseitig.
- Es gibt keine Altersgrenze für den Erwerb neuer Sprachen.
- Marginalisierung und Stigmatisierung haben eine negative Wirkung auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit.²⁹

2.1.3.2 Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer

Lehrende in mehrsprachigen Klassen sind in vielerlei Hinsicht gefordert, sollte ein sprachsensibler Umgang mit allen Erstsprachen der Kinder garantiert sein. Zunächst erfordert es die Einsicht, dass selbst in offiziellen Unterrichtsteilen nicht alle Sprachäußerungen der Schüler/innen verstanden werden können und damit **ein Verlust der „Kontrolle“ sowie der „Expert/innenrolle“** einhergeht, der ausgehalten werden muss und nicht mit der Aufforderung nach einer Übersetzung oder gar einem Sprechverbot aufgehoben werden darf. Eine besondere Aufgabe ist **das Garantieren einer sprachsensiblen Lernumgebung**, das heißt, kein Schüler/keine Schülerin darf sich vor der Gruppe in bzw. mit seiner Sprache blamieren. Dazu ist es einerseits notwendig, die sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Kinder richtig einzuschätzen und zu fördern sowie die sprachlichen Besonderheiten ihrer Erstsprache(n) wahrzunehmen, andererseits sollte aber auch der Gesamtgruppe immer wieder kommuniziert werden, dass allen Sprachen und Kulturen Wertschätzung und Interesse entgegengebracht werden muss. Ein Lernumfeld, das Spaß und Freude beim Experimentieren sichert, ist erforderlich (z. B. mit den in diesem Heft angeführten Übungen, siehe S. 33ff). Das genaue Betrachten der einzelnen Sprachbiografien sowie das exakte Definieren der Erstsprache(n) der einzelnen Schüler/innen ist daher ein Prozess, dem die Lehrenden mit großem Engagement begegnen sollen. Nicht zuletzt ist die Bereitschaft, **selbst zum Sprach(en)lerner/zur Sprach(en)lerin** zu werden, ein besonders wichtiger Aspekt.³⁰ In Hinblick auf ihre Rolle als entscheidendes Sprachvorbild ist es für Lehrer/innen besonders wichtig, dass sie möglichst oft das einzelne Kind ansprechen, besonders deutlich artikulieren, ihr gewohntes Sprechtempo etwas verringern und das gesprochene Wort bei normaler Intonation und Rhythmisierung mimisch und gestisch unterstützen.

2.1.3.3 Sprachlehaspekt – Die Beurteilung

Der Sprachlehaspekt

Die **Alphabetisierung** in deutscher Sprache sollte **erst dann** erfolgen, **wenn das Kind die Erstsprache gut beherrscht**. Gelesenes bleibt ohne Inhalt, wenn es nicht verstanden wird. Das **Hörverständnis geht dem Sprechen voraus**; beides muss durch geeignete Arbeits- und Lerntechniken (Bild- und Tonmaterial) unterstützt werden. Wichtig ist es, sich **überschaubare Ziele** zu setzen, die auch erreicht werden können.

29 BAINSKI, Christiane. „Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich.“ In: RÖHNER, Charlotte, ed. *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Juventa: Weinheim und München, 2005. S. 25-40.

30 Pritchard-Smith, Anne. „„Wie heißt das in deinen Sprachen?“ Ideen zur Miteinbeziehung der Erstsprachen der Lernenden in den DAZ-Unterricht.“ In: Hoffmann/Ekinci-Kocks, ed. *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Schneider: Hohengehren, 2011. S. 177-187.

Die Beurteilung

Plurilinguale Schüler/innen werden öfter als „defizitär“ abqualifiziert als ihre Kolleg/innen mit Erstsprache Deutsch. Die Beurteilung soll daher sorgfältig durchdacht und mit besonderer Berücksichtigung auf die individuelle sprachliche Situation gerecht erfolgen. Vorübergehende Schwierigkeiten mit der Sprache (z. B. Stottern, Anpassungsprobleme) müssen auch bei Kindern mit anderer L1 als Deutsch von längerfristigen Problemen (z. B. Legasthenie) unterschieden werden. Dazu liefert die intensive Beobachtung der Schüler/innen – auch außerhalb des Unterrichts – ein verlässliches Ergebnis, da auch die natürliche Kommunikation neben pädagogisch geleiteter Situationen Berücksichtigung finden muss. Manchmal ist es notwendig, das soziale Umfeld (Ist familiäre Unterstützung gegeben?) einzubeziehen. Idealerweise sollten die Kinder als Plurilinguale beurteilt werden – in all ihren Sprachen. Da dies auf Grund fehlender Strukturen in unserem Bildungssystem (noch) nicht möglich ist, müssen die Lehrer/innen jedenfalls sicherstellen, dass die bei der Beurteilung verwendete Sprache angemessen ist.

„Für außerordentliche Schüler/innen³¹ führen die an den Leistungszuwachs angepassten Beurteilungen zu gerechten, keinesfalls zu geschenkten Noten bzw. verbalen Beurteilungen. Mitschüler/innen und Eltern zeigen dafür bei entsprechender Information Verständnis. Es ist keineswegs im Sinne des Gesetzgebers und wäre auch gegen alle pädagogischen Erkenntnisse, würde man außerordentliche Schüler/innen nach denselben Kriterien beurteilen, wie dies für ordentliche Schüler/innen vorgesehen ist. Bei dieser Schülergruppe, wie auch bei anderen Schüler/innen in ähnlichen Situationen, sollte vor allem der individuelle Leistungszuwachs beurteilt werden. Dazu ist es unerlässlich, Leistungsstand, Ausgangslage, positive und negative Aspekte und die Lernentwicklung zu beschreiben. Dies kann besser mit Hilfe einer verbalen Leistungsbeurteilung erfolgen. Ein Vergleich der Schülerleistung mit anderen Schülerleistungen ist nicht wünschenswert. Ein solcher Vergleich ist auch nicht erforderlich, solange die Schüler/innen den a. o. Status haben.“

Für die Beurteilung sollten folgende Überlegungen angestellt werden:

- Jeder erfolgte Leistungszuwachs, selbst geringe Ansätze zur Bewältigung von Leistungsanforderungen, sind positiv zu beurteilen.
- Die Beobachtung mündlicher Leistungen sollte Vorrang haben.
- Differenzierte Aufgabenstellung und entsprechende sprachliche Aufbereitung bei schriftlichen und mündlichen Aufgabenstellungen
- Großzügige Beurteilung bei schriftlichen Arbeiten (Satzbau; Verwendung der Artikel, der Fürwörter, Gebrauch der Fälle), Sonderaufgaben, die den Leistungsstand des einzelnen Kindes genauer erfassen: Zuordnen von Wörtern oder Sätzen zu Bildern/ Bildgeschichten/ Lückentexte/ Ordnen von Sätzen nach Zeitabläufen/ zeitliche Abläufe richtig stellen lassen/ Sinnverkehren richtig stellen lassen/ Überschriften finden/ den Schluss zur Geschichte finden lassen/ begonnene Geschichten fortsetzen lassen/ bei Mathematikaufgaben möglichst reine Rechenbeispiele stellen/ bei Textaufgaben in Mathematik möglichst einfache Formulierungen verwenden/ Texte mit Förder- oder Begleitlehrer/innen dem Sinn nach erarbeiten/ Texte übersetzen lassen.“³²

³¹ Siehe Kap. 2.2.1.

³² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für Schulleiter/innen und Lehrer/innen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger Schulanfänger/innen*. Wien: BMBWK, 2006. S. 63f.

2.1.3.4 Korrekturreflex

Im Unterricht mit mehrsprachigen Schüler/innen ist ein behutsamer Umgang mit Fehlern von großer Bedeutung. Fehler, sowohl mündlich als auch schriftlich, werden nicht als „Anzeichen von Scheitern“ betrachtet, sondern als ein natürlicher und auch wichtiger Teil des Sprachlernprozesses. Lehrer/innen werden daher angehalten, die Schüler/innen in ihrem Ausprobieren und Kreativ-Sein mit und in der neuen Sprache nicht ständig zu unterbrechen und zu korrigieren. Die korrekte Sprache entwickelt sich selbst, wenn genug Zeit vorhanden ist und die Spracherfahrungen damit wachsen dürfen; andauernde und repetitive Korrektur stört den Unterricht, behindert den Spracherwerb und kann mitunter das Selbstwertgefühl der Schüler/innen mindern. Zweitsprachenlerner/innen wenden in frühen Stufen des Sprachlernens eine sogenannte „**Zwischensprache**“ oder auch „**Mischsprache**“ an (z. B. Reihenfolge der Satzglieder ist nicht korrekt, die Botschaft ist jedoch verständlich), die keinesfalls als fehlerhaft beurteilt werden darf! Vielmehr ist sie ein unterstützenswerter Kommunikationsversuch, der als Zeichen sprachlicher Kreativität gesehen werden soll. „Akzeptiert man die Zwischensprache als Stufe auf dem Weg zwischen der Monolingualität und dem Beherrschen der Zweitsprache, wird sie zu einer Wegstrecke und nicht zu einer dauerhaften Rast.“³³ Erst wenn ein Kind oder eine ganze Gruppe dieselben Fehler immer wieder macht, ist eine positive Gegensteuerung angeraten. Fehler sind durchaus positiv zu sehen, auch **Positivkorrekturen** – also das Hervorheben geglückter Äußerungen – sind anzuwenden! Eine Korrektur sollte keinesfalls zu einer „Vermeidungsstrategie“ führen, mit der Schüler/innen zu möglichst einfachen Formulierungen greifen, um Fehler zu vermeiden: der Lernfortschritt steht im Mittelpunkt. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass lexikalische Fehler stärker das Verstehen behindern als grammatische, auch pragmatische und inhaltliche Fehler führen zu Missverständnissen. Schriftliche Fehlerkorrektur (Varianten: die einfache Fehlermarkierung/ die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen/ die Berichtigung durch den Lehrer/die Lehrerin/ die Berichtigung durch den/die Lernenden selbst) werden im Idealfall nachbesprochen. Mündliche Korrekturen werden entweder sofort (eher leise und beiläufig) oder am Ende einer Lerneräußerung (um nicht zu unterbrechen) durchgeführt. Jedenfalls muss auf die **Selbstkorrektur** – mündlich und schriftlich – großer Wert gelegt werden; ein wichtiger Beitrag zur sinnvollen Korrektur sind auch **nonverbale Muster**.³⁴

2.1.3.5 Nutzung des Umfeldes der Schule/ Elternarbeit

„Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache erwerben die Zweitsprache Deutsch im Rahmen der schulischen Gemeinschaft, darüber hinaus aber auch in vielen außerschulischen Lernsituationen. Im Regelfall kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht an ein vorhandenes Bedürfnis nach Kommunikation in der Zweitsprache und nach sozialer Integration in die Lerngemeinschaft anknüpfen kann. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen geschieht im engen Wechselbezug mit dem Erwerb von sozialen und sachlichen Kompetenzen. Deshalb ist auch die soziale Eingliederung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache von Anfang an in den Klassenverband für ihren Lernerfolg von besonderer Bedeutung. Der Erwerb von Begriffen setzt die Konfrontation mit Dingen und Sachverhalten voraus. Daher ist dem didaktischen Grundsatz der Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit in diesem Zusammenhang besondere Beachtung zu schenken. Lernorte außerhalb des Klassenzimmers bieten dem Spracherwerb besonders wirkungsvolle Impulse.“³⁵

33 BAKER, Colin. *Zweitsprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende*. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel, 2007.

34 KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin; München [u.a.]: Langenscheidt, 1997.

35 Pritchard-Smith, Anne. „Wie heißt das in deinen Sprachen?“ Ideen zur Miteinbeziehung der Erstsprachen der Lernenden in den DAZ-Unterricht.“ In: Hoffmann/Ekinci-Kocks, ed. *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Schneider: Hohengehren, 2011. S. 55f.

Für das Sprachenlernen spielt die soziale Umgebung des Lernenden eine große Rolle. Das Lernen neuer Sprachen ist nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt, sondern soll durch das schulische Umfeld zusätzlich gestützt werden. Gelerntes aus formellen Situationen soll auch in informellen Situationen angewendet werden. Die Lehrer/innen haben in die Alltagsroutinen der Familien natürlich wenig Einblick und Eingriffsmöglichkeiten, sie nehmen hierbei den – keinesfalls unwichtigen – Status des Informanten bzw. der Informantin ein. Schüler/innen und Eltern müssen immer wieder mündlich und schriftlich auf aktuelle Angebote des Schulumfeldes hingewiesen werden, wo die Kinder betreut werden und sprachliche Zuwächse erfahren können, sei es ein Lerncafé, seien es kulturelle Veranstaltungen (Konzerte, Kinderlesungen, Theatervorführungen) oder Vereine der Umgebung (Sport, Musik, Theater, ...). Von Vorteil ist es, wenn ganze Schulklassen Kontakte knüpfen, um den einzelnen Kindern die Scheu vor dem Neuen zu nehmen. Nicht zuletzt hängt der Sprachenzuwachs auch vom privaten Umfeld der Schüler/innen ab, das heißt es soll angedacht werden, die Eltern – und dabei vor allem die Mütter – in den Sprachlernprozess einzubeziehen. Darum sollte darauf geachtet werden, dass diese aktiv in das Schulleben einbezogen (z. B. über verschiedene Projekte) bzw. über Kooperationen Zusammentreffen garantiert werden (Elterncafé, Elternseminare, Elternabende oder Beratungsgespräche). Die sprachlichen Barrieren sind der häufigste Grund, warum Elterngespräche oft gar nicht zustande kommen, nicht produktiv verlaufen oder sogar zu Konflikten führen.

Daher müssen folgende Fragen vor einem Treffen geklärt werden:

- Wer ist mein Gegenüber?
- Wie ist eine Förderung möglich?
- Wie können die Potenziale der Eltern genutzt werden?
- Welche Hilfestellungen benötigen sie für die Förderung des Kindes?

2.1.3.6 Sprachlehrspekt im Sachfachunterricht³⁶

So wie sich bereits die Produktion von schriftlichen Texten von der Produktion mündlicher Texte unterscheidet, ist es noch einmal eine andere Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, auch wenn man im mündlichen Bereich eine Sprache sehr gut beherrscht. Schulbuchtexte sind oft sehr komplex geschrieben, abgesehen vom verwendeten Fachvokabular, das erst eingeführt werden muss. Hier ist es wichtig, als Lehrer/in – auch wenn man kein(e) Sprachlehrer/in ist – bewusst auf die Texte zu achten und zu überlegen, wo Schwierigkeiten im Verständnis auftreten könnten und Texte nach und nach zu bearbeiten und aufzudröseln sowie Verständnishilfen zu liefern. Eine besondere Schwierigkeit können hier die in deutschsprachigen Sachtexten häufig vorkommenden Nominalisierungen darstellen. Ein Beispiel aus einem Biologiebuch für die vierte Klasse AHS/HS: „Da deine Muskeln ihre Kraft nur zum Zusammenziehen einsetzen können, nicht aber zum Ausdehnen, brauchst du für die meisten Bewegungen mindestens zwei Muskeln. Diese wirken gegeneinander, z. B. Beuger und Strecker des Oberarms. Sobald sich ein Muskel verkürzt, wird er dicker, er bildet einen ‚Muskelbauch‘. Dies kannst du am Beispiel deines Armbeugers gut ertasten.“

Anhand dieses Beispiels könnte man zum Beispiel üben: Auflösen von Nominalisierungen („zum Zusammenziehen“ – damit man etwas zusammenziehen kann), Fachwörter (wie Beuger und Strecker, die aus Worten gebildet werden, deren Bedeutung schon bekannt sein sollte). Durch genauere Arbeit am Text und seiner Bedeutung können Kinder dazu geführt werden, in Zukunft leichter mit Sachtexten umgehen zu können.

36 Vgl. dazu auch: www.oesz.at → Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch.

INFOBOX

Tipps für den sprachsensiblen Unterricht

- Richten Sie die Sprache Ihrer fachlichen Inputs in erster Linie am Verstehen der Schüler/innen aus.
- Führen Sie Ihre Schüler/innen langsam, aber konsequent zur Fachsprache hin.
- Wählen Sie fachlich authentische, aber sprachlich bewältigbare Inputs.
- Stellen Sie so viele Sprachhilfen zur Verfügung, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Texte erforderlich sind.
- Lassen Sie die Schüler/innen explizit Fachsprache lernen (durch Wortschatzlisten, Formulierungsvorschläge, ...).
- Thematisieren Sie für das fachliche Lernen typische Sprachstrukturen, die insbesondere für Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch schwierig sein könnten, z. B. zusammengesetzte Hauptwörter, Passivkonstruktionen, Fachwörter mit vom Gebrauch in der Alltagssprache abweichender Bedeutung.
- Nutzen Sie verschiedene Darstellungsformen (neben sprachlichen auch gegenständliche, bildliche, abstrakte ...) für denselben Fachinhalt.
- Behandeln Sie Fachlernprobleme und Sprachlernschwierigkeiten getrennt.
- Verwenden Sie sprachensible Unterrichtsmaterialien (www.oesz.at → CHAWID → Materialien).

3 Übungen zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit

In den vorangegangenen Kapiteln dieser Broschüre haben Sie einiges über Mehrsprachigkeit gelernt. In diesem Kapitel finden Sie nun Anregungen zu Übungen und Aktivitäten, die Sie mit mehrsprachigen Gruppen durchführen können.

Diese Übungen sind folgenden Kategorien zugeordnet, die den thematischen Leitfaden für den im nächsten Kapitel beschriebenen Workshop bilden und die sich auch auf dem Faltprospekt „Wie bitte?“ finden.



3.1 Mehrsprachigkeit ist ein Geschenk



3.2 Ein Sprachvorbild sein



3.3 Authentisch kommunizieren



3.4 Fehler sind erlaubt – Nachfragen auch



3.5 Sich auf die Sprache der anderen einlassen



3.6 Kommunikation in anderen Sprachen zulassen

Die mit * bezeichneten Spiele sind vom Handbuch *Sprachenvielfalt als Chance* von Basil Schader inspiriert. Dort finden sich weitere 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.

Da sämtliche Übungen problemlos für alle Schulstufen adaptier- und einsetzbar sind, wurde auf eine entsprechende Kategorisierung verzichtet.

Sprachenblumengarten



Warum ist das wichtig?	Alle sprachlichen Ressourcen sind wichtig. Visualisieren der eigenen und der Sprachen in der Umgebung.
Anlass	Startsituation in der Gruppe bzw. zu einem Thema, Europäischer Tag der Sprachen (ETS)
Material	Papierbögen, bunte Farbstifte
Zeitaufwand	25 Min.
Anleitung	<p>Kurztext: „Meine sprachliche Geschichte“ (KIESEL 3.1, Arbeitsblatt 5.3.1 – Download der Kieselmaterialien unter www.oesz.at) übersetzt in die Sprachen der jeweiligen Gruppe.</p> <p>Kinder sammeln für sich die Sprachen/ Dialekte, ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die sie sprechen (z. B. deutsch, türkisch, ...), 2. die sie nicht sprechen, aber verstehen, (<i>englisch</i>, ...), 3. die sie nicht sprechen, aber gehört haben (Klasse/Familie/Umgebung ...), 4. die sie nicht sprechen, aber geschrieben oder gesehen haben <p>... und schreiben das Wort für Sprache/ Dialekt auf jeweils ein Blütenblatt, das sie bunt bemalen und in der Folge zu einer Blüte zusammenstellen. Die Blüten aufhängen und besprechen.</p>
Erweiterung	<p>Start/Ende der Einheit:</p> <p>Lied: „Begrüßung international“, aus: Maierhofer, Kern. <i>Sim Sala Sing</i>. Helbling, 2009.</p> <p>Brauer Timna: „Wir singen in vielen Sprachen.“</p>

Sprachenfigur



Warum ist das wichtig?	Sprache ist mit Gefühlen und Vorstellungen verbunden. Um andere Sprachen anzuerkennen, sollte man sich die Bedeutung, die Sprache für einen selbst hat, bewusst machen. Die Lehrerin/ Der Lehrer bekommt Aufschluss über die sprachliche Ausgangslage der einzelnen Kinder.
Anlass	Startsituation, Kennenlernen
Material	Papier, Buntstifte
Zeitaufwand	30-60 Min.
Anleitung	<p>Jedes Kind erhält eine Sprachenfigur (Kopiervorlage Sprachenfigur des ÖSZ im Anhang). Die Kinder ordnen „ihre“ Sprachen je nach emotionalem Bedeutungsgehalt einem bestimmten Körperteil zu und wählen dazu eine bestimmte Farbe. Während der Arbeit soll nicht gesprochen werden. Jedes Kind stellt seine Sprachenfigur vor.</p> <p>Sprachenfigurgalerie: Alle Blätter werden aufgehängt und besprochen.</p> <p>Abschlussfrage: Über welches Sprachenrepertoire verfügen wir in der Klasse?</p>

Sprachenquintett



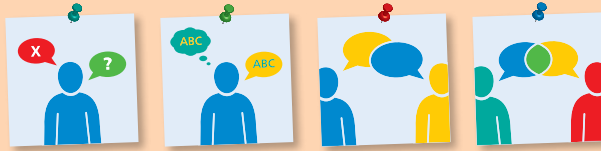
Warum ist das wichtig?	Wenn Kinder Wertschätzung gegenüber ihrer Erstsprache erfahren, nehmen sie sie selber wichtiger und versuchen nicht, sie zu verstecken. So sind sie motivierter, ihre Erstsprache besser zu pflegen und verbessern dadurch ihre Möglichkeiten des Erwerbs weiterer Sprachen.
Anlass	Für Sensibilisierte: Alltag erleichtern
Material	Papier, Buntstifte
Zeitaufwand	2 Unterrichtseinheiten
Anleitung	<p>Mit der Klasse Bereiche finden, die die Möglichkeit bieten, Sprache sicht- und hörbar werden zu lassen.</p> <p>Beispiel: Begrüßen: Wir sammeln ein Wort für „Grüß Gott/Guten Tag“ in 5 unterschiedlichen Sprachen.</p> <p>Weitere Möglichkeiten: Danken, Entschuldigen, Sprichwörter, etc.</p> <p>Anschließend Symbole für Begrüßen, Danken, Entschuldigen, Sprichwörter finden und damit Bildkarten gestalten. In dieser Art sollen mehrere Spieldurchgänge gestaltet werden.</p>

Begrüßungsrituale im kulturellen Kontext



Warum ist das wichtig?	Das Wissen über Unterschiede beim Grüßen hilft, Missverständnisse beim Erstkontakt zu vermeiden. „Kultursensibles“ Grüßen ist eine simple Methode, um Wertschätzung zu zeigen und zu signalisieren: „Du bist mir wichtig, ich stelle mich auf dich ein.“
Anlass	Vermeidung von Missverständnissen
Material	Bildkarten zu kulturell unterschiedlichen Begrüßungsformen www.payer.de/kommkulturen/kultur042.htm
Zeitaufwand	mind. 20 Min.
Anleitung	Einführung: Präsentation von Bildkarten zu Begrüßungssituationen in unterschiedlichen kulturellen Situationen. Jedes Gruppenmitglied hat den Auftrag, für sich Begrüßungsrituale im familiären, gesellschaftlichen, interkulturellen Kontext zu überlegen: Wie begrüße ich meine Eltern, Großeltern, Freund, Geschwister, Nachbarn, etc.? Durchspielen der Varianten; Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.
Erweiterung	Missverständliche Gesten besprechen.

Körperkontakt als Signal



Warum ist das wichtig?

Es gibt individuelle/kulturelle Grenzen in Bezug auf körperliche Nähe/Distanz. Es geht um die Vermittlung von Wissen und um den Respekt vor individuellen/kulturellen Bedürfnissen/Situationen, aber auch um die Vermittlung der Bandbreite der in unserer Kultur üblichen Praxis.

Literaturverweis:

Wikipedia: Interkulturelle Kompetenz

Anlass

Missverständnisse im öffentlichen Leben, z. B. Situationen in der Straßenbahn, etc.

Anleitung

Auftrag: Jede/r definiert situationsbezogen den Raum, den er/sie braucht, um sich sicher und wohl zu fühlen:

1. Mit Freunden des gleichen Geschlechts,
2. mit Freunden des anderen Geschlechts,
3. mit fremden Frauen bzw. Männern.

Drei Spieldurchgänge: Jede Person steckt mit Seilen den Raum ab, den sie für sich – bezogen auf die jeweilige Situation – als passend betrachtet. Besprechen der Unterschiede und reflektieren der in Bezug auf die Kultur bestehenden Unterschiede.

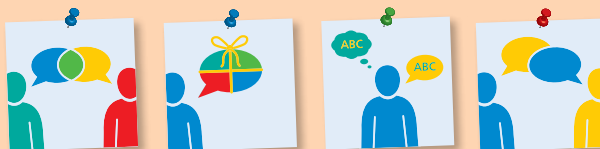
Erweiterung

Rollentausch: In einem zweiten Spieldurchgang schlüpft jedes Gruppenmitglied in die Rolle einer anderen Mitspielerin/eines anderen Mitspielers. Im Anschluss reflektieren der Frage: „Wie geht es mir in der Rolle einer anderen Person mit den jeweiligen person- und kulturabhängigen Grenzen?“



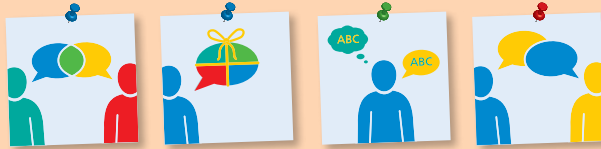
Quelle: Erich Ballinger, aus: „Supervision aus Systemischer Sicht“. Otto Müller, 1990.

Festtagsritual, z. B. Geburtstag, Namenstag, etc.



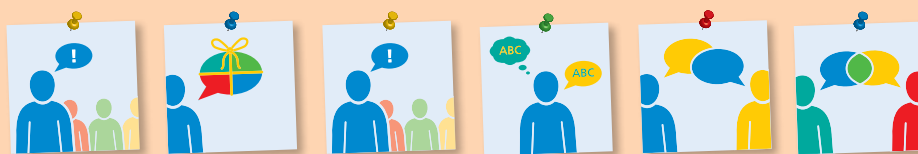
<p>Warum ist das wichtig?</p>	<p>Sprache ist für die Identitätsentwicklung von hoher Bedeutung: Die Weiterentwicklung der Erstsprache ist nur dann attraktiv, wenn sie Anerkennung findet.</p>
<p>Anlass?</p>	<p>Persönliche Feste, wie z. B. Geburtstag, etc. In allen Kulturen werden Feste gefeiert. In der Klasse kann ein persönlich wichtiger Tag, wie z. B. der Geburtstag, Namenstag, etc. zum Anlass für ein Fest genommen werden.</p>
<p>Anleitung</p>	<p>Sich mit der Gruppe darüber austauschen, wie die Geburtstage gefeiert werden sollen.</p> <p>Beispiel: Jedes Geburtstagskind darf sich ein Lied aus seiner Erstsprache mitbringen (bzw. eine Bezugsperson mitbringen die ein Geburtstagslied vorsingt). Das Kind bzw. die Bezugsperson studiert mit der Gruppe den Refrain des Liedes durch Vor- und Nachsingen ein.</p> <p>Weiters: Ein spezielles Gericht aus der Heimat mitbringen, das dann verkostet wird. Das Rezept kann in der Originalsprache vorgelesen werden. Ein Familienfoto mitbringen und in der Erstsprache die Familie vorstellen – dann auf Deutsch wiederholen.</p>

Sprachenturm*



Warum ist das wichtig?	Es kommt zu einer aktiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen und die Erstsprachenkompetenz wird gestärkt.
Anlass	Kreativ mit mehreren Sprachen handeln.
Material	Zeitungen, Verpackungsmaterial mehrsprachig beschriftet, Gebrauchsanweisung von Elektrogeräten – nach Möglichkeit in der jeweiligen Herkunftssprache
Zeitaufwand	ein bis zwei Unterrichtseinheiten
Anleitung	<p>Die Schüler/innen bringen in ihren Erstsprachen beschriftetes Verpackungsmaterial mit und haben den Auftrag, einen Turm mit unterschiedlichen Sprachobjekten zu bauen.</p> <p>Auswertung: Die Sprachen sammeln, die sich auf den Objekten finden; eventuell Strichliste, wie oft eine Sprache vorkommt.</p>
Erweiterung	Sprachenrap: Jede Person entnimmt ihrem Objekt ein Wort, das für die Gruppe erklärt wird. Unter Anleitung der Lehrerin/des Lehrers wird ein Sprachenrap entwickelt.

Sprachstaffellauf



Warum ist das wichtig?	Kurze und klare Sprachbeispiele wirken sich positiv auf die Umsetzung korrekter Satzstrukturen aus, und: Übung macht den Meister/die Meisterin!
Anlass	Immer wiederkehrende Fehler
Material	---
Zeitaufwand	30 – 60 Min., je nach Gruppengröße
Anleitung	<p>Mit den Kindern kurze Sätze sammeln, die für den Unterricht relevant sind, z. B.: „Nehmt das Heft heraus!“, „Wisch die Tafel ab!“, „Packt die Schultaschen ein!“, „Stell den Sessel hinauf!“, etc.</p> <p>Für jeden Satz findet die Gruppe ein Symbol, z. B.: Heft, Schwamm, Sessel, etc.</p> <p>Zwei Gruppen stellen sich nebeneinander auf.</p> <p>Der Lehrer/Die Lehrerin schreibt den Satz an die Tafel, plus das dazugehörige Symbol. Für Kinder, die noch nicht lesen können, wird nur das Symbol an die Tafel gezeichnet.</p> <p>Sie/Er spricht vor, alle sprechen nach.</p> <p>Nach dem Startsignal führt das erste Kind den Auftrag aus und wiederholt bei Übergabe des Symbols den Satz. Das nächste Kind ist an der Reihe.</p> <p>Die Gruppe, die als erste fertig ist, hat gewonnen.</p>

Teekesselchenspiel *

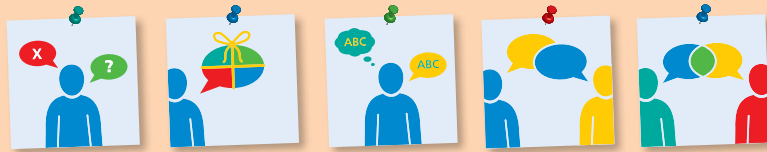


Warum ist das wichtig?	Sensibilisierung für Wörter mit mehreren Bedeutungen, die zu Missverständnissen führen können. Wichtig zur Erweiterung des Sprachrepertoires. Siehe auch Homonyme, S. 8.
Anlass	Missverständnisse
Material	www.mittelschulvorbereitung.ch (Wörter mit Doppelbedeutung – Liste)
Anleitung	<p>Ein Teil der Gruppe denkt sich einen mehrdeutigen Begriff aus (Krebs, Mutter, Pflaster, Rasen, Kiefer, Elf...) und bezeichnet ihn in der Folge als „Teekesselchen“. Der Begriff, der sich dahinter versteckt, wird in der Folge umschrieben und muss von der anderen Gruppe erraten werden. Jede/r der Hinweisgebenden steht dabei für eine der Bedeutungen.</p> <p>Beispiel („Schloss“): „Mein Teekesselchen sperre ich mit einem Schlüssel.“, „Mein Teekesselchen steht in einem Park.“</p>



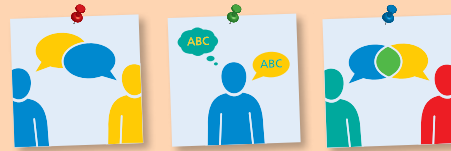
Quelle: www.bildergeschichten.eu

Teekesselchenspiel für Profis



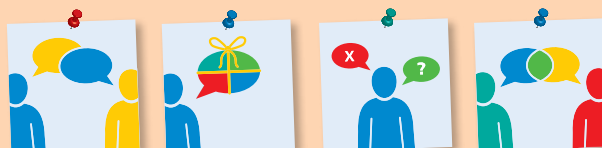
Warum ist das wichtig?	Sensibilisierung für Wörter mit mehreren Bedeutungen, die zu Missverständnissen führen können. Wichtig zur Erweiterung des Sprachenrepertoires in unterschiedlichen Sprachen.
Anlass	Nach unterschiedlichen sprachlichen Missverständnissen. Aber auch zur Reflexion von sprachlichen „Gleichklängen“, hinter denen sich gravierende Unterschiede verbergen.
Material	Liste mit homophonen Begriffen „Homophon“: Wort aus einer Erstsprache, das sich vom Klangbild her mit Wort aus anderen Erstsprache deckt, aber etwas völlig anderes bedeutet, z. B. der deutsche Vorname „Elma(r)“ wird von türkischen Kindern als „elma“ – Apfel verstanden. (Siehe Anhang.)
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	Zwei Schüler/innen einigen sich auf einen homophonen Begriff (z. B. Armut, was im Türkischen „Birne“ meint und im Deutschen „Armut“) und beschreiben diesen als „Teekesselchen“ (siehe Teekesselchenspiel vorne). Die Gruppe versucht, sich durch Nachfragen dem Begriff zu nähern. Wer die Lösung findet, darf als Hauptakteur/-akteurin mit einem neuen Begriff weiterspielen. Ergänzend wird erklärt, wie der Begriff in der Erstsprache und in allen anderen Sprachen heißt.
Erweiterung	Die Gruppe erweitert die Wortliste. Das Spiel kann in der Folge durch Bildkarten beliebig erweitert werden.

Klassenpost *



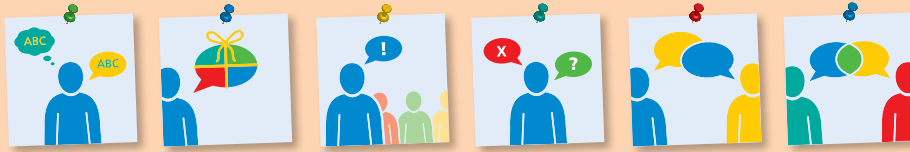
Warum ist das wichtig?	<p>Durch das Schreiben in der Erstsprache wird die Kompetenz gefördert, in der L1 zu kommunizieren und sich gleichzeitig an formale und inhaltliche Kriterien, z. B. des Briefeschreibens, zu halten.</p> <p>Voraussetzung: Kenntnis der Schriftsprache in L1 und L2. Siehe auch Interdependenz-Hypothese, S. 9.</p>
Anlass	einen Brief verfassen
Material	Briefkasten in Klasse, Papier, Kuverts
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	Jede/r sucht sich eine Person in der Klasse mit der gleichen Erstsprache, an die er/sie einen Brief schreibt und dann in den Briefkasten einwirft. Zu einem vereinbarten Zeitpunkt wird der Briefkasten geleert, die Adressat/innen lesen und beantworten die Briefe.
Erweiterung	Ein Brief an meinen Großvater/meine Großmutter, ein E-Mail an meine Freundin/meinen Freund.

**„Stadt, Land, Fluss“;
 „Tiere, Gemüse, Gerichte,
 Vornamen“**



Warum ist das wichtig?	Das altbekannte „Stadt-Land-Spiel“ unterstützt in dieser Modifikation Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Erwünscht ist, wenn Kinder auch Begriffe aus ihren Herkunftssprachen verwenden. Gängige Begriffe aus unterschiedlichen Lebenskontexten führen zu einer Erweiterung des allgemeinen Sprachwortschatzes der Klasse.
Anlass	Themenschwerpunkte im Fachunterricht; im Rahmen von Projekttagen
Material	Papier mit vorbereiteten Spalten plus eine freie Kolonne für die zu verteilenden Punkte.
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	<p>Vorgeben bzw. vereinbaren von Rubriken. Eine/r aus der Gruppe geht still das ABC durch. Jemand ruft „Stopp“.</p> <p>Das erste Kind nennt den Buchstaben, bei dem es eben angelangt ist.</p> <p>Alle Beteiligten suchen möglichst schnell in Deutsch oder Erstsprache einen Begriff zur jeweiligen Rubrik.</p> <p>Die Person, die fertig ist, ruft „Stopp“.</p> <p>Alle legen ihre Stifte weg und lesen nacheinander ihre gefundenen Begriffe vor.</p> <p>Nicht-deutsche Begriffe werden übersetzt und beschrieben.</p> <p>Für jeden richtigen Begriff gibt es einen Punkt.</p> <p>Die Punkte werden in einer Kolonne rechts geschrieben und dann zusammengezählt.</p>
Erweiterung	<p>Am Ende des Spiels werden fünf bislang nicht bekannte Wörter auf Zettel geschrieben.</p> <p>Die Kategorien können erweitert werden. Extrapunktvergabe, falls Begriffe außerhalb der Erstsprache verwendet werden.</p> <p>Verwendung von Wörterbüchern.</p>

Befindlichkeitsrunde



Warum ist das wichtig?	<p>Wir können erst dann lernen, wenn wir mit unserer emotionalen Befindlichkeit, mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen präsent und da sein dürfen.</p> <p>Die folgende Übung kann als Morgenritual Kindern/Jugendlichen helfen, in der Lerngruppe als Person anzukommen und da zu sein.</p>
Anlass	Morgendlicher Start des Unterrichts
Material	Stein, Feder
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	<p>Die Lehrperson begrüßt die Klasse, die sich im Sitzkreis versammelt hat, bzw. so Platz genommen hat, dass jede/r jede/n sieht.</p> <p>Ein Stein wandert von Schüler/Schülerin zu Schüler/Schülerin. Bei Erhalt des Steins formuliert die Schülerin/der Schüler: „Das hat es mir heute schwer gemacht, herzukommen...Das brauche ich, damit ich gut da sein kann.“</p> <p>In einer 2. Runde wird eine Feder durchgegeben, mit der Frage: „Was hat für mich das Herkommen leicht gemacht?“</p>

„Ja so ein Zimmer“



Warum ist das wichtig?	Die Klasse ist der Raum, die vorbereitete Umgebung, in der ein Großteil der Lernzeit und der Schülerpräsenz stattfindet. Die Schüler/innen sollen ermutigt werden, ihre Umgebung in ihren unterschiedlichen Sprachen zu benennen.
Anlass	Wir lernen unsere Klasse kennen.
Material	(Klassen-)Raum und Inventar, Liedtext: www.youtube.com/watch?v=Z0brjM85Xmk
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	Dazu lernen wir das Lied von Gerda Bächli: „Ja so ein Zimmer, das ist ein Instrument, das man noch immer zu wenig schätzt und kennt“. Im freien Mittelteil, in dem jeweils ein neues Inventar des Klassenzimmers besungen wird, springt ein Kind vom Platz auf, klopft einen Rhythmus auf den genannten Gegenstand und wiederholt – bezogen auf diesen Rhythmus – den Begriff für diesen Gegenstand (dieses Inventar) in der eigenen Muttersprache, z. B.: „Unsre Tafel (unser Boden, unser Kasten...), die klingt so“, und die Klasse singt: „Das ist Musik und die Musik, die macht uns froh.“
Erweiterung	Wir probieren aus, wie unser Turnsaal „klingt“, unsere Pausenhalle, etc.

„Was ich an dir mag“



Warum ist das wichtig?	Positive Rückmeldungen über die eigene Person stärken das Selbstwertgefühl und wirken sich günstig auf das Lern- und Beziehungsklima in der Klasse aus. In der Erstsprache formuliert, transportiert positives Feedback über Mimik und Gestik viel an Authentizität und Unmittelbarkeit emotionalen Ausdrucks. Siehe auch „Positives Selbstbild“, S. 13.
Anlass	Das Schuljahr oder eine Periode intensiven Miteinander-Arbeitens nähern sich ihrem Ende
Material	---
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	Jedes Kind/Jeder Jugendliche gibt jedem/ jeder in der Gruppe eine Rückmeldung in der eigenen Erstsprache in der Form: „Ich mag an dir, ich schätze an dir, besonders mag ich an dir, dass ...“ Dabei sollen die Kinder auch besonders auf die eigene Mimik, Gestik und Körpersprache achten, die den verbalen Ausdruck unterstützen. Im Anschluss daran muss das Gesagte auch auf Deutsch mitgeteilt werden. Wenn alle alle eine Rückmeldung gegeben haben, ist das Spiel aus.
Erweiterung	Jede Schülerin/Jeder Schüler beschriftet – bei entsprechender schriftlicher Sprachkompetenz in der Erstsprache – einen Zettel mit ihrem/seinem Namen. Die Mitteilung „Was ich an dir besonders mag“ erfolgt schriftlich.

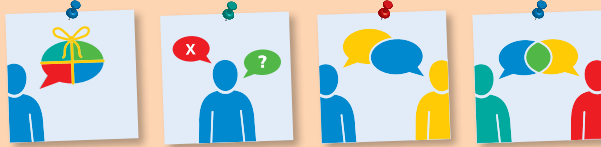


SPRACHENSUDOKU



Warum ist das wichtig?	Es geht darum, Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, zu schätzen und das Sprachenrepertoire zu erweitern. Der Umgang mit Fehlern und Lernerfolgen wirkt sich auf den Spracherwerb aus. Siehe auch „Affektive Faktoren“, S. 16.
Anlass	Einstieg zur Klassenbildung, zur Elternarbeit
Material und räumliche Erfordernisse	Liste mit vorbereiteten Sprachwendungen und Sprachformeln in allen vorhandenen Erstsprachen der Klasse. Gerasterte Liste, in der jede Wendung einmal in jeweils unterschiedlichen Sprachen vorkommt. Kärtchen mit Vordruck von Einzelbegriffen, Lösungsblatt. Exemplarisches Material im Anhang.
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	In Kleingruppen, zu zweit oder alleine soll versucht werden, alle Kärtchen im Raster korrekt unterzubringen.
Erweiterung	Andere Begriffe/Wendungen verwenden. Mit dem Lösungsblatt kann auch „BINGO“ gespielt werden (Hörübung).

BINGO



Warum ist das wichtig?	<p>Bereits mehrfach verwendete Begriffe/ Redewendungen können „gefestigt“ werden. Sprachenvielfalt wird genutzt und geschätzt. Das Hörverständnis wird aktiviert/geübt.</p> <p>Alle Kinder haben die gleichen Chancen, ihre Erstsprache abgebildet zu bekommen.</p>
Anlass	Festigen von Inhalten.
Material und räumliche Erfordernisse	<p>Gerasterte Liste, in der jede Wendung einmal in jeweils unterschiedlichen Sprachen vorkommt, z. B. Sprachen-Sudoku im Anhang.</p> <p>Knöpfe oder Plättchen.</p>
Zeitaufwand	variabel
Anleitung	<p>Jede Schülerin/Jeder Schüler bekommt eine gerasterte Liste, in der jede Wendung einmal in jeweils unterschiedlichen Sprachen vorkommt.</p> <p>In der Mitte des Tisches liegt ein Stoß verdeckter Karten mit unterschiedlichen Redewendungen.</p> <p>Reihum wird jeweils eine Karte aufgedeckt und der Begriff vorgelesen.</p> <p>Das erste Kind, das den genannten Begriff auf dem vor ihr/ihm liegenden Raster entdeckt, ruft „BINGO“ und darf im Anschluss daran das Feld mit einem Knopf/Plättchen abdecken.</p> <p>Wer die meisten Worte erkennt, gewinnt.</p>
Erweiterung	<p>Das Spiel kann mit steigendem Tempo beliebig oft mit neu gemischten Kärtchen wiederholt werden.</p> <p>Die Begriffe können verändert werden.</p> <p>Beispiel im Anhang.</p>

4 Workshop zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

4.1 Vorwort

In diesem Kapitel wird ein Fortbildungsmodul vorgestellt, das entwickelt wurde, um Lehrer/innen, die sich noch nicht als Sprachlehrer/innen verstehen, für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und ihnen konkrete Handlungsanweisungen zur Verfügung zu stellen, die den Umgang mit mehrsprachigen Gruppen erleichtern.

- Im **ersten Teil** werden die Zielsetzungen und die Stoßrichtung dieses Fortbildungsmoduls verdeutlicht.
- Im **zweiten Teil** wird ein Ablaufplan vorgestellt.
- Der **dritte Teil** ergänzt baukastenartig den zweiten Teil und beinhaltet verschiedene Beispiele für Einstieg und Durchführung des Seminars.

Diese Beschreibung ist keine Partitur für die Abhaltung eines Seminars. Sie soll der Lehrerin/dem Lehrer Unterstützung und Richtschnur bei der Entwicklung eines spezifischen Angebots sein.

4.2 Was, warum, wozu?

Der Workshop wurde von einer Arbeitsgruppe am ÖSZ entwickelt, um einem spezifischen Mangel zu begegnen. Unter der Vielzahl an Schulungen und Seminaren, die zu „Diversity“ sowie „Multi- und Interkulturalität“ angeboten werden, finden sich nur vereinzelt auf Sprache fokussierte. Ziel ist es, Lehrer/innen ohne großes Vorwissen in Bezug auf Spracherwerb die Arbeit in mehrsprachigen Kontexten zu erleichtern und ihnen Angst und Scheu vor Mehrsprachigkeit zu nehmen.

Von einer Schulung dieser Personengruppen versprechen sich die Autor/innen Folgendes:

- Sprachsensibler Umgang mit Klassen führt zu einer Verbesserung der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen der Gruppenmitglieder. Das erleichtert Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch den Deutscherwerb und verbessert die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere. Ähnliches gilt auch für jene (leider) immer größer werdende Anzahl von deutschsprachigen Kindern, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt werden kann.
- Sprachsensibler Umgang verbessert die Verständigung in der Gruppe. Missverständnisse, die zu Konflikten führen können, werden vermieden. Eine bewusstere, verbesserte Kommunikation wirkt sich positiv auf die Klassen-/Schulsituation aus.

Ziel dieser Workshops ist nicht, dass z. B. Geografiestunden in Sprachkurse umgewandelt werden, sondern dass einfache und seit langem bekannte Faktoren, die zu einer sprachsensiblen Umgebung beitragen können, wieder ins Bewusstsein gerufen und umgesetzt werden.

Ein Workshop zeichnet sich durch folgende Kriterien aus:

Kürze

Der Workshop sollte nicht länger als einen Halbtage dauern. Diese Kürze zwingt zur Fokussierung und macht das Fortbildungsmodul leichter in bestehende Aus- und Fortbildungspläne, z. B. im Rahmen einer SCHILF oder einer pädagogischen Konferenz, integrierbar.

Niederschwelligkeit

Basiswissen wird in so leicht verständlicher Form kommuniziert, dass es auch für Lehrer/innen, die sich bislang nicht mit Sprache/Mehrsprachigkeit/Spracherwerb auseinandergesetzt haben, verständlich und nachvollziehbar ist.

Fokussierung

Hier wird kein umfassendes interkulturelles Schulungsangebot präsentiert, es geht schlicht und einfach um Mehrsprachigkeit.

4.3 Mögliche Ablaufplanung eines Workshops zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule

4.3.1 Aufbau der Veranstaltung

Die angegebenen Zeiten sind Richtwerte für eine dreistündige Veranstaltung (ohne Pausen). Materialien und Informationen, Beispiele für Übungen und weiteres ergänzendes Material finden Sie im nächsten Kapitel.

Einführung, Vorstellungs- bzw. Aufwärmrunde	30 Min.
<p>Beginnen Sie mit einer Kurzeinführung (5 Minuten): Vorstellung Leiter/in, Ziele, Inhalte, Ablauf der Veranstaltung.</p> <p>Nehmen Sie sich danach Zeit für eine Aufwärmrunde. Die Teilnehmer/innen (im Folgenden: TN) sollen sich kurz mit ihren Sprachenkenntnissen vorstellen, ihre Erwartungen und ihre unterschiedlichen Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit schildern. Die damit verbundene Aktivität gibt den TN überdies das Gefühl, dass in dieser Veranstaltung Engagement und nicht Passivität gefragt ist und auf ihre Bedürfnisse Rücksicht genommen wird.</p> <p>Ihre vordringliche Aufgabe besteht in der Anregung und Moderation der Diskussion und in der eventuellen Ergänzung von Aspekten, die nicht zur Sprache kommen. Fassen Sie die Ergebnisse abschließend kurz zusammen.</p>	
Grundlagen der Sprachentwicklung, Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	70 Min.
<p>Teilen Sie in einem möglichst kurzen und einfachen Vortrag wichtige Grundlagen der Sprachentwicklung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit mit. Verwenden Sie zur Verstärkung des Gesagten mediale Hilfen (OH, Grafiken, Beamer) und Impulse aus dieser Handreichung.</p> <p>Geben Sie Raum und Zeit für Nachfragen, versuchen Sie, die TN zur Reflexion ihres eigenen Spracherwerbes, ihrer eigenen Sprachlerngeschichte anzuregen, z. B. anhand der Arbeit mit der Sprachenfigur.</p>	
Sprachliche Beispiele ausarbeiten	20 Min.
<p>Auf Grundlage des Gehörten sollen die TN in Kleingruppen ihre praktischen Erfahrungen und ihren jetzigen Umgang mit Mehrsprachigkeit hinterfragen und überlegen, was anders, besser gemacht werden könnte (Präsentation auf Flipchart: Ist – Soll).</p> <p>Ihre Aufgabe ist es, die Arbeit zu betreuen und für Fragen zur Verfügung zu stehen. Checken Sie immer wieder im Rundgang, ob es bei allen TN gut läuft.</p>	
Präsentation	20 Min.
<p>Anschließend sollen je nach Zeit und Engagement der Gruppe einige oder alle TN ihre Ergebnisse kurz präsentieren.</p>	
Resümee	20 Min.
<p>Lassen Sie die TN in einer abschließenden Runde kurz zusammenfassen, wie sie das Gelernte in der Praxis anwenden wollen. Auf diese Weise wird deutlich, dass das Thema nicht mit der Veranstaltung abgeschlossen ist.</p>	

4.4 Beispiele / Materialien

4.4.1 ... für den Einstieg

Auf/Ab

Auf/Ab ist eine Aktivität, die sehr schnell einen Überblick über die Gruppe verschafft und den Gruppenmitgliedern Informationen übereinander vermittelt. So können Fremdsprachenkompetenzen in der Gruppe, in welchen Zusammenhängen jemand mit Mehrsprachigkeit zu tun hat und welche anderen Gemeinsamkeiten es zwischen Gruppenmitgliedern gibt, rasch sichtbar gemacht werden. Beginnen Sie mit einer übergeordneten Frage (z. B. „Wer spricht eine andere Sprache als Deutsch?“) und werden Sie dann immer genauer (z. B. „Wer spricht Türkisch? Wer kann sich auf Italienisch einen Kaffee bestellen?“). Gehen Sie mit den Fragen nicht zu tief. Respektieren Sie, wenn sich jemand nicht zeigen möchte!

Vorsicht:

Diese Übung verlangt eine gewisse Sensibilität, weil sie sehr stark auf den/die Einzelnen und die Gruppe wirken kann. In dem hier beschriebenen Setting werden Sie nicht die Zeit haben, diese Prozesse einzufangen.

Ablauf

Sie stellen verschiedene, eindeutig beantwortbare Fragen. Die Fragen sollen kurz thematisch eingeleitet werden. Die Gruppenmitglieder, die diese Frage positiv beantworten können, stehen auf/bleiben stehen. Vergessen Sie nicht zu fragen: „Wen habe ich vergessen?“

Beispiele:

Fast niemand spricht nur eine Sprache. Die meisten von uns sprechen einen Dialekt/eine Umgangssprache und eine sogenannte „Hochsprache“. Schauen wir einmal, wie viele Sprachen in unserer Gruppe vorhanden sind.

- Wer von euch spricht mehr als eine Sprache? Wer von euch spricht mehr als zwei Sprachen? Wer von euch spricht mehr als drei Sprachen?
- Mehrsprachigkeit heißt, dass ich verschiedene Sprachen für verschiedene Situationen und Anlässe verwende. Schauen wir einmal, wer von euch verschiedene Sprachen benutzt.
- Wer von euch spricht zu Hause die gleiche Sprache wie in der Schule/im Beruf?
- Wer von euch spricht mit seinen Eltern oder einem seiner Elternteile in einer anderen Sprache als Deutsch?
- Wer von euch spricht mit seinen Großeltern (einem seiner Großeltern) in einer anderen Sprache als Deutsch?
- Wer von euch hat Verwandte, mit denen ihr in anderen Sprachen spricht als Deutsch?

Vorstellung anhand der Sprachenfigur nach Krumm

Die TN werden gebeten, die Sprachen, die sie beherrschen, in der Sprachenfigur mit verschiedenen Farben sichtbar zu machen und sich dann anhand ihrer Sprachenfigur vorzustellen. Die Sprachenfigur als Kopiervorlage finden Sie im Anhang.

Material:

Für jede Teilnehmerin/jeden Teilnehmer eine Sprachenfigur (Kopiervorlage im Anhang), ausreichend Buntstifte.

Sprache zur Begrüßung finden

Die eine Hälfte der TN erhält Kärtchen, auf denen Sprachen stehen (Deutsch, Kroatisch, Tschechisch, ...), die andere Hälfte der TN erhält Kärtchen mit Grußformeln in diesen Sprachen („Guten Tag“, „Dobar dan“, „Dobry den“, ...). Die TN sollen jetzt ihr passendes Gegenstück finden und sich dann vorstellen. Kann mehrmals durchgeführt werden.

Material: Kärtchen mit Sprachen und entsprechenden Grußformeln (Kopiervorlage im Anhang).

4.4.2 ... für den Input

4.4.2.1 Tipps, Tricks und „goldene Regeln“ zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein Geschenk!

Alle reden immer anders. Durch die vielen verschiedenen „Sprachen“, die uns zur Verfügung stehen, können wir uns so ausdrücken, wie wir es gerade für richtig halten. Hätten wir nur eine Sprache, könnten wir zwischen einer Liebeserklärung und einer Besprechung im Büro keinen Unterschied machen.

Sprachliche Vielfalt erkennen und nutzen!

Alle sprachlichen Ressourcen sind wertvoll! Aber wissen Sie eigentlich, wieviele verschiedene Sprachen in Ihrer Umgebung gesprochen werden?

Sprachen sichtbar und hörbar werden lassen!

Die einfachste Art und Weise, Sprachen wertzuschätzen ist, sie sichtbar und hörbar zu machen. Ein Einladungsplakat für ein Schulfest kann zweisprachig gestaltet werden, mehrsprachige Plakate können gestaltet und aufgehängt werden, usw.

Mehrsprachigkeit zulassen!

Oft wird versucht, in Gruppen oder Klassen das Prinzip der Einsprachigkeit durchzusetzen – aus Angst, dass Sprache böswillig und für Ausgrenzung genutzt wird. Dies führt aber dazu, dass viel nicht verstanden wird. Sinnvoller ist es, Mehrsprachigkeit zuzulassen – das kann zu einem Untertiteffekt führen: Die Sprachlernenden erhalten zum deutschen Wort die muttersprachliche Erklärung dazu und merken es sich leichter. Außerdem wird so die erstsprachliche Kompetenz gestärkt.

Sprachvorbild sein!

Sprache drückt immer auch aus, wie ich mein Gegenüber wahrnehme. Wenn ich mit jemandem in einer sehr vereinfachten Sprache spreche, vermittele ich, dass ich mich überlegen fühle. Lernen geschieht durch Nachahmen. Daher wird eine Person, die meine Sprache gerade lernt, diese vereinfachte (und oftmals nicht korrekte) Sprechweise nachahmen und wenig bis keinen Lernfortschritt erzielen.

3 Ks: Kurze, klare, korrekte Sätze!

Einfach zu sprechen, ist gar nicht so leicht! Aber je mehr kurze, klare und korrekte Sprachbeispiele ich meinen Gesprächspartner/innen serviere, desto leichter können sie diese aufnehmen und desto schneller prägen sich richtige Satzstrukturen und Begriffe ein.

Fehler sind erlaubt, Nachfragen auch!

Sprache ist ein Werkzeug, um Botschaften zu übermitteln. Wenn die Botschaft unklar ist – nachfragen. So erhält die Sprecherin/der Sprecher auch gleich ein Feedback über seine/ihre Sprachkompetenz.

Missverständnisse zulassen!

Umgang mit Mehrsprachigkeit heißt auch Lern-/Freiräume und Konflikte zuzulassen. Fehler und daraus entstehende Missverständnisse machen Auseinandersetzung und Begegnung möglich.

Die Sprache des/der Anderen sprechen!

Wenn Sie Ihr Gegenüber nicht ansieht, wenn er/sie mit Ihnen spricht, dann ist das vielleicht ein Zeichen der Höflichkeit und Sie bedrohen diese Person gerade, weil Sie sie/ihn direkt anschauen ...

Achten Sie auf die Körpersprache! Haben Sie Geduld!

Normal reden!

Kennen Sie den Begriff „Sprache des Herzens“? Wenn wir emotional aufgewühlt sind, sprechen wir so, wie uns der Schnabel gewachsen ist, und das ist gut so! Soviel an verschiedener Sprache uns auch zur Verfügung steht – ganz dahinter verstecken oder verstellen können wir uns nicht. Je unverblümter wir sprechen, desto besser werden wir verstanden.

Muttersprache fördern!

Es ist ein alter Hut: Je besser ich in meiner Erstsprache kommunizieren kann, je mehr Sprache mir hier zur Verfügung steht, desto besser kann ich mir (und anderen) die Welt erklären sowie neue Sprachen annehmen und erwerben. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Erstsprache in allen Lebensbereichen verwendet und gefördert wird.

4.4.3 ... für Sensibilisierungsübungen

4.4.3.1 Leitfragen für Partnerinterviews

Die Teilnehmer/innen interviewen sich gegenseitig zu ihren persönlichen Erfahrungen und Umgang mit Mehrsprachigkeit. Paarweise, anschließend Präsentation. Kann auch zur Zielvereinbarung genutzt werden.

Beispiele für Interviewfragen:

- In welcher Funktion haben Sie/hast du mit mehrsprachigen Gruppen zu tun?
- Ist Sprache ein Thema?
- Wieviele Sprachen und welche werden in diesen Gruppen gesprochen? Sind alle Sprachen sichtbar? Wie? Ist ausgemacht, dass nur eine Sprache verwendet wird?
- Wie funktioniert die Kommunikation jetzt in deiner/Ihrer Gruppe? Wie sprichst du/ Wie sprechen Sie mit der Gruppe?
- Dürfen die Erstsprachen in deiner/Ihrer Gruppe verwendet werden?
- Wie könnte man mit Mehrsprachigkeit in der Gruppe besser umgehen?

Kopiervorlage, siehe Anhang.

4.4.3.2 Kommunikationsgewohnheiten

Eine Übung zur Hinterfragung von Kommunikationsgewohnheiten aus „Baustein zur nicht rassistischen Bildungsarbeit“.³⁷ Arbeitsblatt und Erklärung, siehe Anhang. Die Verwendung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber/innen.

³⁷ <http://baustein.dgb-bwt.de>: Der Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit bietet eine Fülle von Materialien und Arbeitsblättern zur interkulturellen und antidiskriminierenden Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. DGB-Bildungswerk, Thüringen e.V.

Ziele:

- Die eigenen Kommunikationsgewohnheiten wahrnehmen.
- Sich mit eigenen Reaktionen auf ungewohntes Verhalten auseinandersetzen.
- Die Frage reflektieren, inwieweit ungewohntes Verhalten zu unterschiedlichen Bewertungen von Personen führt.
- Erkennen, wie wichtig Kommunikation über den ersten Eindruck hinaus ist.

4.4.3.3 In & Out

Eine Übung zum Bewusstmachen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, aus „Baustein zur nicht rassistischen Bildungsarbeit“.³⁸ Arbeitsblatt und Erklärung, siehe Anhang. Die Verwendung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber/innen.

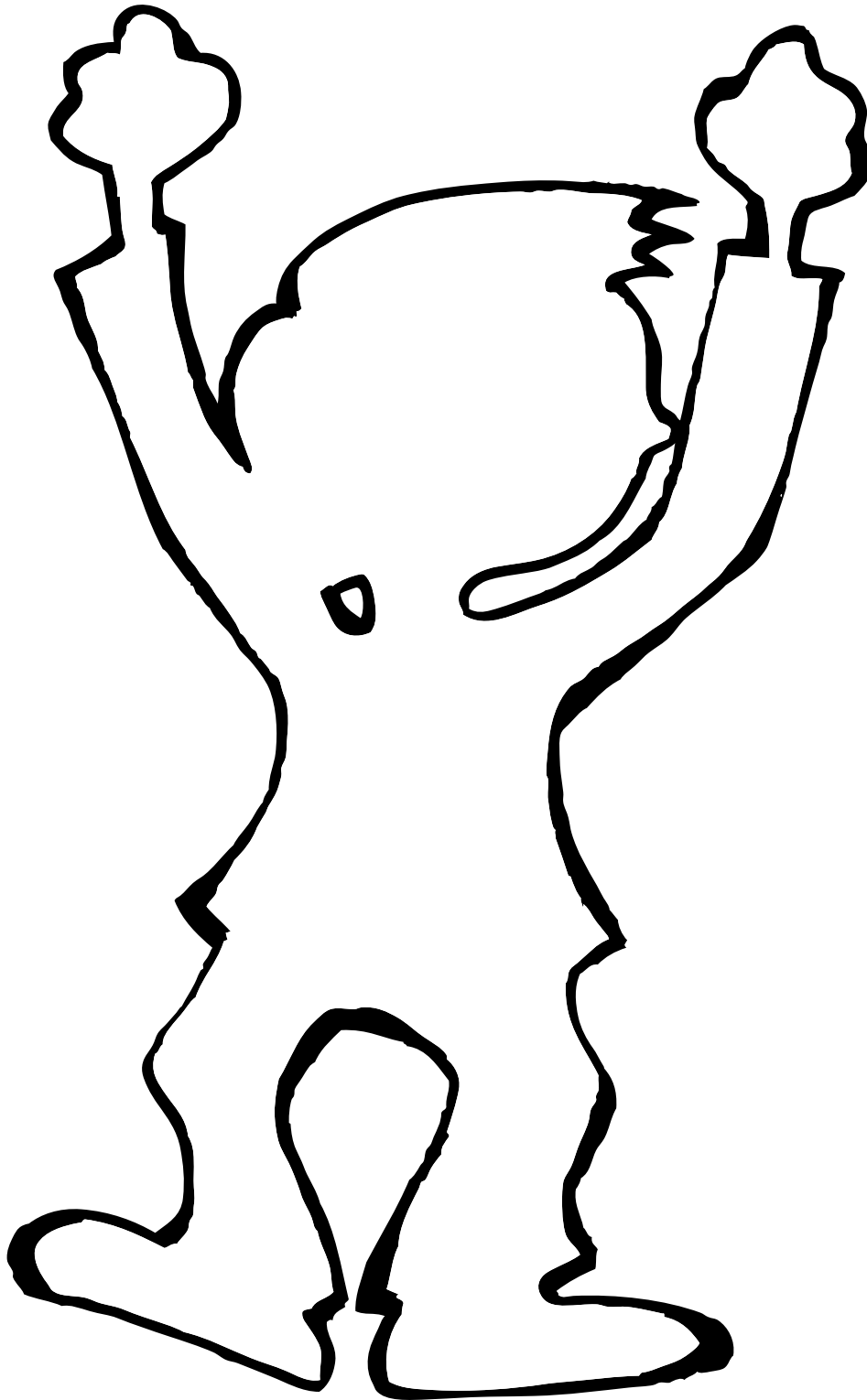
Ziele:

- Eine Diskussion über Zugehörigkeit und Ausgrenzung anregen.
- Erleben, welche Folgen Ausgrenzung für das eigene Verhalten haben kann.
- Erkennen, wie sich Minderheiten in Situationen verhalten, in denen sie ausgeschlossen werden.
- Erfahren, welchen Spaß es macht, zu einer Gruppe zu gehören und andere auszugrenzen.
- Erkennen, dass Minderheiten Ausgrenzung als viel verletzender erleben, als die Mehrheit denkt.

³⁸ Ebda.

5 Anhang

5.1 Sprachenfigur



5.2 Interviewbogen für Partnerarbeit

- **In welchem Zusammenhang haben Sie mit Mehrsprachigkeit zu tun?**

- **Wie sind Sie bisher mit dieser Mehrsprachigkeit umgegangen? Was hat besonders gut funktioniert? Warum? Haben Sie versucht, Regeln umzusetzen (z. B. „Alle reden gut Deutsch“)? Durften die Leute untereinander in ihren Sprachen sprechen?**

- **Wie sind Sie bisher mit Leuten umgegangen, die gerade Deutsch lernen? Wie haben Sie mit ihnen gesprochen? Was haben Sie gemacht, wenn Sie einen Fehler gehört haben?**

- **Was möchten Sie in Zukunft in Bezug auf Mehrsprachigkeit anders machen?**

5.3 Kopiervorlage „Sprache zur Begrüßung finden“

Deutsch	Guten Tag	Albanisch	Mirëdita
Tschechisch	Dobry den	Kroatisch	Dobar dan
Türkisch	İyi günler	Kurmandji / Kurdisch	Rosch basch
Slowakisch	Dobry den	Ungarisch	Jó napot
Ivri/Hebräisch	Shalom	Slowenisch	Dober dan
Farsi/Persisch	Ruz bechejr	Griechisch	Kali mera

Kommunikations- gewohnheiten

➔ Ablauf

Zu Beginn werden Dreiergruppen gebildet, die die Aktivität parallel durchführen. Ein Gruppenmitglied übernimmt die Beobachtungsrolle; die beiden anderen führen ein kurzes Gespräch. Aus allen Dreiergruppen wird eine Person gebeten, vor den Seminarraum zu kommen. Dort bekommen alle eine Aufgabe, die sie während des Gesprächs einhalten müssen:

- „Blickt während des gesamten Gesprächs nicht in die Augen eures Gesprächspartners / eurer Gesprächspartnerin.“

Die beiden GesprächspartnerInnen unterhalten sich ca. 5 Minuten über ein Thema ihrer Wahl. Anschließend werden die anderen GesprächspartnerInnen aus allen Gruppen vor die Tür gebeten und erhalten wiederum eine Aufgabe:

- „Sprecht bei dem jetzt folgenden Gespräch extrem langsam und macht oft Pausen.“

Die beiden GesprächspartnerInnen unterhalten sich wiederum ca. 5 Minuten über ein Thema ihrer Wahl.

Auswertung

Die Reflexion findet in gemeinsamer Runde statt. Die Gruppenmitglieder schildern nacheinander ihre Eindrücke, was sie während des Gesprächs wahrgenommen haben.

Das Team fragt reihum in jeder Dreiergruppe zunächst die Person, die mit einem bestimmten Verhalten konfrontiert wurde, dann die beobachtende Person und schließlich diejenige, die die Aufgabe erfüllen musste.

Anschließend fragt das Team:

- Wie reagiert ihr, wenn sich jemand so wie in dem Zweiergespräch verhält?
Welches Etikett heftet ihr dieser Person an?

Hier sammeln die Gruppenmitglieder Assoziationen, Bemerkungen, Sprüche, usw., die ihnen zu dem wahrgenommenen Verhalten bzw. der jeweiligen Person einfallen.

Die weitere Auswertung kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- Gibt es „kulturelle Regeln“, die für dich gelten, die in dieser Kommunikation verletzt wurden?
- Kennst du solche Kommunikationsschwierigkeiten auch aus dem Alltag?
- Hast du Erfahrungen damit gemacht, durch dein eigenes Verhalten andere zu irritieren oder zu verletzen (z. B. durch Begrüßung mit Umarmungen, Hand geben, Küssen oder durch Duzen bzw. Siezen etc.)?
- Welchen Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationsgewohnheiten wünschst du dir / fändest du hilfreich?

(nach: Bildungs-AG, SCI-D)

C.1
Thema:
Feindbilder
AKTIVITÄT

! Ziele

- ▶ Wahrnehmung der eigenen Kommunikationsgewohnheiten;
- ▶ Auseinandersetzung mit eigenen Reaktionen auf ungewohntes Verhalten;
- ▶ Reflexion der Frage, inwieweit ungewohntes Verhalten zu unterschiedlichen Bewertungen von Personen führt;
- ▶ Erkennen, wie wichtig Kommunikation über den ersten Eindruck hinaus ist.

✓ Bedingungen

- ▶ Zeit:
45 – 60 Minuten
- ▶ TeilnehmerInnen:
6 bis 18 (mehrere Dreiergruppen)
- ▶ Raum:
geräumiger Seminarraum mit jeweils kleinen „Stuhlecken“ à drei Stühle
- ▶ Material:
Kopien der Aufgabenbeschreibung für alle

B.2

Seminarphase:
Erfahrungen

AKTIVITÄT

! Ziel

- ▶ Eine Diskussion über Zugehörigkeit und Ausgrenzung anregen;
- ▶ Erleben, welche Folgen Ausgrenzung für das eigene Verhalten haben kann;
- ▶ Erkennen, wie sich Minderheiten in Situationen verhalten, in denen sie ausgeschlossen werden;
- ▶ Erfahren, welchen Spaß es macht, zu einer Gruppe zu gehören und andere auszugrenzen;
- ▶ Erkennen, dass Minderheiten Ausgrenzung als viel verletzend erleben, als die Mehrheit denkt.

✓ Bedingungen

- ▶ Zeit:
ca. 45 Minuten
- ▶ TeilnehmerInnen:
12 und mehr
- ▶ Raum:
möglichst groß

48

In & Out

➔ Ablauf

Zwei oder drei TeilnehmerInnen verlassen den Raum. Wichtig ist es hier, auf Freiwilligkeit zu achten. Zwei weitere TeilnehmerInnen beobachten das Spiel und merken sich, was ihnen auffällt. Alle übrigen TeilnehmerInnen bilden Gruppen von 3–5 Personen und werden gebeten, sich ein interessantes und kontroverses Thema für eine gemeinsame Diskussion zu suchen. Die Aufgabe der Gruppen ist es, die Personen, die in den Raum zurückkommen werden, nicht oder nicht einfach in die Gruppen aufzunehmen. Den beiden TeilnehmerInnen, die den Raum verlassen haben, wird erklärt, dass sie nun zurück in den Raum gehen und dass sie versuchen sollen, in eine der Gruppen aufgenommen zu werden. Die Gruppen sollten so weit voneinander entfernt stehen, dass es möglich bleibt, die Übersicht zu behalten und die Gruppen voneinander zu unterscheiden.

Gespielt wird etwa 10 Minuten, die Freiwilligen können gemeinsam oder einzeln in den Raum geholt werden.

Auswertung

Bei der folgenden Auswertung sollten als Erstes die Freiwilligen befragt werden:

- Wie ist es, sich einer Gruppe anschließen zu wollen und nicht aufgenommen zu werden?
- Welche Strategien habt ihr verfolgt, wie wurden sie beantwortet?

Dann sollten die ausschließenden Gruppen gefragt werden:

- Wie ist es, Teil einer Gruppe zu sein, die sich abschottet?
- Ist es euch leicht oder schwer gefallen, andere abzuweisen?

Dann werden die BeobachterInnen befragt:

- Was habt ihr beobachtet?
- Wie ist es, wenn man draußen steht?

Und zwei Fragen an alle:

- Kennt ihr solche Situationen im Alltag? In welchem Bereich?
- Lassen sich diese Erfahrungen auf das wirkliche Leben übertragen (Codes: Markenklamotten, bestimmte Sprache, Begrüßungsrituale)?

➔ Variante

Die ausschließenden Gruppen können zusätzliche unterschiedliche Rollenanweisungen für ihr Verhalten bekommen:

1. Cool und abweisend sein;
2. Verstummen, wenn sich die Neuen nähern;
3. Auseinandergehen und sich an einem anderen Ort wieder treffen, sobald die Neuen näherkommen;
4. Einen Code vereinbaren (z. B. Husten, was von den anderen mit Kopfnicken beantwortet wird, beim Wort „wir“ den Kopf schütteln, bei einem bestimmten Wort loslachen), der, wenn er imitiert wird, doch zum Einlass in die Gruppe führt;
5. Schlüsselworte durch andere Begriffe ersetzen (z. B. „Buch lesen“ für „rauchen“, „Buch“ für „Zigarette“, etc.).

5.6 Sprachen-SUDOKU

Albanisch	BKS	Türkisch	Spanisch	Deutsch
Mirëdita (mirdita)				
	Doviđenja (dowidschenja)			
		Teşekkür ederim (Teschekür ederim)		
			Cómo estas?	
				Danke gut

Lösungsblatt

Albanisch	BKS	Türkisch	Spanisch	Deutsch
Mirëdita (mirdita)	Dobar dan	Merhaba (merhaba)	Buenos días	Guten Tag
Mirupafshim (mirupafschim)	Doviđenja (dowidschen- ja)	Hoşçakal (Hoschtschakal)	Adiós	Auf Wiedersehen
Faleminderit	Hvala (Hwala)	Teşekkür ederim (Teschekür ederim)	Gracias	Danke
Si je? (tschüsç je)	Kako si?	Nasılsın? (Nasselsen)	Cómo estas?	Wie geht es dir?
Faleminderit, mirë	Hwala dobro (Hwala dobro)	Sağol, iyiyim (Ssaa ol, iyiyim)	Bien, gracias	Danke gut
Sa vjeç je? (Sa vjetsch je)	Koliko ti je go- dina?	Kaç yaşındayım? (Katsch yaschndaym)	Cuantos años tienes?	Wie alt bist du?
Jam pesë vjeç (Jam pes vjet- sch)	Ja imam pet godina	Ben beş, yaşındayım (Ben besch yaschndaym)	Tengo cinco años	Ich bin fünf Jahre

5.7 Wortliste homophoner Begriffe Türkisch-Deutsch

Deutsch	Türkisch	Türkçe	Deutsch
Araber	Arap	[araba]	Auto
Armut	yoksulluk	armut	Birne
Ball	top	bal	Honig
Banane	muz	bana ne?	Was geht mich das an?
Biber	kunduz	biber	Paprika Pfefferoni
Bier	bira	bir	Eins
Bock	Koç, ekeç, teke	bok	Scheiße
Boot	sandal, tekne	bot	Stiefel
Dill	dere otu	dil	Zunge
Ei	yumurta	ay	Mond
Engel	melek	engel	Hürde, Hindernis
Fisch	balik	fiş	Stecker
Kalb	dana	kalb	Herz
Kaplan	Papaz yardimcisi	kaplan	Tiger
Kohl	lahana	kol	Arm
Kuh	inek	kuğu	Schwan
Narr	şaklaban	nar	Granatapfel
(Zahn)Pasta	(diş) macun(u)	pasta	Torte

5.8 Quellen und Links zu weiterführenden Materialien (Auswahl)

Quellen

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm, eds. *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. 4., neu bearb. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2003.

Boeckmann, Klaus-Börge, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska, und Terry Lamb. *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg/Graz: Council of Europe Publishing, 2011 (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats – EFSZ).

Butzkamm, Wolfgang. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3., neubearb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke (UTB), 2002.

Cummins, James. *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Review of Educational Research 1979, 49/79. S. 222-251.

Cummins, James. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, 1979, Nr. 19. S. 197-205.

De Cillia, Rudolf, Hans-Jürgen Krumm, und Ruth Wodak, eds. *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der österreichischen Akademien für Wissenschaft, 2003.

De Cillia, Rudolf. *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 3/2009.

Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam: eine Handreichung für Schulleiter/innen und Lehrer/innen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger Schulanfänger. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wiss. u. Kultur, 2000.

Fthenakis, Wassilios E., Adelheid Sommer, Rosemarie Thrul, und Waltraud Walbinger, eds. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber, 1985.

Günther, Britta und Herbert. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. 2007.

Maletzke, Gerhard. *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. 1996.

Lightbown, Patsy M., und Nina Spada. *How Languages are learned*. Revised Edition. Oxford: OUP, 2004.

Moser, Wolfgang, ed. *Sprachenportraits*. Graz: ÖSZ, 2006.
(Download: <http://www.oesz.at/publikationen>)

Österreichische UNESCO-Kommission/bm:ukk, eds. *Gemeinsam mit mehr Sprachen leben. Modul „Mehrsprachigkeit in der Praxis“*. Internationales Jahr der Sprachen, 2008.

Roche, Jörg. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. UTB basics. 2. überarb. und erw. Aufl. A. Francke, 2008.

Schader, Basil. *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. 2004.

Links

www.schule-mehrsprachig.at

<http://www.sprich-mit-mir.at>

Eine Homepage des BMUKK für Pädagog/innen und Eltern zur frühen sprachlichen Förderung im österreichischen Bildungssystem. Viel Hintergrundinformation und Materialien zu Mehrsprachigkeit.

<http://eycb.coe.int/edupack/default.htm>

Auf Englisch: Dokumentation und Materialien zum großen EU Projekt „all different – all equal“.

<http://baustein.dgb-bwt.de>

Der Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit bietet eine Fülle von Materialien und Arbeitsblättern zur interkulturellen und antidiskriminierenden Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

<http://www.okay-line.at>

Ein Wissensort der Projektstelle „okay. zusammen leben“ zum Thema „Zuwanderung und Integration in Vorarlberg“. Er informiert über Integrationsaktivitäten und -angebote und liefert relevantes Hintergrundwissen. Darüber hinaus schafft er einen Rahmen für einen Informations- und Erfahrungsaustausch der Akteure.

<http://www.zweisprachigkeit.net>

Eine Seite über frühkindliche Zweisprachigkeit für Eltern, Pädagog/innen, Studierende, Fachleute.

www.minderheiten.at

Informationen und Quellen zu den Minderheitssprachen in Österreich.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/fachtexte.xml>

Fachtexte zu muttersprachlichem Unterricht und Förderung der Muttersprache.

<http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=39>

In dieser Projektdatenbank des BMUKK finden sich rund 300 Projekte, die das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ umsetzen bzw. Mehrsprachigkeit fördern.

Handreichungen und Projekte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

ÖSZ:

Nähere Informationen zu Download- und Bestellmöglichkeiten auf www.oesz.at.

- Faltprospekt „Wie bitte?“
- CHAWID – Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht
- ETS-Sprachenworkshop-Broschüre
- Curriculum Mehrsprachigkeit (H.-J. Krumm/ H.H. Reich)
- KIESEL-Materialien
- KIESEL-Sonderheft „Gemeinsam mit mehr Sprachen leben“ (Unesco Materialien)

EFSZ – Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates:

- MARILLE – Mehrheitssprachenunterricht als Basis für die plurilinguale Erziehung (Projektkoordination Klaus-Börge Boeckmann; Projektwebsite <http://marille.ecml.at/>)
- EPLC - Inhaltsorientiertes frühes Fremdsprachenlernen (Projektkoordination Renate Krüger; Projektwebsite <http://eplc.ecml.at/>)
- ConBat+ - Content Based Teaching and Plurilingual/cultural Awareness (Projektkoordination: Mercè Bernaus Queralt; Projektwebsite <http://conbat.ecml.at/>)

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachenpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachenpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.oesz.at

www.oesz.at