



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Theoretische und praktische Konzepte der begleitenden
Unterstützung von Kindern, die die Unterrichtssprache
kaum beherrschen.**

vorgelegt von

Carina Fürst, BEd

Betreuung

Dr. Renate Hofer-Truttenberger, MA

(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer
01682138

Wortanzahl
17403 Wörter

Engerwitzdorf, 22.12.2021

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit theoretischen und praktischen Konzepten der begleitenden Unterstützung von Kindern, die die Unterrichtssprache kaum beherrschen. Da bereits 31 Prozent der österreichischen Volksschulkinder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, zeigt diese Thematik eine hohe Forschungsrelevanz auf. Dazu stellte sich folgende Forschungsfrage:

*Welche unterstützenden Maßnahmen helfen Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, dem Unterrichtsverlauf zu folgen?*

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Forschung an einer mehrsprachigen Volksschule in Oberösterreich durchgeführt. Konkret wurden dazu vier Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, beobachtet. Das Gesehene wurde in einem zuvor angefertigten Beobachtungsbogen festgehalten.

Die Auswertung der Beobachtungen zeigte, dass Kinder, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, durchaus auf Hilfestellungen angewiesen sind, damit sie dem Unterrichtsverlauf folgen können. Die Visualisierung des Lerninhalts stellt eine notwendige Maßnahme dar, damit die Schüler*innen den sprachlich komplexen Inhalten zumindest bildlich folgen können. Außerdem sollen Schlüsselwörter deutlich artikuliert und in eine für das Kind bekannte Sprache übersetzt werden, sodass es Verbindungen zwischen den Sprachen herstellen kann. Aus der Auswertung geht außerdem hervor, dass Lieder und Gruppenarbeiten zur Förderung der Interaktion innerhalb der Klasse beitragen, wohingegen heterogene Lerngruppen in Bezug auf Gruppenarbeiten von Vorteil sind. Außerdem zeigte die Forschung, dass für alle beobachteten Kinder eine 1:1 Betreuung notwendig wäre. Wenn diese nicht vorhanden ist, können sie zu meist Aufgabenstellungen nicht selbständig meistern. Als letzte Erkenntnis stellte sich heraus, dass immer wiederkehrende Rituale eine wichtige Unterstützungsmaßnahme sind, da Rituale den Kindern Orientierung und Strukturierung im Tagesablauf geben.

Abstract

This master's thesis deals with theoretical and practical concepts of accompanying support for children who hardly speak the language of instruction. Since 31 percent of Austrian primary school children speak a first language other than German, this topic is highly relevant for research. The following research question was raised:

Which support measures help pupils who have a limited understanding of the target language to follow the lesson?

To answer the research question, qualitative research was carried out at a multilingual elementary school in Upper Austria. Specifically, four students who have limited ability due to a lack of prior exposure were observed. What was seen was recorded in a previously made observation sheet.

During the reflection process, the observations showed that children who have limited ability due to a lack of prior exposure need help to follow the lesson. The visualisation of the learning content is a necessary measure to ensure the pupils can follow the linguistically complex content at least visually. In addition, the teacher should clearly articulate key words and translate them into languages known to the child, so that the child can make connections between the languages. Songs and group work help to promote interaction within the classroom, while at times, heterogeneous groups of learners benefit from group work. In addition, research showed that 1:1 care would be necessary for all children observed. If this is not available, they are usually unable to handle tasks independently. Finally, it was proven that recurring rituals were an important support measure as rituals give the children orientation and structure in their daily routine.

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil	7
1 Einleitung	7
2 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.....	9
2.1 Termini.....	9
2.1.1 Bildungssprache und Unterrichtssprache	9
2.1.2 Erstsprache (L1) & Zweitsprache (L2)	10
2.1.3 Fachsprache	11
2.1.4 Zielsprache.....	11
2.1.5 Mehrsprachigkeit.....	11
2.2 Sprache als Schlüssel zur schulischen Integration	12
2.3 Die europäische Herausforderung.....	15
2.4 Zusammenfassung	16
3 Konzepte zur Unterstützung mehrsprachiger Schüler*innen.....	18
3.1 Immersion	19
3.1.1 Bedeutung.....	19
3.1.2 Geschichtliche Entwicklung.....	20
3.1.3 Konzept.....	20
3.1.4 Exkurs	22
3.1.5 Methodisch-didaktische Prinzipien.....	22
3.2 CLIL	25
3.2.1 Bedeutung.....	25
3.2.2 Geschichtliche Entwicklung.....	27
3.2.3 Konzept.....	28
3.2.4 Methodisch-didaktische Prinzipien.....	30
3.3 Dual Language Education	35
3.3.1 Bedeutung.....	35
3.3.2 Geschichtliche Entwicklung.....	35

3.3.3	Konzept	35
3.3.4	Exkurs	36
3.3.5	Methodisch-didaktische Prinzipien	38
3.4	Vergleich der Modelle	39
	Empirischer Teil	42
4	<i>Forschungsmethode</i>	<i>42</i>
4.1	Proband*innen und Kontext.....	42
4.2	Forschungsdesign	44
4.3	Datenerhebungsmethode	44
4.4	Durchführung	48
4.5	Analysemethode	50
5	<i>Ergebnisse</i>	<i>53</i>
5.1	Kategorie 1: Visualisierung des Inhalts.....	55
5.2	Kategorie 2: Sprachlicher Input	56
5.3	Kategorie 3: Förderung der Interaktion	58
5.4	Ergebnisse: Sonstige Anmerkungen	60
6	<i>Zusammenfassung und Fazit.....</i>	<i>65</i>
7	<i>Literaturverzeichnis.....</i>	<i>71</i>
8	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>77</i>
9	<i>Anhang.....</i>	<i>78</i>

Theoretischer Teil

1 Einleitung

„Erst lernen, dann gebrauchen! Eine Sprache lernt man aber, indem man sie gebraucht.“ (Otto Jespersen, 1925)

Diese Aussage veranschaulicht, dass Sprachenlernen hauptsächlich durch den Gebrauch der Sprache passiert. Sich eine Sprache anzueignen, ist ein komplexer und subjektiver Prozess, der von außen nicht gesteuert werden kann. Schulen können diesen Prozess jedoch unterstützen, indem sie den Kindern Hilfestellungen in Bezug auf den Gebrauch der Zielsprache anbieten.

Aufgrund der steigenden Zuwanderung in Europa wird das Bildungssystem vor neue Herausforderungen gestellt. Bereits 31 Prozent aller österreichischen Volksschulkinder sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch (Gouma, 2019). Angesichts dieser Tatsache will die österreichische Bildungspolitik zum einen die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und deren interkulturelle Kompetenzen fördern (Haslinger & Lasselsberger, 2012). Zum anderen soll die Aneignung der Unterrichtssprache für die Integration in das österreichische Bildungssystem forciert werden. Immerhin können Schulkinder erst effektiv an Bildung und Ausbildung in Österreich teilnehmen, wenn sie der Unterrichtssprache mächtig sind. Die Unterrichtssprache kann am ehesten durch eine aktive Teilnahme am Unterricht erlernt werden.

Aus diesem Grund stellt sich diese Masterarbeit folgende Frage:

*Welche unterstützenden Maßnahmen helfen Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, dem Unterrichtsverlauf zu folgen?*

In Bezug auf diese Frage werden drei bilinguale Konzepte präsentiert und deren methodisch-didaktische Prinzipien herausgearbeitet. Diese Prinzipien werden im empirischen Teil der Arbeit auf ihre Details in der praktischen Umsetzung hin interpretiert.

2 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Die vorliegende Arbeit handelt von mehrsprachigen Schüler*innen, die beim Eintreten in das Schulsystem die Unterrichtssprache kaum oder gar nicht beherrschen. Um die Einführung in die Thematik strukturiert bearbeiten und darstellen zu können, umfasst folgendes Kapitel die notwendigen Termini, zeigt die Wichtigkeit von Sprachen auf und beschreibt die europäische Herausforderung in Bezug auf die zunehmende Mehrsprachigkeit.

2.1 Termini

2.1.1 Bildungssprache und Unterrichtssprache

Der Begriff *Bildungssprache* ist ein eher junger Begriff, der 2006 erstmals Gebrauch fand (Pöhlmann-Lang, 2015). Von Bildungssprache ist die Rede, wenn „konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit auch im mündlichen Sprachgebrauch“ (Kern, 2020) verwendet werden. Dabei werden häufig das Passiv, der Konjunktiv und die Komposita gebraucht sowie unpersönliche Ausdrücke verwendet und Substantivierungen veranlasst (Kern, 2020).

Bildungssprache ist jene Sprache, die im Unterricht verwendet wird. Sie wird als Medium des Lehrens und Lernens eingesetzt. Im Alltagsgebrauch wird Bildungssprache oft mit Unterrichtssprache gleichgesetzt (Pöhlmann-Lang, 2015).

Für Ahrenholz (2010) ist *Unterrichtssprache* eine Unterkategorie der Bildungssprache. Für ihn setzt sich Bildungssprache aus mehreren sprachlichen Registern zusammen. Dazu zählen „Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache“ (Ahrenholz, 2010, S.13). Gemäß § 16 Abs. 1 des SchUG ist an österreichischen Schulen die deutsche Sprache Unterrichtssprache. Dies kann jedoch abweichen, wenn die Schule für sprachliche Minderheiten bestimmt ist, privat geführt wird oder die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als

Unterrichtssprache der Behörde als sinnvoll erscheint. Unter den genannten Umständen ist es erlaubt, eine lebende Fremdsprache als Unterrichtssprache festzulegen (§ 16 Abs. 3 SchUG). Schüler*innen müssen die Unterrichtssprache verstehen und sprechen können, um an schulischer Bildung und Ausbildung teilnehmen zu können.

2.1.2 Erstsprache (L1) & Zweitsprache (L2)

Die Erstsprache wird ab der Geburt des Kindes oder sogar schon in der pränatalen Phase ziemlich mühelos gelernt. Oft wird diese Sprache als Muttersprache oder *L1* (englisch first language) bezeichnet. Kinder lernen durch den sprachlichen Austausch mit ihrer Umgebung die Kerngrammatik bereits bis zum Schuleintritt. Auf diese Vorkenntnisse wird in der Schule aufgebaut und im Unterricht wird die Muttersprache gezielt weiterentwickelt (de Cillia, 2016).

Ein*e Muttersprachler*in wird oftmals auch als *Native Speaker* bezeichnet. Ein Native Speaker spricht eine bestimmte Sprache seit seiner Kindheit und hat über diese Sprache eine hervorragende Kontrolle im Bereich des Sprechens und Hörens (Davies, 2003). Native Speaker sind jedoch nicht zwingend Experte*innen in ihrer Sprache. Schließlich verfügen sie auch nur über einen gewissen Ausschnitt des sprachlichen Wissens ihrer Muttersprache, deren Wortschatz sich bekanntermaßen ständig verändert und erweitert (Adamzik, 2010).

Mit der Zweitsprache, *L2* (englisch second language), ist der Erwerb einer zweiten Sprache gemeint. Dieser Erwerb erfolgt nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache. Die Zweitsprache baut auf Sprachkenntnisse in der L1 auf. Die L2 wird als bewusster Prozess erfahren und im Kindergarten oder in der Schule durch Lehr- und Lernverfahren erlernt (de Cillia, 2016).

2.1.3 Fachsprache

Unter Sachfächern versteht man Fächer wie Geschichte, Geografie, Chemie, Physik, Musik, etc. In diesen Fächern wird hauptsächlich spezifisches Fachwissen vermittelt.

Vom bilingualen Sachfachunterricht spricht man, wenn die Sachfächer, zum Beispiel Musik, in einer Fremdsprache unterrichtet werden, wobei die Muttersprache trotzdem miteinbezogen wird (Leisen, 2004). Bilingualer Sachfachunterricht hat zum Ziel, Inhalts- und Sprachlernen in der Fremdsprache zu verbinden (Vollmer, 2010).

2.1.4 Zielsprache

Der Terminus *Zielsprache* wird in dieser Masterarbeit für jene Sprache gebraucht, die von den Schüler*innen erlernt werden soll. In einer englischsprachigen Schule gibt es zum Beispiel immer wieder Schüler*innen, die an ihrem ersten Schultag kaum ein Wort Englisch sprechen. Bei diesen Kindern wäre die Zielsprache Englisch. Diese Sprache ist notwendig, um im Unterricht aktiv mitwirken zu können.

2.1.5 Mehrsprachigkeit

Der Terminus *Mehrsprachigkeit* ist noch ein eher junger Begriff. In den 1980er-Jahren wurde er erstmals vom Europarat angesprochen, als über das Erlernen von zwei Fremdsprachen diskutiert wurde. Zuvor sprach man immer von Bilingualismus oder Diglossie. Heute wird der Begriff Mehrsprachigkeit dem Bilingualismus gleichgesetzt. Die EU-Kommission beschreibt im White Paper on Education and Training (1995, S.44) den Begriff Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur „European identity/citizenship and the learning society“. Mehrsprachigkeit ist für die EU-Kommission somit die Basis für zwischenmenschliche Kommunikation.

Gute Sprachkenntnisse sind in unserer globalisierten Welt eine Voraussetzung für ein gelungenes Miteinander. Die Europäische Union sieht in den Fremdsprachenkenntnissen eine wichtige Schlüsselkompetenz, die

bereits in der Schulzeit ausgebildet werden muss. Daher sollen Schulkinder neben ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen auf hohem, berufstauglichem Niveau lernen (Kersten, Fischer, Burmeister & Lommel, 2009).

Bloomfield (1933) vertritt die Sicht, dass nur jene Menschen, die mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, mehrsprachig sind (Bloomfield, 1933). Westkamp (2007) kritisiert diese Sichtweise, da in der heutigen Zeit Mehrsprachigkeit viel umfangreicher gesehen werden muss. Seiner Ansicht nach können bereits jene Personen als mehrsprachig bezeichnet werden, die mehrere Sprachen auf unterschiedlichem Niveau beherrschen (Weskamp, 2007).

Auf alle Fälle kann man sagen, dass mit dem Adjektiv *mehrsprachig* sowohl jene Personen, die mehrere Sprachen auf gutem Niveau sprechen, als auch jene, die nur Ansätze einer Fremdsprache beherrschen, bezeichnet werden können. Expert*innen haben bis heute noch nicht eindeutig festgelegt, welche Kriterien man erfüllen muss, um als mehrsprachig bezeichnet zu werden. Im schulischen Kontext weiß man jedoch, dass mehrsprachiger Unterricht in einer anderen Sprache als der L1 geführt wird. Wie genau dieser mehrsprachige Unterricht schlussendlich abläuft, ist den einzelnen Bildungseinrichtungen überlassen.

2.2 Sprache als Schlüssel zur schulischen Integration

Sprache ist das wichtigste Verständigungsmittel unter Menschen. Sie ist etwas so Vertrautes, dass wir sie oft nicht mehr bewusst wahrnehmen. Man könnte sie mit dem Atmen oder Gehen vergleichen, das von den Menschen bereits als selbstverständlich angesehen wird (Bloomfield, 1933). Außerdem können wir Sprache mit einer zweiten Haut vergleichen, die Jahr für Jahr, möglicherweise sogar täglich, mit uns wächst und so zu einem Teil unserer Persönlichkeit wird (Gombos, 2013). Was wäre der Mensch jedoch ohne Sprache? Immerhin unterscheiden

hauptsächlich die sprachlichen Fähigkeiten Menschen von Tieren (Bloomfield, 1933).

Lange Zeit wurde Sprache nicht erforscht. Erst seit Beginn des 18. Jahrhunderts beschäftigen sich Wissenschaftler*innen durch umfassende Beobachtungen mit der Linguistik. Somit kann man sagen, dass die Linguistik, die Wissenschaft der Sprache, erst am Anfang ihrer Untersuchungen steht (ebd.). Diese Wissenslücke hatte auch Einfluss auf den Bildungsbereich. Über Jahrhunderte hinweg legte man den Fokus in der Schule hauptsächlich auf Lesen und Schreiben. Sprechen wurde zu diesem Zeitpunkt als unwichtige Kompetenz im Unterricht angesehen. Seit den 1970er-Jahren zählt neben Hören und Verstehen auch Sprechen zu den dominierenden Kompetenzen im Sprachunterricht (Cathomas, 2007).

Die Migrationsforschung sieht den Wandel der sprachlichen Kompetenzen als einen wichtigen Schritt für die schulische Bildung. Mittlerweile weiß man, dass Sprache in unserer globalisierten Welt ein wichtiger Faktor dafür ist, um sich bestmöglich in eine neue Gesellschaft zu integrieren (Wößmann, 2016). Außerdem gilt in unserer Gesellschaft der Grundsatz: Wer "auf dem internationalen Arbeitsmarkt bestehen will, der hat die besten Karten mit verhandlungssicherem Englisch, Französisch, Spanisch oder Niederländisch" (Heister-Neumann, 2009, S.8). Diese Sprachen sind jedoch nur ein Beispiel, denn heutzutage würde man auch Chinesisch und Russisch als wichtige Wirtschaftssprachen nennen. Dennoch gilt: Je mehr Sprachen Kinder in ihrer Schulzeit lernen, umso gefragter sind sie später am Arbeitsmarkt.

Die Sprachwissenschaft weist jedoch darauf hin, dass beim Erlernen einer neuen Sprache die Erstsprache eines Kindes miteinbezogen werden soll. Wenn bei zweisprachig aufwachsenden Kindern keine Rücksicht auf die Erstsprache genommen wird, kann dies im weiteren Spracherwerb zu Schwierigkeiten führen. Dies ist oft der Fall, wenn die Muttersprache

nur wenig Prestige in der Öffentlichkeit genießt. Migrationssprachen, wie beispielsweise Kroatisch, Türkisch, Serbisch oder Bosnisch, werden oft vernachlässigt, da sie als minderwertig angesehen werden. Bei Kindern mit Migrationsbiografie weiß man, dass die Erstsprache beim Schuleintritt oft abrupt abgebrochen wird. Das Kind wird in der Unterrichtssprache alphabetisiert und die Weiterentwicklung der Muttersprache wird kaum professionell unterstützt (de Cillia, 2016).

„Häufig zeigen sich Schwächen erst viel später, wenn in der Schule die so genannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z. B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren. (...) Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit durch mangelhafte Beherrschung der Bildungssprache führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Das Resultat sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen.“ (de Cillia, 2016, S. 4)

Die Förderung der Erstsprache wirkt sich demnach nicht nur auf die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes aus, sondern kann auch für den Schulerfolg ausschlaggebend sein. Zusätzlich kann diese Fördermaßnahme das Selbstbewusstsein und die Motivation der betroffenen Kinder stärken, was wiederum zu einer positiven Einstellung zur Muttersprache führt (de Cillia, 2016).

Die steigende Zuwanderung in Europa zeigt, wie wichtig mehrsprachige Kompetenzen für das Miteinander sind. Das österreichische Schulsystem versucht deshalb ständig, neue Ansätze zu finden, die Einwanderern helfen, die Unterrichtssprache Deutsch möglichst schnell zu lernen. Eine in der Linguistik bewährte Methode ist der Unterricht in heterogenen Klassen. Kinder, die der Unterrichtssprache zum Schuleintritt noch nicht mächtig sind, werden nicht gesondert vom Rest der Klasse unterrichtet, sondern gemeinsam mit den muttersprachlichen Schüler*innen. Der sprachliche Austausch zwischen DaM (Deutsch als Muttersprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) -Kindern in heterogenen Klassen wäre

für Kinder nicht deutscher Erstsprache jedoch wichtig. Das Optimum wäre, wenn diese Kinder neben dem regulären Unterricht noch begleitende Sprach- und Unterstützungsmaßnahmen angeboten bekämen, um die Unterrichtssprache möglichst schnell zu erlernen (Wößmann, 2016).

Die Aneignung der Unterrichtssprache ist notwendig, um in das Bildungssystem integriert zu werden. Die PISA Studie 2000 berichtet, dass nur jene Schüler*innen, die die Unterrichtssprache verstehen, effektiv an schulischer Ausbildung und generell an Bildung teilnehmen können. Kinder, die die Unterrichtssprache nicht verstehen, haben oft Probleme mit schriftlichen und mündlichen Informationen. Diese sind jedoch der Ausgangspunkt des Unterrichts. Außerdem fällt es ihnen schwer, Unterrichtssprache so zu verwenden, dass sie den Lehrpersonen ihren Lernfortschritt mitteilen können. Inhalte im Unterricht können erst aufgrund gekannter Unterrichtssprache erfasst und verstanden werden, was wiederum zum Lernerfolg beiträgt (Pöhlmann-Lang, 2015).

2.3 Die europäische Herausforderung

Europa, Österreich inbegriffen, ist aus demographischen und letztlich wirtschaftlichen Gründen zu einem Einwanderungskontinent geworden. Innerhalb der letzten zehn Jahre ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich von 17,7 Prozent im Jahre 2009 auf 23,7 Prozent im Jahre 2019 angestiegen (Mohr, 2020). Grund dieser steigenden Zahlen ist die Immigrationsbewegung des letzten Jahrhunderts. Dazu zählt der Fall des Eisernen Vorhangs im Jahre 1989, der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (EU) im Jahre 1995 und der Beitritt unserer Nachbarländer zur EU im Jahre 2004. Durch diese Ereignisse wurde die Mobilität erhöht und es wurden neue Möglichkeiten für den Handel geschaffen (ÖSZ, 2009).

Natürlich macht diese Bewegung auch an den Schulen nicht Halt, denn laut Statistik Austria werden in Österreich mittlerweile 250 verschiedene Sprachen im Alltag gesprochen (Ortega, 2018). Aus einer aktuellen

Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahre 2019 geht hervor, dass der Anteil mehrsprachiger Schüler*innen in Österreich hoch ist. Aktuell sprechen 31 Prozent aller österreichischen Volksschulkinder eine andere Erstsprache als Deutsch. Wien ist am häufigsten davon betroffen mit 58,9 Prozent, gefolgt von Vorarlberg mit 32,2 Prozent und Oberösterreich mit 27,5 Prozent. Das bedeutet, dass mehr als zweihunderttausend österreichische Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (Gouma, 2019).

Das Interesse, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, ist in der heutigen Welt von besonderer Bedeutung. Ziel der österreichischen Bildungspolitik ist daher, sowohl Mehrsprachigkeit als auch interkulturelle Kompetenzen zu fördern, damit einer angemessenen beruflichen und gesellschaftlichen Zukunft nichts im Wege steht (Haslinger & Lasselsberger, 2012). Nicht nur Österreich, sondern auch Europa, hat sich im Sinne des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus dem Jahre 2001 das Ziel gesetzt, alle gesprochenen Sprachen als Reichtum zu sehen und diese zu schützen und weiterzuentwickeln (Trim, North & Coste, 2001)

2.4 Zusammenfassung

Sich mit anderen verständigen zu können, ist die wichtigste Kompetenz in Bezug auf zwischenmenschliche Kommunikation. Im Bildungsbereich wird diese Kompetenz jedoch erst seit den 1970er-Jahren beachtet. Neben Hören und Verstehen ist auch Sprechen zu einer dominierenden Kompetenz im Spracherwerb geworden. Heutzutage geht aus unzähligen Statistiken hervor, dass die Mehrsprachigkeit in allen europäischen Ländern, darunter auch in Österreich, stetig zunimmt. Bereits 31 Prozent der österreichischen Volksschulkinder sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch. Aus diesem Grund muss es Ziel des österreichischen Schulsystems sein, Kindern, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, Hilfestellungen anzubieten, damit sie an schulischer Bildung teilnehmen können. Diese Hilfestellungen sollen die Kindern durch angemessenen

Input und Materialien, beim Entdecken der Sprache unterstützen. Welche Maßnahmen schlussendlich zum Erfolg führen, ist bislang noch nicht ausreichend erforscht.

Im folgenden Kapitel werden drei Konzepte präsentiert, die in bilingualen Schulen bereits Anwendung finden.

3 Konzepte zur Unterstützung mehrsprachiger Schüler*innen

“Globalisation is not incidental to our lives today. It is a shift in our very life circumstances.” (Giddens, 2002, S.19)

Diese Aussage von Anthony Giddens, Leiter der London School of Economics, meint, dass aufgrund der Globalisierung auch eine Veränderung unserer täglichen Lebensumstände eintritt. Die Globalisierung hat nicht nur Auswirkungen auf unsere Kultur, die Gesellschaft und Wirtschaft, sondern sie verändert auch Erziehung und Bildung. Diese Veränderungen, die vor allem aufgrund neuer Technologien und der sozialen Medien herbeigeführt werden, drängen den Bildungsbereich zu Neuerungen. Grundsätzlich geht man davon aus, dass Veränderungen im Bildungsbereich zwischen 15 und 20 Jahre dauern. Wenn wir diese Dauer mit der Entwicklung der Technologie vergleichen, wird deutlich, dass Veränderungen im Bildungsbereich viel zu lange dauern, um in einer rasch fortschreitenden Welt Schritt zu halten. Hierzu ein Beispiel von Haba (2017):

„Es dauerte 40 Jahre, bis das Radio an die 50 Mio. Menschen erreichte, 20 Jahre, bis das Faxgerät geschätzt wurde, weniger als 10 Jahre für das Mobiltelefon und nur 5 Jahre für das Internet.“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 7–10)

Die rasch fortschreitende Globalisierung betrifft auch die Institution Schule. Immer häufiger sitzen Kinder aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Muttersprachen in der selben Klasse. Diese Entwicklung an den Schulen bedarf neuer, bilingualer Unterrichtskonzepte, die alle Kinder in das Unterrichtsgeschehen integrieren.

Es gibt bereits einige Konzepte, die Globalisierung und Mehrsprachigkeit an Schulen als Anreiz nehmen und Schule neu definieren. Bei all diesen Konzepten spielt die Integration von Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, eine wichtige Rolle. Für Castro-García (2017),

Professorin an der Universidad Nacional in Costa Rica, gibt es drei vielversprechende Konzepte mehrsprachiger Bildung:

Zum einen die *Immersionmethode*, die ihren Ursprung in Kanada hat, das *dual language Program* aus den Vereinigten Staaten und das *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, das in Europa entwickelt wurde. Diese drei Konzepte zielen auf ein schnelles Erlernen der Zielsprache im Regelunterricht ab und integrieren Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, in das Unterrichtsgeschehen. Im folgenden Kapitel wird nun auf diese erfolgsversprechenden Konzepte näher eingegangen.

3.1 Immersion

3.1.1 Bedeutung

Immersion leitet sich vom englischen „to immerse“ ab und bedeutet „eintauchen“. Die Pädagogik und Sprachwissenschaft verstehen darunter ein direktes Eintauchen in die fremde Sprache. Im schulischen Umfeld bedeutet das, dass Schüler*innen in ein anderssprachiges Umfeld versetzt werden, in dem sie die Zielsprache, ähnlich wie ihre Muttersprache, erlernen. Im deutschsprachigen Raum nennt man diese Sprachenlernmethode auch Sprachbad, da Kinder in einem fremdsprachigen Umfeld die Möglichkeit bekommen, in die neue Sprache einzutauchen.

Psycholinguistische Studien zeigen, dass Immersion den Prinzipien des Mutterspracherwerbs folgt, bei dem die Sprache nicht systematisch, sondern in alltäglichen Situationen gelernt wird. Die Sprache ist Umgangs- und Unterrichtssprache zugleich. Neben den fachlichen Inhalten im Unterricht zielt der Immersionsunterricht auch auf die Förderung von mindestens zwei Sprachen (L1 & L2) und interkulturellen Kompetenzen ab. Die Art und Weise, wie die Zielsprache dabei gelernt wird, ähnelt dem Mutterspracherwerb (Kersten et al., 2009). Möglicherweise macht genau dieses Sprachenlernen die Immersionsmethode weltweit so erfolgreich.

3.1.2 Geschichtliche Entwicklung

Die Immersionsmethode ist keine neu erfundene Methode. Bereits die Griechen und Römer wandten die Immersionsmethode zum Sprachenlernen an. Heutzutage weiß man, dass Immersionsunterricht auch in unseren Grenzregionen im vergangenen Jahrhundert von Bauernfamilien praktiziert wurde. Im Burgenland zum Beispiel wurden die Kinder für einige Monate zu anderssprachigen Bauernfamilien geschickt, um sich dort unkompliziert eine neue Sprache anzueignen. Bei diesem Sprachtausch konnten sich die Kinder zum einen eine neue Fremdsprache aneignen und zum anderen die Kultur der Nachbarländer kennenlernen (Gombos, 2013).

Im Kanton Graubünden in der Schweiz gibt es zum Beispiel schon seit mehr als 100 Jahren Schulen, die immersiv geführt werden. Anfangs wurde diese erfolgreiche Methode von der Bildungspolitik nicht als solche wahrgenommen, doch stellte sich bei genaueren Untersuchungen heraus, dass dieses Schulmodell einzigartig im Hinblick auf den Zweitspracherwerb ist (Cathomas, 1999). Heutzutage findet man immersiv geführte Programme bereits weltweit in Krabbelstuben, Kindergärten, Volksschulen und weiterführenden Schulen. Hauptsächlich werden immersive Programme in Skandinavien, Australien, Nordamerika, Spanien und Frankreich umgesetzt (Kersten et al., 2009). Immersion ist somit eine sehr alt bewährte Sprachenlernmethode, die schon Jahrhunderte hinweg auch in unseren Regionen seinen Platz fand.

3.1.3 Konzept

Die Umsetzung des Immersionsunterrichts kann innerhalb der Bildungseinrichtungen stark variieren, da es verschiedenste Varianten gibt. Der hauptsächliche Unterschied dieser Varianten ist der prozentuelle Anteil des Unterrichts in der Zielsprache. In Europa spricht man bereits von Immersionsunterricht, wenn mindestens 50 Prozent des Gesamtunterrichts

in der Zielsprache abgehalten wird (Le Pape Racine & Roncoroni-Waser, 2002).

Grundsätzlich kann die Immersionsmethode zum Erlernen aller Sprachen angewandt werden. Jedoch muss man bedenken, dass nicht jede Fremdsprache gleich leicht erlernt wird. Englisch zum Beispiel ist dem Deutschen ähnlicher als Französisch. Somit wäre eine Kombination aus Englisch und Deutsch zielführender als Deutsch und Französisch. Außerdem ist die Zeit ein wichtiger Faktor. Es empfiehlt sich, möglichst früh und mit einem hohen prozentuellen Anteil in der Zielsprache zu beginnen (Kersten et al., 2009). Ein Vergleich zweier Immersions-Volksschulen in Deutschland mit der Zielsprache Englisch, bestätigt diese Aussage. Die Schüler*innen der Claus-Rixen-Schule in Altenholz wurden zu 70 Prozent auf Englisch unterrichtet und schnitten in englischen Sprachtests besser ab als die Schüler*innen aus Magdeburg, die nur zu 50 Prozent auf Englisch unterrichtet wurden (Bongartz & Kersten, 2007). Außerdem ist im Immersionsunterricht die Fächerauswahl ausschlaggebend. Anschauliche, wenig abstrakte Fächer sind besonders empfehlenswert für den Unterricht in der Zielsprache, denn mit Hilfe von Anschauungsmaterialien kann der Inhalt visuell erfasst werden. Mathematik, Sachunterricht, Zeichnen, Sport und Musik wären zum Beispiel geeignete Fächer, in denen der Inhalt aufgrund von Visualisierungen gut erarbeitet werden kann.

In welcher Sprache und wann die Alphabetisierung und das Schriftbild eingeführt werden, ist oft noch unklar. Neue Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass es keine Nachteile gibt, wenn Kinder in der Zielsprache alphabetisiert werden. Das Schriftbild der Zielsprache sollte jedoch möglichst bald angeboten werden, da sich ansonsten die phonetische Schreibung nach dem muttersprachlichen Vorbild verfestigt, was im Nachhinein oft nur sehr schwer abzutrainieren ist (Kersten et al., 2009).

3.1.4 Exkurs

Als Beispiel wird hier bewusst keine kanadische Vorreiterschule gewählt, um aufzuzeigen, dass dieses Konzept auch in Europa eingesetzt wird.

In den ladinischen Schulen Südtirols wird das ladinische Modell seit langer Zeit angewandt. Das Besondere daran ist, dass der gesamte Unterricht in drei verschiedenen Sprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) abgehalten wird. Der Grund dafür ist die Bewahrung der Muttersprache Ladinisch, sowie das politische Interesse der deutschen und italienischen Sprache (Verra, 2008). Die Unterrichtssprache wechselt also ständig. Es variiert von Schule zu Schule, wie die Aufteilung dieser Sprachen stattfindet. Manche wechseln jeden Tag, andere jede Woche und wieder andere jedes Jahr.

Dieses System hat einen unglaublichen Erfolg, da alle Absolvent*innen dieses Schultyps am Ende ihrer Volksschulzeit auf hohem Niveau mehrsprachig sind. In der 1997 durchgeführten *Censis Umfrage* wurde der Erfolg dieses Schulmodells bestätigt. 81 Prozent der ladinischen Bevölkerung bezeichnet ihre Deutschkenntnisse als gut oder sehr gut und sogar über 83 Prozent würden ihre Italienischkenntnisse ähnlich einschätzen. Die Bevölkerung empfindet die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität in Südtirol als kulturelle Bereicherung (Verra, 2004). Offiziell wird das ladinische Modell nicht als Methode anerkannt, da es nicht von Sprachlehrkräften oder Theoretiker*innen eingeführt wurde, sondern von den Eltern der betroffenen Kinder. Jedoch gibt es immer mehr Länder, die auf das sogenannte ladinische Modell zurückgreifen (Gombos, 2013).

3.1.5 Methodisch-didaktische Prinzipien

Damit die Immersionsmethode im Unterricht zum Erfolg wird, soll anhand methodisch-didaktischer Prinzipien vorgegangen werden. Laut Gombos (2013) ist das wichtigste Prinzip beim Erlernen einer neuen Sprache, dass den Kindern Mut gemacht wird. Dadurch lernen sie Missverständnisse in Kauf zu nehmen und keine Angst vor Fehlern zu haben. Schließlich sind Fehler unser bester Freund. Es bringt nichts, Fehler immer sofort

zu korrigieren, da dann Zweifel und Ängste aufkommen. Aufgabe der Lehrer*innen ist es, die Schüler*innen zu unterstützen, sie in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu bestärken und sie in ihrem Tun zu bestätigen. Wenn zusätzlich zum Mut machen auch noch die folgenden Prinzipien berücksichtigt werden, kann die Zielsprache kindgerecht und mühelos erlernt werden:

Inhalte visuell darstellen

Viele Kinder im bilingualen Unterricht haben keine, bis wenige Kenntnisse in der Zielsprache. Aus diesem Grund muss der Unterricht visuell unterstützt werden, damit die Schüler*innen ihm nonverbal folgen können. In der Grundstufe 1 wird dieses Prinzip bestimmt häufiger umgesetzt, jedoch sieht die Immersionsmethode Visualisierung für alle Schulstufen vor. Die Inhalte können zum Beispiel anhand von Mimik, Gestik, Bildern, Filmen, etc. visualisiert werden (Kersten et al., 2009).

Sprachlicher Input in der Zielsprache

Besonders am Beginn ist es notwendig, dass der Sprechanteil der Lehrperson hoch ist. Das ganze Geschehen und alle Handlungen sollten mit sprachlichem Input in der Zielsprache ergänzt werden. Die deutliche Betonung von Schlüsselwörtern ist enorm wichtig, um schnell die Bezeichnung für Gegenstände kennenzulernen.

Des Weiteren muss die Zielsprache unbedingt altersgemäß eingesetzt und niemals strukturell vereinfacht werden. Falls ein Begriff weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache bekannt ist, sollte man ihn in beiden Sprachen einführen (Kersten et al., 2009).

Außerdem sind sogenannte *Scaffolds* (Baugerüste) bedeutende Merkmale des Immersionsunterrichts. Um die Kluft zwischen sprachlichen und inhaltlich-kognitiven Herausforderungen zu überwinden, werden diese gerne eingesetzt. Gibbons (2010, S.30) beschreibt die Metapher des Baugerüsts wie folgt: „Scaffolding, in its non-metaphorical sense, is a temporary structure that builders use in the process of constructing a

building.” Damit meint sie, dass es sinnvoll ist, den Lernprozess durch Orientierungshilfen, wie Anleitungen und Denkanstöße, zu unterstützen. Diese Scaffolds sind zum Beispiel Wendungen, die ständig genannt werden – „It’s lunch time!“ und gleichzeitig wird auf die Uhr gezeigt oder die Brotdose herausgenommen. Scaffolds werden von Kindern schnell verstanden und geben ihnen Orientierung und Unterstützung im Schulalltag (Kersten et al., 2009).

Zusätzlich zu diesen sprachlichen Inputs sollen die Schüler*innen von Zeit zu Zeit die Möglichkeit bekommen, kurze Gedichte, Lieder, etc. in der Zielsprache auswendig zu lernen. Durch diese kann der Sprachausdruck verbessert und der Wortschatz erweitert werden (Gombos, 2013).

Förderung der Interaktion

Die Kinder sollen von Beginn an viele Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion bekommen. In der Schule wird die Interaktion am ehesten in Partner*innen- oder Gruppenarbeiten gefördert, wo die Kinder sprachliche Kontakte in der Zielsprache knüpfen können. In diesen Lernszenarien treten sie mit ihren Mitschüler*innen in Interaktion, wodurch sie die Zielsprache handelnd erlernen. Wenn die Kinder mit faszinierenden sprachlichen Handlungen von der Lehrperson angeregt werden, vergessen sie, wie wenig sie die Sprache eigentlich können, in der sie gerade kommunizieren, und sprechen einfach darauf los. Durch diesen spontanen, sprachlichen Austausch können viele neue Erfahrungen in der Zielsprache gesammelt werden (Gombos, 2013). Jedoch heißt das nicht, dass die Kinder nur in der Zielsprache kommunizieren dürfen. Die Lehrperson spricht zwar hauptsächlich in der Zielsprache, jedoch kann es den Kindern beim Lernen helfen, wenn sie sich mit den Mitschüler*innen in ihrer Muttersprache austauschen dürfen. Oft kommt es beim Immersionsunterricht auch zum *Code-mixing*. Hierbei sprechen die Kinder zum Beispiel in der deutschen Sprache, verwenden aber englische Wörter im Satz. Diese gemischten Äußerungen sollen von der Lehrperson aufgenommen und in die Zielsprache übertragen werden.

Außerdem zielt der Immersionsunterricht auf das *multisensorische Lernen* ab. Lernen soll mit allen Sinnen geschehen, der Inhalt wird erforscht, Hypothesen werden aufgestellt und die Ergebnisse dargelegt und in der Zielsprache präsentiert (Kersten et al., 2009).

Diese Prinzipien können nur zielführend umgesetzt werden, wenn Pädagog*innen gute Kenntnisse in der Zielsprache haben. Es macht keinen Sinn, wenn die Lehrperson die Zielsprache nur in Ansätzen beherrscht (Gombos, 2013).

3.2 CLIL

3.2.1 Bedeutung

Europaweit gibt es eine Vielzahl an Begriffen für bilingualen Unterricht. Im europäischen Kontext spricht man zum Beispiel von *Englisch als Arbeitssprache*, *bilinguaem Sachfachunterricht*, *Content-based language learning*, und vielem mehr. Diese verschiedenen Begrifflichkeiten zeigen auf, dass es unterschiedliche Merkmalsausprägungen unter den Konzepten gibt. Anhand der folgenden Abbildung von Lenz (2002) wird deutlich, wie viele populäre Ansätze es im internationalen Kontext gibt.

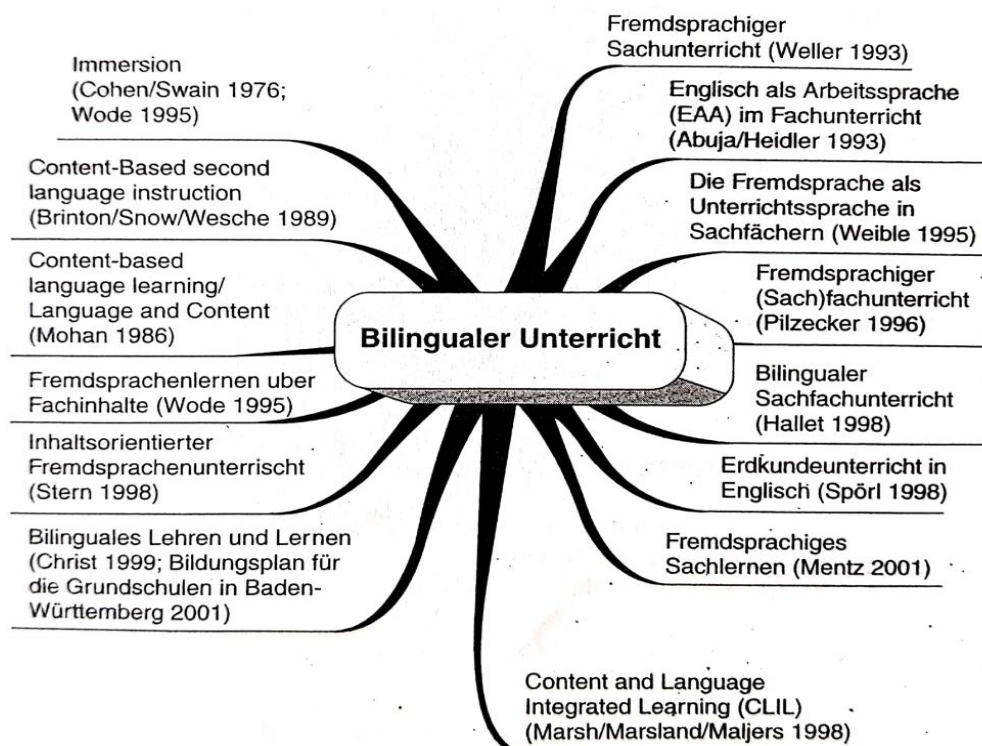


Abbildung 1: Unterschiedliche Termini für „Bilingualen Unterricht“ (LENZ, 2002, S.2)

Grundsätzlich kann man jedoch sagen, dass all diese bilingualen Konzepte ein ähnliches Ziel verfolgen. Sie alle zielen auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler*innen ab und unterstützen die Kinder beim Erlernen einer neuen Sprache.

Im englischen und französischen Sprachraum hat sich im letzten Jahrzehnt ein einheitlicher Begriff entwickelt. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, beziehungsweise *Enseignement d'une Matière par l'Integration d'une Language Etrangère (EMILE)*, fasst diese Konzepte in einem Begriff zusammen (Wolff, 2007). CLIL wurde im Jahr 2000 von Marsh und Langé entwickelt und ist seitdem zu einem wichtigen Begriff des europäischen Bildungssystems und der Sprachenpolitik der EU-Kommission geworden. Hauptsächlich findet man in der Literatur die englischsprachige Version dieses Konzepts. Im Eurydice-Bericht der Europäischen Union wird CLIL folgend definiert:

„The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves.“
(Eurydice, 2006, S. 8)

Dieser Aussage zufolge meint CLIL, dass nicht der komplette Unterricht in einer Fremdsprache abgehalten wird, sondern lediglich der Fachunterricht. Für Wolff (2007) gehören zum Fachunterricht geistes-, sozial-, naturwissenschaftliche und musische Fächer. Die Hauptfächer, wie zum Beispiel Mathematik, müssen demnach nicht in der Zielsprache unterrichtet werden. In der Volksschule könnte die CLIL Methode zum Beispiel in Musik, Sachunterricht, Turnen, Religion oder Zeichnen eingesetzt werden. Der Fokus wird entweder auf die Sprache oder den Inhalt gelegt. All diese verschiedenen Auslegungen sind im „CLIL Guidebook“ (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015, S. 25) zu finden. Kein Land gibt einheitlich vor, in welcher Form und in welchem Umfang dieses Konzept im Unterricht umzusetzen ist. Viel wichtiger hingegen ist, dass es möglichst oft zum Tragen kommt.

3.2.2 Geschichtliche Entwicklung

Content and Language Integrated Learning ist ein didaktischer Ansatz, um Fremdsprachen zu lernen. Der Begriff CLIL wurde 1994 von David Marsh geformt. Marsh und Frigols-Martin (2012) betonen, dass CLIL als ein Konzept mit dualem Charakter anzusehen ist. Es hilft Schüler*innen sich sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen während des Unterrichts anzueignen.

Ursprünglich wollte man dieses Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit einsetzen. Der Gedanke war, dass Kinder in der Schule das Wissen erwerben, sich in zwei Sprachen über Alltag, Gesellschaft und fachspezifische Themen auszutauschen (Duske, 2017). Erst später trat der sachfachliche Aspekt in den Vordergrund. Die Kinder sollen außerdem

die Kompetenzen erlernen, Sachinhalte in einer Fremdsprache zu verstehen und in mehreren Sprachen verhandeln zu können. Diese Kompetenzen werden aufgrund der alltäglichen und beruflichen internationalen Vernetzung immer wichtiger (Hallet & Königs, 2013).

Aufgrund des steigenden Interesses der europäischen Sprachenpolitik an einem einheitlichen Ansatz, wurde CLIL in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Parlament, der Europäischen Kommission, dem Europäischen Rat und dem Bildungskonzil ausgearbeitet. Beteiligte haben Vorschläge erarbeitet, Initiativen empfohlen, Erklärungen abgegeben und Ziele gesetzt. All diese Ausarbeitungen wurden besprochen und abgestimmt und ergeben das heutige CLIL-Konzept mehrsprachiger Bildung der Europäischen Union (Castro-García, 2017).

3.2.3 Konzept

Das Konzept CLIL integriert das Lernen einer neuen Sprache in das Lernen von Inhalten rund um den Lehrplan. Dabei wird das Lernen von Sachinhalten durch eine Fremdsprache ermöglicht (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001). Ziel dieses Konzepts ist die Steigerung der Fremdsprachenkompetenz durch einen dualen Ansatz, bei dem Sprachkenntnisse und Fachinhalte im Unterricht gleichzeitig vermittelt werden. Die Zielsprache ist bei diesem Konzept nicht Gegenstand des Bildungsangebotes, sondern wird als Medium eingesetzt, um neue Inhalte zu erschließen.

Bei diesem Konzept müssen die Lehrpersonen keine Expert*innen in der Zielsprache sein, sondern eher in ihrem Fachgebiet. Zusätzlich zum fremdsprachigen Fachunterricht erhalten die Kinder Fremdsprachenunterricht mit Sprachspezialist*innen in der Zielsprache. Anders als bei der Immersionsmethode, werden bei diesem Ansatz nur 50 Prozent des Unterrichts in der Zielsprache empfohlen.

In Europa geht die Meinung im Hinblick auf das Alter, in dem CLIL an den Schulen eingesetzt wird, stark auseinander (Hallet & Königs, 2013).

Definitiv ist jedoch, dass CLIL erst implementiert wird, wenn die Kinder bereits Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache erworben haben. Aus letzterem Grund wird CLIL in der Praxis hauptsächlich erst in der Sekundarstufe umgesetzt (Dalton-Puffer, 2011). Die Empfehlung ist jedoch, das Konzept bereits in der Primarstufe einzuführen. Anfänglich könnten zum Beispiel nur einzelne Teile in einer Fremdsprache unterrichtet werden (Wolff, 2007). Der Vorteil, diese Methode bereits in der Primarstufe einzuführen, liegt darin, dass die selbe Lehrperson meist mehrere Fächer in der Klasse unterrichtet und somit die Zielsprache flexibel in ihren Unterricht integrieren kann (Hallet & Königs, 2013).

Dieser Ansatz bevorzugt grundsätzlich die Verwendung einer Sprache, die hauptsächlich im schulischen Umfeld verwendet wird. Es soll nicht die Sprache der Gesellschaft, in der die Schüler*innen leben, als Unterrichtssprache eingesetzt werden. Die dominierende CLIL-Sprache an Schulen ist Englisch (circa 80 Prozent). Grund dafür könnte die fortschreitende Globalisierung sein, bei der Englisch als Weltsprache eine wichtige Rolle im privaten und auch beruflichen Leben spielt. Neben Englisch sind Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch weitere begehrte Sprachen, die in Bezug auf die CLIL Methode gerne zum Einsatz kommen. Jedoch hat sich in den letzten Jahren auch der Trend durchgesetzt, offiziell anerkannte Minderheitssprachen als CLIL-Sprachen zu wählen (ebd.).

Julia Blanco López führte 2018 eine Untersuchung an einer öffentlichen Volksschule in Victoria, Australien, durch, an der bereits nach dem CLIL Konzept unterrichtet wird. Ziel der Untersuchung war, herauszufinden, ob Kinder, die nach dem CLIL Konzept unterrichtet werden, dieselben fachlichen Kompetenzen und noch bessere sprachliche Kompetenzen erwerben als Kinder in Regelschulklassen. Dieses bilinguale Schulprogramm verbindet fachliches und sprachliches Wissen in Deutsch und Englisch. Begonnen hat die Bayswater South Grundschule in Victoria 1981, begleitet vom Kultusministerium, von Sprachwissenschaftler*innen

und mit Hilfe finanzieller Förderungen. Das damalige Programm ähnelte dem kanadischen Immersionsprinzip und basierte auf der Spracherwerbstheorie von Stephen Krashen. Zeichnen, Turnen und naturwissenschaftliche Fächer werden auf Deutsch und Englisch unterrichtet (Blanco López, 2018). Heute verfolgt die Volksschule

„die Ausbildung mehrsprachiger, offener und toleranter Individuen. Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, dass alle Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache als Teil ihres persönlichen Lebens erfahren und sie ganz natürlich und so häufig wie möglich nutzen.“ (Blanco López, 2018, S.45)

Regelmäßige Treffen der Lehrpersonen gehören zum Schulalltag, um Verbesserungen vorzunehmen und Entscheidungen zu reflektieren. Materialien werden fast ausschließlich von den Lehrkräften selbst erstellt, damit zwischen den Schüler*innen differenziert werden kann und die Aufträge auch zum Unterrichtsinhalt passen.

Die Bayswater South Grundschule in Victoria zählt zu den Vorreiterschulen in Australien, da sie jahrelang Erfahrungen gesammelt und mit Hilfe einer wissenschaftlichen Begleitung diese evaluiert und verbessert haben.

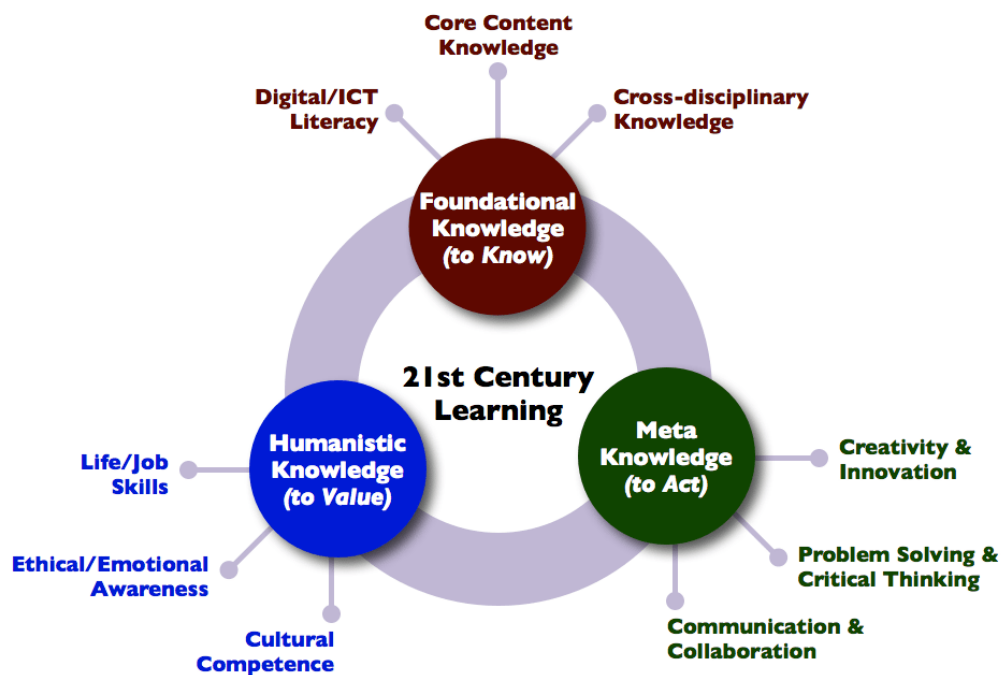
3.2.4 Methodisch-didaktische Prinzipien

Im folgenden Unterkapitel wird auf die didaktischen Ansprüche des CLIL Unterrichts und die theoretische Umsetzung im Unterricht eingegangen. Zuerst jedoch wird eine Grafik näher erläutert, die deutlich macht, welche Kompetenzen Schüler*innen heutzutage erwerben müssen.

Im 20. Jahrhundert waren die Qualifikationen, die Schüler*innen für das spätere Berufsleben benötigten, ganz andere, als sie es heute sind. Früher standen Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie Allgemeinwissen im Vordergrund. Die Kinder mussten die Anweisungen der Lehrpersonen ausführen und vermitteltes Wissen auswendig lernen. Außerdem wollte die Institution Schule die Schüler*innen an einen regelmäßigen Tagesablauf gewöhnen.

In der heutigen Berufswelt muss man unabhängig und flexibel sein, IT-Kenntnisse besitzen, im Internet oder über soziale Medien Informationen finden können, über soziale und kommunikative Fähigkeiten verfügen, in Fachkompetenzen gut ausgebildet sein, mehrere Sprachen sprechen und immer motiviert sein, etwas Neues zu lernen. All das ist notwendig, da sich die Arbeitsplätze ständig verändern und weiterentwickeln.

Aus diesem Grund ist es Aufgabe der Lehrer*innen, junge Menschen auszubilden, die Verantwortung für ihre eigene Arbeit übernehmen, mit anderen Menschen zusammenarbeiten und selbständig denken können. In der folgenden Grafik ist zu sehen, welche Ziele Schulen im 21. Jahrhundert verfolgen sollen, um Kinder auf das spätere Leben vorzubereiten (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015).



© punyamishra.com 2013

Abbildung 2: 21st Century Learning (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015, S.8)

Diese Grafik veranschaulicht, dass das Lernen im 21. Jahrhundert zum Beispiel digitale Technologien, Kommunikationswerkzeuge und Netzwerke, in denen man Informationen abrufen kann, in den Unterricht

integrieren muss. Außerdem sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten für das spätere berufliche und alltägliche Leben, sowie kulturelle, kreative und kommunikative Kompetenzen im Unterricht erworben werden.

Damit diese Form des Lernens vorangetrieben wird, hat CLIL einen 5-C Rahmenplan entwickelt.



Abbildung 3: The 5 Cs (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015, S.20)

Das erste C steht für „**Content**“. Lehrpersonen entwickeln ihren Unterricht auf der Grundlage dessen, was Schüler*innen bereits wissen. In jeder Einheit wird, wie beim Aufbau einer Mauer, Stein für Stein erarbeitet, bis das Ganze vollständig ist.

„**Communication**“ meint, dass nicht wie früher die Lehrperson vorwiegend spricht, sondern die Schüler*innen kommunizieren miteinander. Dabei arbeiten sie mit dem*r Partner*in oder in Gruppen, sprechen

sowohl miteinander als auch mit der Lehrperson und verwenden so oft wie möglich die Zielsprache. Falls einzelne Kinder noch sprachliche Probleme haben und nicht vor der ganzen Klasse sprechen wollen, eignet sich die „think,pair,share“ Übung. Zuerst bekommen die Schüler*innen allein Bedenkzeit, danach teilen sie ihre Ideen mit dem*der Partner*in, bis sie schließlich mit der ganzen Klasse darüber sprechen.

Im sprachlichen Bereich unterscheidet sich der CLIL Unterricht vom Fremdsprachenunterricht, da CLIL-Schüler*innen keine touristische Sprache lernen. Die klassischen Sprachunterrichtsthemen werden nicht explizit in einer Unit besprochen, da CLIL Lehrer keine BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) unterrichten.

Das dritte C steht für „**Competences**“. Lehrpersonen sollen beim Planen der Einheit Vermutungen anstellen, welche Aussagen über erworbene Kompetenzen die Kinder nach der Einheit äußern werden. Diese Kompetenzen können sich entweder auf den Inhalt, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch auf den sprachlichen Zuwachs beziehen. Es soll bereits beim Planen überlegt werden, wie sich Schüler*innen während der Einheit neue, inhaltliche und sprachliche Kompetenzen, möglichst selbstständig, aneignen können.

„**Community**“ meint, dass Lehrer*innen den Schüler*innen dabei helfen, das Gelernte mit der Welt um sie herum in Verbindung zu bringen. Der Inhalt soll sich daher immer auf die reelle Welt beziehen.

„**Cognition**“ soll die Denkfähigkeit der Kinder anregen. Fragen, wie die fünf W-Fragen, werden durch abstraktere, komplexere und analytischere Fragestellungen ergänzt. Schüler*innen beschäftigen sich dann zum Beispiel mit dem „Warum?“, „Wie?“, „Welche Beweise gibt es?“. Dies soll sie dazu anregen, neue Informationen zu erforschen, zu bewerten und daraus etwas Neues zu entwickeln (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015).

Wie aus Abbildung 3 zu entnehmen ist, sollen auch digitale Kompetenzen vermittelt werden. Aus diesem Grund müssen das Internet und die neuen Kommunikationsmedien vermehrt zum Einsatz kommen. Digitale Kompetenzen fördern nicht nur die Allgemeinbildung, sondern auch die Geschicklichkeit der Schüler*innen im Umgang mit diesen Medien. Immerhin ist diese Art von Bildung für das spätere Leben und für die Berufswelt ein Muss (Haba, 2017).

Zu den Lernstrategien gehört außerdem, dass die Lehrperson hauptsächlich in der Zielsprache kommuniziert. Die Kinder dürfen zwar, wenn ihnen die entsprechenden sprachlichen Mittel noch fehlen, eine andere Sprache zur Hilfe nehmen, jedoch sollten sie immer wieder zum Sprechen in der Zielsprache ermutigt werden. Fehlende sprachliche Mittel werden durch implizite Korrektur der Lehrkraft oder mit Hilfe der ganzen Klasse gefunden. Bei dieser Art von Sprachförderung kommen Partner*innen und Gruppenarbeiten oft zum Einsatz. Außerdem motivieren Lieder, Spiele und das Erzählen persönlicher Erlebnisse die Kinder dazu, die Zielsprache zu sprechen. Die Lehrperson ist dabei eine sprachliche Unterstützung für all jene, die Hilfe benötigen.

Neue Lerninhalte werden neben einer sprachlichen Aufbereitung auch visuell, akustisch, haptisch, olfaktorisch oder gustatorisch angeboten. Außerdem wird im CLIL Unterricht viel Wert auf Mimik und Gestik der Lehrkraft gelegt (Blanco López, 2018).

3.3 Dual Language Education

3.3.1 Bedeutung

In diesem Kapitel wird das Konzept der Dual Language Education (DLE) näher beschrieben. In der Literatur werden für dieses Konzept mehrere, unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, wie zum Beispiel:

„two-way bilingual education, bilingual immersion education, two-way immersion education, developmental bilingual education (Freeman, 2000), dual immersion education, enrichment education (Torres-Guzmán, Kleyn, Morales-Rodríguez & Han, 2005), and dual language enrichment education“ (Castro-García, 2017, S. 37)

Im Exkurs werden zwei dieser unzähligen Modelle genauer beschrieben, die für diese Arbeit passend sind.

3.3.2 Geschichtliche Entwicklung

Dual Language Education wird hauptsächlich mit den Vereinigten Staaten in Verbindung gebracht, obwohl es bereits in vielen anderen Ländern erfolgreich zum Sprachenlernen eingesetzt wird. Erstmals wurde dieses Konzept im US-Bundesstaat Florida im Jahr 1963 bei kubanischen Familien angewandt, die zu der Zeit in Florida lebten und hofften, irgendwann nach Kuba zurückkehren zu können. Aus diesem Grund drängten sie darauf, dass ihre Kinder sowohl Spanisch also auch Englisch lernen, um sich später in beiden Gesellschaften zurechtzufinden (Castro-García, 2017).

3.3.3 Konzept

Das DLE-Programm ist dem Immersionsprogramm in der Umsetzung sehr ähnlich. Der hauptsächliche Unterschied liegt in der Verwendung von Native Speakern in beiden Sprachen. Wenn beispielsweise Spanisch und Englisch die Zielsprachen sind, soll sowohl eine Pädagogin mit der Muttersprache Spanisch als auch eine mit der Muttersprache Englisch die Kinder unterrichten. Beim Immersionsunterricht muss die

Lehrperson kein Native Speaker in der Zielsprache sein, diese jedoch gut beherrschen.

Ähnlich wie beim Immersionsunterricht kann auch hier der Anteil beider Sprachen variieren. Es können beide Sprachen zu gleichen Teilen unterrichtet werden (50:50) oder, was auch häufig vorkommt, die Minderheitsprache kommt mehr als 50 Prozent zum Einsatz. Das variiert jedoch bei jeder Methode und bei jeder Bildungseinrichtung.

Bei diesem Modell sind Englisch und Spanisch die am häufigsten verwendeten Sprachen. Immer öfter werden aber auch Koreanisch, Mandarin und Französisch in der Kombination mit Englisch unterrichtet.

Ziel der DLE-Programme ist, dass Schüler*innen mit zwei verschiedenen sprachlichen Hintergründen gemeinsam in der Klasse unterrichtet werden. Das bedeutet, dass Lernende aus sprachlichen Minderheitengruppen (Minderheiten in der Region) mit Mehrheitsgruppen (dominierende Sprache in der Region) am Unterricht teilnehmen. Beide Gruppen werden in den Klassenverband integriert, erhalten inhaltlichen sowie sprachlichen Unterricht in beiden Sprachen und profitieren von ihren unterschiedlichen Sprachen und Kulturen.

Alle *Dual Language Programs* haben drei Hauptziele. Erstens soll akademisches Fachwissen in beiden Zielsprachen erworben werden. Zweitens sollen alle Kinder beide Sprachen in Wort und Schrift beherrschen. Drittens wird bei diesen Programmen das interkulturelle Verständnis gefördert, wodurch Rassismus bekämpft und multikulturelle Wertschätzung entwickelt wird (Castro-García, 2017).

3.3.4 Exkurs

3.3.4.1 Two-way Immersion Modell

Seit mehr als 50 Jahren ist dieses Modell eines der beliebtesten DLE-Programme in den Vereinigten Staaten. Zumeist wird die englische Sprache mit der Spanischen kombiniert, wobei durchaus auch zwei andere Sprachen eingesetzt werden können. In diesem Exkurs wird Englisch und Spanisch immer als Beispiel angeführt.

Voraussetzung dieses Programms ist, dass Native English Speaker mit Englisch Lernenden, die Natives in einer anderen Sprache sind, in einer Klasse unterrichtet werden. Den Namen *two-way* trägt dieses Konzept, da zwei Sprachen zum Unterrichten verwendet werden und zwei unterschiedliche sprachliche Gruppen am Unterricht teilnehmen.

Es gibt unterschiedliche Ausprägungen, wie das *two-way Immersion Modell* umgesetzt werden kann. Die beiden häufigsten Modelle sind die 90/10 und 50/50 Methode. Bei der 90/10 Methode werden 90 Prozent des Unterrichts im ersten Jahr in der Partnersprache (Spanisch) abgehalten und nur 10 Prozent in Englisch. Je älter die Schüler*innen werden, umso mehr wird der Prozentsatz zwischen der Minderheits- und Mehrheitssprache angeglichen. Am Ende der Volksschulzeit sollten dann circa 50 Prozent des Unterrichts in der englischen Sprache und 50 Prozent in der spanischen Sprache unterrichtet werden.

Bei der 50/50 Methode hingegen werden von Anfang an beide Sprachen zu gleichen Teilen im Unterricht eingesetzt. Der prozentuelle Anteil der im Unterricht verwendeten Sprachen ändert sich bei Zunahme der Schulstufe nicht (Center for Applied Linguistics, 2016).

3.3.4.2 Sheltered Instruction Observation Protocol

Ein eher neues Konzept ist das *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP) aus den USA. Dieses Konzept bietet den Lehrer*innen einen Rahmenplan, liefert Lehrmethoden, evaluiert den Unterricht, unterstützt die Kinder beim Sprachenlernen und bringt sie inhaltlich auf akademisches Niveau.

Laut Daniel and Conlin (2015) zielt dieser Ansatz auf Schüler*innen ab, für die die Unterrichtssprache nicht Erst-, sondern Zweitsprache ist. Sprachenlernen soll in der Schule stattfinden und nicht außerhalb des Unterrichts. Lehrer*innen sollen die Kinder sowohl beim fachlichen Lernen unterstützen als auch beim Erlernen einer neuen Sprache. Dies gelingt, indem sie Hintergrundwissen der Schüler*innen aufbauen, Inhalte

verständlich machen und sich mit anderen Schlüsselkomponenten auseinandersetzen (Castro-García, 2017).

Wie der Name bereits verrät, wird zum Planen des Unterrichts ein Protokoll verwendet. Dieses Protokoll ähnelt einem Kriterienkatalog, der aus acht Komponenten mit 30 Unterpunkten besteht. Lehrpersonen sollen beim Planen des Unterrichts die fachlichen und sprachlichen Lernziele dieses Protokolls berücksichtigen. Außerdem kann im Anschluss an eine Unterrichtseinheit das Protokoll zur Unterrichtsevaluation verwendet werden (Beese, 2010).

3.3.5 Methodisch-didaktische Prinzipien

Bei allen DLE-Programmen wird Wert auf eine strikte Trennung der Sprachen gelegt. Die Unterrichtssprache wird demzufolge nach Unterrichtsstunde, Tagen, Wochen oder Semestern gewechselt. Eine Sprache soll zu geregelten Zeiten ausgesetzt und nur zu vereinbarten Zeiten verwendet werden. Damit das funktioniert, muss unbedingt auf eine ausgewogene Verteilung geachtet werden. Solange keine klare Grenze zwischen den beiden Sprachen gezogen wird, kann dieses Konzept nicht funktionieren.

Wie bei den meisten bilingualen Konzepten soll auch hier kooperatives Lernen in Form von Partner*innen- und Gruppenarbeiten gefördert werden, wobei die Gruppen nicht immer dieselben sein sollten. Ein Mix aus sprachschwächeren sowie sprachstärkeren Kindern wäre eine Möglichkeit. Jedoch muss der Blick nicht immer nur auf die Sprachfähigkeit gerichtet werden, sondern es kann die Gruppeneinteilung auch anhand anderer Kompetenzen der Kinder vorgenommen werden.

Ähnlich wie bei der Immersionsmethode und beim Content and Language Integrated Learning soll auch bei den DLE-Programmen der sprachliche Input entweder visuell, akustisch oder haptisch unterstützt werden.

Dadurch können sich Kinder das Gelernte viel eher einprägen, als wenn dies nur durch sprachliche Vermittlung geschehen würde.

Die Aufgabenstellungen sollen immer wieder flexibel von den Schüler*innen wählbar sein, denn schließlich sollen sie auch mitentscheiden dürfen, was sie konkret interessiert. Natürlich ist das nicht immer möglich, denn gewisse Übungen sind für die ganze Klasse notwendig.

Bei allen Aufgabenstellungen soll im DLE-Unterricht die mündliche Kommunikation in und mit der Klasse im Vordergrund stehen.

Die mündliche Kommunikation findet auch zwischen der Schule und dem Elternhaus verstärkt statt. Eltern werden bei diesem Programm gut involviert und es werden immer wieder Aufgaben gegeben, bei denen die Eltern mitwirken müssen. So soll eine gute Verbindung zwischen den Eltern und der Schule geschaffen werden und gleichzeitig bekommen die Eltern einen Einblick, was ihre Kinder täglich in der Schule leisten.

Bei diesem Konzept wird auch viel Wert auf die Qualität des Personals gelegt. Lehrer*innen müssen über gute Unterrichtstechniken verfügen, sowie über ein hervorragendes Klassenmanagement Bescheid wissen. Die Zielsprache sollte entweder auf Native-Speaker Basis oder einem ähnlichen Niveau gekannt werden. Damit die Qualität erhalten bleibt, sind ständig Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte vorgeschrieben (Lindholm-Leary, 2005).

3.4 Vergleich der Modelle

Grundsätzlich können alle Kinder lernen, sich in mehreren Sprachen zurechtzufinden. Damit ein Kind jedoch erfolgreich an Bildung teilnehmen kann, muss es die Unterrichtssprache sprechen und verstehen. Zusammenfassend lassen sich viele ähnliche methodisch-didaktische Prinzipien aus den drei großen Konzepten herausarbeiten, die den Kindern Hilfestellungen in Bezug auf das Erlernen der Unterrichtssprache geben sollen.

Eine Gemeinsamkeit ist das kooperative Lernen. Bei all diesen Konzepten steht die Kommunikation zwischen den Schüler*innen im Vordergrund und nicht der Monolog der Lehrperson. Sprachliche Kontakte in der Zielsprache können in Form von Partner*innen- und Gruppenarbeiten geknüpft werden. Die sprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache können von Kindern mit sprachlichen Defiziten jedoch nur erweitert werden, wenn die Klasse eine heterogene Gruppe von Schüler*innen darstellt. Aufgabe der Lehrperson ist, faszinierende Sprachanlässe zu gestalten, durch die die sprachlichen Hürden in den Hintergrund treten. Durch den sprachlichen Austausch untereinander können neue Erfahrungen in der Zielsprache gesammelt werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der Visualisierung der sprachlichen Inhalte. Da manche Kinder nur wenige Kenntnisse in der Zielsprache haben, soll der Inhalt auch visuell nachvollziehbar gestaltet werden. Dies kann zum Beispiel anhand von Mimik, Gestik, Bildern oder Filmen erfolgen.

Außerdem soll der Lerninhalt immer an die Lebenswelt und den Lernstand der Kinder angepasst werden. Es wäre sinnvoll Orientierungshilfen, wie Scaffolds, anzubieten. Diese werden von Kindern schnell verstanden und geben ihnen Orientierung und Unterstützung im Schulalltag. Für ein besseres Verständnis soll zusätzlich das Gelernte mit der realen Welt in Verbindung gebracht werden. Bei all diesen Konzepten kommt die Zielsprache meist zu 50 Prozent des Gesamtunterrichts zum Einsatz, wobei sie in manchen Fällen auch mehr als die Hälfte eingesetzt wird.

Bei allen Konzepten wird Wert auf die sprachlichen Kompetenzen des Personals gelegt. Die Lehrer*innen müssen keine Native-Speaker in der Zielsprache sein, jedoch soll die Sprache von den Pädagoge*innen gut beherrscht werden. Nur unter diesen Voraussetzungen können die Kinder ausreichend von ihnen gefördert werden.

Ein deutlicher Unterschied lässt sich bei der Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht erkennen. Während die Immersionsmethode und der CLIL-Ansatz ein Code-Mixing während des Unterrichts akzeptieren, wird bei den DLE-Programmen Wert auf strikte Trennung der Sprachen gelegt. Zwar soll die Lehrperson bei der Immersionsmethode und im CLIL Unterricht hauptsächlich in der Zielsprache sprechen, jedoch können notwendige Begriffe auch in anderen Sprachen erklärt werden.

Ein weiterer Unterschied besteht beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen ist bislang nur im CLIL-Programm ein Muss. Das Internet und die neuen Kommunikationsmedien sollen im Unterricht immer wieder zum Einsatz kommen, wodurch die Geschicklichkeit im Umgang mit diesen Medien geschult wird.

Abschließend zeigt sich, dass sich diese bilingualen Unterrichtskonzepte in der Umsetzung in vielen Punkten ähnlich sind.

Ein Problem dieser vielversprechenden Konzepte ist, dass sie oft nur einem ausgewählten Schüler*innensegment zugutekommen. Die Immersionsmethode gerät zum Beispiel immer mehr in den Ruf, elitär zu sein. Oft sind diese aufwendigen Programme nur in Privatschulen umsetzbar, da in öffentlichen Schulen die finanziellen Mittel sowie das notwendige Personal fehlen. Die Vertreter*innen der Europäischen Union sowie des Europarats sind jedoch bemüht darum, dass CLIL/EMILE in eine Schule für alle gehört (Wolff, 2002).

Empirischer Teil

4 Forschungsmethode

Im theoretischen Teil wurde aufgezeigt, welche Konzepte und damit verbundene methodisch-didaktische Prinzipien wichtige Faktoren für den Spracherwerb darstellen. Lehrpersonen mehrsprachiger Schüler*innen fällt es oft schwer, aus der Vielzahl der in der Literatur vorhandenen Konzepte notwendige Prinzipien herauszufiltern. Aus diesem Grund werden im vierten Kapitel der Arbeit die methodisch-didaktischen Prinzipien der Literatur strukturiert und im Detail in der Umsetzung beobachtet.

Im folgendem methodisch fokussierten Kapitel werden die Proband*innen dieser Masterarbeit, sowie das Forschungsdesign und die qualitative Forschungsmethode, die zur Datenerhebung und -auswertung verwendet wurden, beschrieben. Außerdem wird die Durchführung und Analyse-methode erläutert.

Das Forschungsvorhaben bestand darin, eine Antwort auf die zentrale Forschungsfrage „Welche unterstützenden Maßnahmen helfen Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, dem Unterrichtsverlauf zu folgen?“ zu erhalten.

4.1 Proband*innen und Kontext

Die Forschung wurde an einer oberösterreichischen Volksschule im städtischen Gebiet durchgeführt. Die 221 Schüler*innen dieser Schule stammen aus 50 verschiedenen Ländern und sprechen 42 verschiedene Sprachen (entnommen der Homepage der Schule). Das Curriculum dieser Schule ist nach dem IB-System (International Baccalaureate) aufgebaut. Ein Eckpunkt dieses fortschrittlichen Curriculums ist die Unterrichtssprache Englisch in allen Fächern mit der Ausnahme der Unterrichtssprache Deutsch im Deutschunterricht. Eine weitere Besonderheit

ist, dass die Volksschule fünf Jahrgangsstufen hat (Grade 1 bis Grade 5). Ziel dieser IB-Bildung ist es, „eine Schulbildung anzubieten, die es den Schülern ermöglicht, die Komplexität der sie umgebenden Welt zu verstehen und sie mit den erforderlichen Fähigkeiten und Einstellungen auszustatten, um verantwortungsvolles, zukunftsbezogenes Handeln zu ermöglichen.“ (International Baccalaureate Organization, 2017, S.1). Diese Schule wurde aufgrund der Diversität der Sprachen gewählt, da die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit Voraussetzung ist.

Die ausgewählten Proband*innen der Forschung können zum Zeitpunkt der Beobachtung die Unterrichtssprache Englisch kaum, da sie in einem anderssprachigen Umfeld aufgewachsen und neu in diesem Schulsystem sind. Alle vier Proband*innen sind seit Schulbeginn im September 2021 neu in der Klasse. Es wurden zwei Schüler*innen der ersten Klasse, ein Schüler der zweiten Klasse und eine Schülerin der fünften Klasse untersucht, wodurch ein guter Einblick in fast alle Schulstufen möglich ist.

An der gewählten Schule herrscht eine „open-house policy“, die die Teilnahme am Unterricht zu jedem Zeitpunkt erlaubt. Aus diesem Grund war es kein Problem, die Beobachtungen an den vorab gewählten Terminen durchzuführen. Die Lehrer*innen der untersuchten Kinder wurden dennoch vor jeder Beobachtung über den Besuch informiert, um ein unerwünschtes Erscheinen zu vermeiden. Die Lehrpersonen erhielten keine genaue Auskunft über den Bereich der Forschung, damit das Verhalten der Lehrpersonen sowie das der Schüler*innen durch die Anwesenheit der*des Beobachters*in nicht beeinflusst wird. Vor jeder Beobachtung wurden Informationen über den aktuellen Sprachstand der Kinder bei den jeweiligen Klassenlehrer*innen eingeholt, um eine passende Auswahl der Proband*innen zu treffen.

4.2 Forschungsdesign

Um dem Prinzip der Reflexivität zu entsprechen, wird an dieser Stelle das Forschungsvorhaben näher beschrieben. Die Wahl der Forschungsmethode fiel auf eine qualitative Beobachtung mittels eines Beobachtungsbogens, wodurch die Theorie in der Praxis überprüft werden konnte. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine systematische, nicht-teilnehmende, offene Studie, an der vier Versuchspersonen teilgenommen haben. Die Forschung ist systematisch, da die Schüler*innen sowie die Lehrpersonen nach festgelegten Kriterien im Beobachtungsbogen beobachtet wurden. Das Format der Beobachtung war außerdem offen, da die Proband*innen wussten, dass sie beobachtet werden. Zwar ist es möglich, dass dies zu kurzzeitigen Reaktionen aufgrund der Anwesenheit der*des Beobachters*in führt, jedoch sollte diese nach der Eingewöhnungszeit abnehmen. Außerdem ist die Forschung nicht-teilnehmend, da die*der Forscher*in kein aktiver Teil im Unterrichtsgeschehen ist, sondern als außenstehende Person lediglich beobachtet, was geschieht (Thierbach & Petschick, 2014).

Begründung der Forschungsmethode

Die qualitative Forschung eignet sich für diese Masterarbeit, da sie, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, subjektbezogen ist. Der Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Methode ist der Mensch in seiner alltäglichen Umgebung. Sie zeichnet sich im Gegensatz zur quantitativen Forschung durch eine größere Offenheit aus. Dadurch kann bei unvorhersehbaren, bislang unbekannten Aspekten flexibel reagiert werden (Röbken & Wetzel, 2019).

4.3 Datenerhebungsmethode

In dieser Arbeit werden die notwendigen Hilfestellungen, die Kinder mit sprachlichen Defiziten in der Zielsprache benötigen, anhand einer

qualitativen Forschung untersucht. Bei einer qualitativen Forschung versucht man die Weltansichten der Individuen zu erfassen. Laut Mayring (2002) geht es bei der qualitativen Forschung „um die Erkundung subjektiver Lebenswelten“. Das bedeutet, dass das Subjekt und dessen persönliche Erlebniswelt im Fokus der Beobachtung steht. Ziel dieser Forschung ist es nicht nur, Theorien zu entwickeln, sondern das Erforschte auch in der Praxis anzuwenden (Hug & Poscheschnig, 2020). Außerdem sollen bei der qualitativen Forschung die subjektiven Sichtweisen erfasst, sowie soziale Interaktionen analysiert und Tiefenstrukturen erkannt werden (Flick, 2009).

Ein wichtiges Merkmal dieser Art der Forschung ist laut Strauss und Corbin (1996), Flick (2009) und Bohnsack (2008), dass nicht-standardisierte Daten zum Einsatz kommen und die Analyse mit speziellen, nicht statistischen Verfahren ausgewertet werden (Bacher & Horwath, 2011). Nicht-standardisierte Daten können zum Beispiel offene Interviews, Beobachtungen, Dokumente, aber auch Tagebücher, Videos oder Bilder sein. Zumeist werden die gesammelten Daten schließlich interpretativ, hermeneutisch, kategorien- oder theorienbildend ausgewertet (Bacher & Horwath, 2011). Diese Art der Forschung ist sehr komplex und herausfordernd, da das Beobachtungsfeld „Mensch“ oft nur schwer zu erfassen, analysieren und interpretieren ist. Schließlich ist jedes Individuum unserer Gesellschaft verschieden und einzigartig. Aus diesem Grund ist der Bezug zwischen der Forscherin und der untersuchten Person wichtig.

Gütekriterien sind in der modernen Forschung ein zentraler Bestandteil methodischer Auseinandersetzungen. Bei der qualitativen Forschung sind die Gütekriterien der quantitativen Forschung (Objektivität (Unabhängigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit)) nicht zwingend notwendig, jedoch soll sehr wohl systematisch vorgegangen und geforscht werden (Schmelter, 2014). In der qualitativen Forschung haben sich bis heute noch keine einheitlichen Gütekriterien durchgesetzt, jedoch gibt es bereits einige Vorschläge dazu. Transparenz,

Intersubjektivität und Reichweite sind die drei zentralen Kriterien, die auf jeden Fall eingehalten werden sollten.

Mit Transparenz ist die angemessene Dokumentation des gesamten Prozesses gemeint. Dies beginnt bereits bei der Forschungsfrage und Begründung der Forschungsmethode, bis hin zur Datenauswertung und Interpretation. Für die*den Leser*in müssen alle Arbeitsschritte der Forschung nachvollziehbar dargelegt sein (Flick, 2010). Dieses Kriterium ist für alle empirischen Untersuchungen relevant, weshalb in den folgenden Kapiteln besonders Wert auf die genaue Beschreibung des Forschungsprozesses und die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse gelegt wird (Schmelter, 2014).

Des Weiteren ist die Intersubjektivität ein wichtiges Kriterium. Hierbei werden die subjektiv gewonnenen Daten reflektiert und wenn möglich auch diskutiert. Die Notwendigkeit hinter diesem Kriterium ist, dass die persönliche Meinung der*des Forschers*in nicht als allgemeingültig dargestellt wird, sondern der Leserschaft Interpretationsmöglichkeit bleibt.

Das dritte Kriterium ist die Reichweite. Ähnlich wie beim quantitativen Gütekriterium der Reliabilität, soll bei nochmaliger Durchführung ein ähnliches Ergebnis produziert werden können (Flick, 2010).

Die qualitative Forschung hat ihren Ursprung in den USA. Dort wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in der Zwischenkriegszeit die ersten qualitativen Fallstudien von F. Boas und B. Malinowski im Bereich der Anthropologie und Ethnographie durchgeführt. Später griffen Forscher der Chicagoer Schule diese Methoden auf und führten Untersuchungen städtischer Subkulturen durch. Diese Studien waren jedoch stark journalistisch und entsprachen bei weitem nicht den heutigen Kriterien. Auch in Deutschland und Österreich wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts erste Studien im Bereich der Völkerpsychologie von W. Wundt durchgeführt. Erst in den 1970er Jahren beschäftigten sich Deutschland und Österreich intensiver mit den Methoden der USA und entwickelten sie weiter, bis diese schließlich zum Durchbruch kommen. In den 1980er Jahren entwickelten sich das narrative Interview und die objektive Hermeneutik.

In der sich etablierenden Frauen- und Geschlechterforschung finden diese Ansätze nun ein Anwendungs- und Entwicklungsfeld. Außerdem wurden zu dieser Zeit auch die Gütekriterien qualitativer Forschung entwickelt und seither kritisch diskutiert. Seit den 1980er Jahren gewinnt die qualitative Forschung nun an Bedeutung, da zu diesem Zeitpunkt die ersten Lehrbücher auf den Markt kommen. Seit den 1990er Jahren ist sie schließlich in der universitären Lehre verankert (Bacher & Horwath, 2011).

Qualitative Beobachtung

Um die Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, adäquat erfassen zu können und die begleitenden Unterstützungsmaßnahmen zu erkennen, eignet sich die Methode der qualitativen Beobachtung für das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit.

Bei einer wissenschaftlichen Beobachtung handelt es sich um eine systematische, geplante, zielgerichtete und strukturierte Erhebung (Hug & Poscheschnig, 2020). Eine Beobachtung wird erst als wissenschaftliche Methode anerkannt, wenn sie systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen wird. Wie schlussendlich eine Beobachtung durchgeführt wird, ist ausschlaggebend für die Qualität der erzielten Ergebnisse.

Während der gesamten Beobachtung sind die*der Beobachter*in, die*der Beobachtete, das Beobachtungsfeld und die Beobachtungseinheiten wechselseitig miteinander verbundene Bestandteile. Das Beobachtungsfeld der Forschung ist der räumliche oder soziale Bereich, in dem die Beobachtung stattfindet und die Beobachtungseinheiten sind jene Ausschnitte, die aus dem gesamten Geschehen beobachtet werden (Atteslander, 2010). Hierzu lassen sich unterschiedliche Dimensionen festmachen. Eine Beobachtung kann systematisch oder unsystematisch, offen oder verdeckt und teilnehmend oder nicht-teilnehmend sein (Kromrey, H. 2009, 328). Für diese Masterarbeit wurde eine systematische,

nicht-teilnehmende, offene Beobachtung durchgeführt. Bei einer *nicht-teilnehmenden* Beobachtung ist die*der Beobachter*in kein aktiver Teil der Untersuchungssituation. Als *offen* wird die Beobachtung bezeichnet, wenn die Beobachteten darüber Bescheid wissen, dass sie beobachtet werden. Bei einer nicht-teilnehmenden, offenen Beobachtung registriert die*der Beobachter*in die Prozesse von außen, ohne selbst daran teilzunehmen. Die Proband*innen sehen jedoch, dass sie beobachtet werden (Seidel & Prenzel, 2010).

Wie bei jeder Methode gibt es auch bei einer Beobachtung Nachteile. Bei einer offenen Beobachtung ist es oft nur schwer abzuschätzen, inwieweit das Verhalten der Proband*innen durch die Anwesenheit der*des Beobachters*in beeinflusst wird. Falls das Verhalten während der Beobachtung vom alltäglichen Verhalten abweicht, könnte es zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Ebenso kann die Anwesenheit der*des Beobachters*in bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung zu Verwirrung und Verunsicherung der beobachteten Personen führen, wodurch die Situation verändert werden kann (Seidel & Prenzel, 2010).

4.4 Durchführung

Um dem Gütekriterium der Transparenz gerecht zu werden, beschäftigt sich dieses Unterkapitel mit der genauen Darlegung der Datenerhebung. Noch vor Beginn der ausführlichen Literaturrecherche wurden bereits erste Beobachtungen in den Klassen durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt standen nur der Titel der Arbeit, die Forschungsfrage und die Forschungsmethode fest. Ziel dieser ersten Beobachtungen war, genauer hinzusehen, was die Forschungsfrage beantworten könnte. Aufgrund dieser Beobachtungen wurde außerdem bemerkt, welche Kapitel im Literaturteil der Arbeit sinnvoll wären, um Theorie und Empirie miteinander in Verbindung zu bringen. Nach einer ausführlichen Literaturrecherche über Konzepte zur Unterstützung mehrsprachiger Schüler*innen konnte ein Beobachtungsbogen angefertigt werden. Dazu wurden die

methodisch-didaktischen Prinzipien der drei beschriebenen Konzepte im Literaturteil miteinander verglichen. Das vorliegende, schriftliche Material wurde auf Gemeinsamkeiten hin untersucht. Jene Prinzipien, die in allen drei Konzepten enthalten waren, wurden als Kategorie festgelegt. Schlussendlich ergaben sich drei Hauptkategorien mit jeweils mehreren Unterkategorien. Die Hauptkategorien und deren Unterkategorien wurden anschließend am Laptop geordnet, strukturiert und in einer Tabelle aufgelistet.

Nach Durchführung der ersten Beobachtung zeigte sich, dass der Beobachtungsbogen einen zusätzlichen Platz für *sonstige Anmerkungen* benötigt. Wie sich herausstellte, gab es zusätzliche Kriterien, die im Theorieteil nicht angeführt wurden, aber dennoch wichtig für das Beantworten der Forschungsfrage sind. Diese weiteren Punkte wurden anhand von Aufzählungszeichen aufgelistet. Außerdem wurden der Name der Lehrperson sowie die Klassengröße des jeweiligen Kindes aus dem Beobachtungsbogen gelöscht, damit die Anonymität erhalten bleibt. Nach leichten Abänderungen des Beobachtungsbogens wurden schließlich die restlichen drei Beobachtungen in den Klassen durchgeführt.

Nachdem alle vier Beobachtungen durchgeführt worden waren, bekamen die beobachteten Kinder ein Kürzel, damit zum einen das Gütekriterium der Transparenz eingehalten wird und zum anderen die Anonymität des Kindes erhalten bleibt. Aufgrund der Anonymität wird außerdem im Beobachtungsbogen nie das Geschlecht des Kindes erwähnt, sondern immer das Kind als sächliche Person beschrieben. Der Zeitpunkt der Beobachtung wurde schlussendlich nicht anhand eines Datums angegeben, sondern durch Nummerierungen, wobei Beobachtungstag 1 die erste Beobachtung ist und Beobachtungstag 4 die letzte Beobachtung. Somit kann die*der Leser*in genau nachvollziehen, ob die Beobachtung zu Beginn oder gegen Ende des Forschungsprojekts durchgeführt wurde.

Bei allen Beobachtungen herrschten ähnliche Rahmenbedingungen. Die Lehrpersonen wurden vorab darüber informiert, dass ein Kind in der Klasse beobachtet wird, sodass es zu keinen unerwünschten Besuchen kam. Außerdem wurden alle Beobachtungen während des Unterrichts durchgeführt, sodass das Kind in seiner natürlichen, gewohnten Umgebung beobachtet werden konnte. Die Kinder an dieser Schule sind es gewöhnt, dass weitere Personen am Unterricht teilnehmen, weshalb dies nichts Außergewöhnliches war. Aufgrund der aktuellen SARS-CoV-2-Pandemie erfolgten die Beobachtungen mit ausreichendem Abstand zu den Kindern und zu den Lehrpersonen. Außerdem wurde immer eine FFP-2 Maske getragen, sowie ein COVID-19 Test vorab durchgeführt.

Zum Ausfüllen des Beobachtungsbogens wurde ein iPad verwendet. Nach jeder Beobachtung wurde das Dokument am Laptop präzisiert, indem Rechtschreibfehler ausgebessert und Stichworte genauer ausformuliert wurden.

Für die Dauer der Beobachtungen war ursprünglich eine halbe Stunde eingeplant. Aufgrund der unterschiedlichen Unterrichtsinhalte und Fächer lag die Dauer schlussendlich zwischen 30 und 50 Minuten pro Kind.

4.5 Analysemethode

Bei der Analyse dieser Arbeit werden die gesammelten Daten nach den Aspekten der Fixierung, Selegierung und Strukturierung aufbereitet.

Zuerst beginnt die Fixierung der Daten, wobei das Gesehene in den Klassen objektivierbar gemacht wird. Der Beobachtungsbogen verbindet in dieser Arbeit die Theorie mit der Praxis. Für den Beobachtungsbogen wurden Kategorien gebildet, die sich aus den methodisch-didaktischen Prinzipien des Theorieteils (siehe Kapitel 3) ergaben. Im ersten Schritt wurden diese Prinzipien gegenübergestellt und miteinander verglichen. Prinzipien, die nicht in allen drei Konzepten enthalten sind, wurden aus den ausgewählten Texten gelöscht. Schlussendlich waren nur mehr die

wichtigen Formulierungen übrig. Im zweiten Schritt wurden die übriggebliebenen Textausschnitte generalisiert und auf ein Abstraktionsniveau gebracht, sodass sie allgemeiner werden. Im Zuge dieses Schrittes wurden Codes festgelegt, die die Hauptthemen der Beobachtung widerspiegeln. Im dritten Schritt wurden diese Codes auf das Minimum reduziert. Doppelte oder unwichtige Phrasen wurden gelöscht und gleiche oder ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Die daraus resultierenden Kategorien ergeben die Unterkategorien im Beobachtungsbogen. Diese wurden im letzten Schritt miteinander verglichen und es wurden übergeordnete Kategorien gebildet. Daraus ergaben sich schlussendlich die drei Hauptkategorien (Visualisierung des Inhalts, sprachlicher Input und Förderung der Interaktion) mit den jeweils dazugehörenden Unterkategorien. Die Kategorien des vorliegenden Beobachtungsbogens wurden rein deduktiv, aus der Theorie stammend, gewonnen. Induktive, aus dem Material heraus entstandene, Kategorien entstanden erst im Laufe der Datenauswertung (Kuckartz, 2016).

Neben den gebildeten Kategorien im Beobachtungsbogen ist genügend Platz, um genaue Anmerkungen niederzuschreiben. Außerdem war es notwendig, Raum für weitere Beobachtungen zu schaffen, weshalb der vierte Punkt des Beobachtungsbogens „Sonstige Anmerkungen“ (siehe Anhang) heißt. Dieser Punkt umfasst zusätzlich Beobachtungen, die keiner vorab gebildeten Kategorien zugeordnet werden konnten.

Das zweite, wichtige Element der Datenaufbereitung ist die Selektierung der Daten. Bei diesem Schritt wurden jene Daten ausgewählt, die in die Auswertung miteinbezogen werden. Dieser Schritt ist sehr wichtig, da nicht immer alle zuvor gesammelten Daten ausgewertet werden können. Außerdem werden nur jene Daten ausgewählt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Ziel dieses Schrittes ist, spezifische Elemente aus den gesammelten Daten herauszufiltern.

Der letzte Schritt der Datenaufbereitung ist die Strukturierung der Daten. Dabei handelt es sich um den zentralsten Teil. Dieser hat zum Ziel, dass die zuvor ausgewählten Daten nun geordnet werden. Die Strukturierung der Daten geht bereits in die Auswertung der Daten über (Hug & Poschne-schnig, 2020).

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zuerst die Haupt- und Unterkategorien der Beobachtungsbögen analysiert und mit Beispielen aus den Beobachtungen belegt. Im zweiten Schritt der Auswertung werden die Ergebnisse der „Sonstigen Anmerkungen“ in den Beobachtungsbögen präsentiert. Diese Ergebnisse stammen nicht aus der Literatur, sondern konnten rein aufgrund der Beobachtungen der Schüler*innen wahrgenommen werden.

Die systematische, nicht-teilnehmende, offene Beobachtung brachte wichtige Erkenntnisse in Bezug auf hilfreiche Unterstützungsmaßnahmen für bilinguale Schüler*innen. Aus allen gesammelten Beobachtungen ging hervor, dass die beobachteten Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum beherrschen, definitiv auf Hilfestellungen angewiesen sind, um dem Unterrichtsverlauf aktiv folgen zu können. Diese Hilfestellungen müssen nicht zwingend von einer Lehrperson angeboten werden, sondern es erwiesen sich auch Unterstützungen von Mitschüler*innen oder technischen Hilfsmitteln als große Hilfe.

Bei der Auswertung fiel auf, dass nicht alle Hilfestellungen, die im Beobachtungsbogen aufgelistet sind, im Unterricht Anwendung fanden. Ein möglicher Grund dafür ist, dass manche methodisch-didaktische Prinzipien, wie Mindmaps und Diagramme, hauptsächlich im Unterricht der Sekundarstufe eingesetzt werden und diese Forschung im Primarbereich durchgeführt wurde.

Eine im Beobachtungsbogen aufgelistete Hilfestellung ist für die Auswertung relevant, sofern sie einem beobachteten Kind dabei geholfen hat, am Unterricht aktiv teilzunehmen und sich in den Arbeitsprozess zu integrieren. Anhand welcher Kriterien lässt sich jedoch eine aktive Teilnahme am Unterricht beurteilen? Im weiteren Sinne hat das Kind aktiv am Unterricht teilgenommen, sobald es versucht, die Anweisungen der

Lehrperson auszuführen. Das bedeutet nicht, dass die Aufgabe immer korrekt sein muss, sondern der Wille, sich einzubringen und im Unterricht mitzumachen, zählt hierbei schon. Im engeren Sinne ist unter aktiver Teilnahme gemeint, dass sich das Kind sprachlich zum Unterricht äußert und versucht, die Zielsprache dabei anzuwenden. Selbst wenn ein Kind nur die Lippen zu einem Lied bewegt, wird dies als aktive Teilnahme registriert. Außerdem beteiligt sich das Kind aktiv am Unterricht, wenn es mit ihren*seinen Mitschüler*innen kommuniziert, auf andere Klassenkamerad*innen zugeht und versucht, eigenständig Kontakte zu knüpfen. Das Gegenteil von aktiv wäre, wenn sich das Kind ohne Aufforderung anderwärtig beschäftigt. Diese Passivität konnte beispielsweise bei MU beobachtet werden. Dieser hat offenbar die Aufforderung der Lehrperson zum Zusammenräumen nicht verstanden und spielte stattdessen mit den hölzernen Rechenstäben, die er auf seinem Tisch vorfand (siehe Anhang 1).

Ein weiteres, relevantes Kriterium einer sinnvollen Hilfestellung ist, wenn das Kind anhand von Anschauungsmaterialien ein besseres Verständnis für Aufgaben entwickelt und diese im Anschluss ausführen kann. MU halfen im Mathematikunterricht beispielsweise die hölzernen Zehner-Stäbe und Einer-Würfel, um die Rechnungen zu verstehen. Dies zeigte sich dadurch, dass er die weiteren Rechenaufgaben mithilfe des Materials eigenständig lösen konnte (siehe Anhang 1).

Sobald das Kind eine Hilfestellung in den Arbeitsprozess integriert, ist sie für die Auswertung brauchbar. AN (siehe Anhang 2) beispielsweise gaben Symbole und Illustrationen auf dem Stationsplan Orientierung. Dadurch konnte er sich ohne anderweitige Unterstützungsmaßnahmen in dem Stationenbetrieb zurechtfinden und in weiterer Folge in den Arbeitsprozess aktiv integrieren.

Ein weiteres relevantes Kriterium ist, dass die Hilfestellung dem Kind zur Freude am Unterricht verhilft. Wenn das Kind aufgrund einer Hilfestellung Freude am Lernen und Spaß im Klassenverband verspürt oder sich auf

den Unterricht einlassen kann und zufrieden ist, wird diese Unterstützungsmaßnahme als relevant erachtet.

Sofern eine Hilfestellung im Beobachtungsbogen ein genanntes Kriterium erfüllte, war sie für die folgende Auswertung der Beobachtungen relevant.

5.1 Kategorie 1: Visualisierung des Inhalts

Im Bereich der Visualisierung des Inhalts ging aus den Beobachtungen hervor, dass Symbole, Illustrationen und unterstützende Gesten die effektivsten Hilfestellungen sind, die den Schüler*innen zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht verholfen haben.

Symbole und Illustrationen können zum Beispiel wie bei EM (siehe Anhang 3) und AN (siehe Anhang 2) in Form von Bildern auf einem Stationenpass angeboten werden. Dadurch konnten die beobachteten Schüler*innen die Stationen eigenständig finden und sich aufgrund dessen in den Arbeitsprozess selbständig integrieren. Es zeigte sich jedoch, dass Symbole und Illustrationen auf den Pässen lediglich helfen, wenn diese vorab ausführlich erklärt wurden. In ANs Klasse werden grundsätzlich immer wiederkehrende Symbole verwendet, damit zum einen die Verwirrung neuer Symbole und Inhalte wegfällt und zum anderen nicht jede Woche aufs Neue viel Zeit für die Erklärung aufgebracht werden muss (siehe Anhang 2).

Des Weiteren können vor allem im Mathematikunterricht Skizzen, als eine Form der Illustration, eine unterstützende Maßnahme darstellen. Im Mathematikunterricht konnte MU zum Beispiel die Rechenaufgabe richtig lösen, nachdem die Lehrperson ihm eine Skizze angefertigt hat (siehe Anhang 1).

Die Studie zeigte außerdem, dass unterstützende Gesten ebenso eine wichtige Hilfestellung im Bereich der Visualisierung sind. Vor allem im Mathematikunterricht können die Finger beim Rechnen gut eingesetzt werden, um einfache Rechnungen zu begreifen. Diese Form der

Hilfestellung wurde beispielsweise bei AN und MU beobachtet, die zum Zeitpunkt der Beobachtung noch im Zahlenraum 10 rechneten (siehe Anhang 1 & Anhang 2). Als die Lehrperson die Rechenaufgabe mithilfe der Finger darstellte, konnten beide die Aufgabe lösen, ohne der Unterrichtssprache mächtig zu sein. Bei LI (siehe Anhang 4) wurden Gesten dazu eingesetzt, um die Sprache zu verstehen. Die Lehrperson versuchte durch Gestikulieren den Inhalt der Erzählung zu veranschaulichen. LI verstand schlussendlich die Erzählung und konnte den Arbeitsauftrag selbständig, ohne weitere Hilfestellungen, ausführen.

5.2 Kategorie 2: Sprachlicher Input

Eine sehr hilfreiche Unterstützungsmaßnahme im Bereich des sprachlichen Inputs ist die deutliche Betonung von Schlüsselwörtern. Wenn bestimmte Wörter immer wieder wiederholt und ganz deutlich betont werden, merkt sich das Kind spezielle, wichtige Wörter sehr schnell. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass Schlüsselwörter oft zusammen mit Gesten eingesetzt werden. Die Lehrperson hebt aus einem Satz den wichtigsten Begriff heraus und versucht diesen anhand einer Geste zu unterstreichen. Oftmals werden anstatt von Gesten auch reale Gegenstände in Kombination mit Schlüsselwörtern eingesetzt, damit sich das Kind bildlich etwas unter dem Wort oder dem Begriff vorstellen kann. Bei LI (siehe Anhang 4) zum Beispiel tätigte die Lehrperson die Aussage „Du brauchst einen Bleistift!“ und zeigte ihr zu dem Schlüsselwort Bleistift auch einen realen Bleistift. Diese kombinierte Hilfestellung aus Schlüsselwort und realem Gegenstand verhalf LI zur aktiven Teilnahm am Unterricht, da sie dadurch sofort wusste, was ein Bleistift ist und dass sie diesen für die nächste Aufgabe benötigt.

Für LI war es außerdem sehr hilfreich, wenn die Schlüsselwörter in mehreren Sprachen benannt wurden. Die Lehrperson versuchte zusätzlich zu der Geste und dem realen Gegenstand, die Schlüsselwörter in Deutsch und Englisch zu benennen. LI kannte den deutschen Begriff „Bleistift“ noch nicht, reagierte jedoch sofort, als die Lehrperson auf sie

zeigte und meinte: „Du brauchst einen pencil“. Außerdem war es zusätzlich sehr hilfreich für das Mädchen, dass eine Mitschülerin Französisch sprach und ihr somit die wichtigen Begriffe auch noch in ihrer Muttersprache übersetzen konnte. Die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer brachte dieser Schülerin einen enormen Vorteil, um aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Im Bereich des sprachlichen Inputs stellte sich außerdem bei der Studie heraus, dass der altersgemäße Einsatz der Zielsprache eine sinnvolle Hilfestellung für Kinder ist. Der altersgemäße Einsatz zeigte sich zum Beispiel in der Reduktion der Sprache auf die wesentlichsten Inhalte. Zumeist wurden bei den Beobachtungen dann nur mehr einzelne Wörter oder Phrasen zum Erklären verwendet. Hinzu kommt, dass Schlüsselwörter ganz oft und deutlich betont werden. Bei MU werden zum Erklären einer Rechenaufgabe hauptsächlich die Wörter „Zehner“, „Einer“ und weitere Zahlwörter genannt. Durch diese sehr einfache Sprache vermied die Lehrperson Verwirrungen im Sinne von zu vielen unbrauchbaren Zusatzinformationen (siehe Anhang 1).

Bei AN zeigt sich der altersgemäße Gebrauch der Zielsprache in der deutlichen Betonung der Schlüsselwörter. Die Lehrperson erklärte zuerst die Aufgabe für alle Schüler*innen in der Klasse ausführlich. Im Anschluss an diese Erklärung versuchte sie die Aufgabenstellung noch weiter zu verdeutlichen, indem sie die Schlüsselwörter nochmals deutlich in der Zielsprache betonte und diese mit hilfreichen Gesten unterstützte (siehe Anhang 2). Für AN ist dieser Schritt sinnvoll und notwendig, da er ansonsten die Anweisung aufgrund der vielen unbekannten Vokabulare nicht herausfiltern hätte können. Dies machte sich bemerkbar, indem das Kind die anderen Mitschüler*innen in Bezug auf deren Verhalten beobachtete. Erst als die Lehrperson die Zielsprache vereinfachte, wusste das Kind, was der nächste Schritt ist und konnte diesen auch ausführen.

5.3 Kategorie 3: Förderung der Interaktion

Zur Förderung der Interaktion im Klassenzimmer trugen laut Beobachtungen vor allem Lieder bei. Die Studie zeigte, dass Lieder oft wichtige Begriffe oder Wörter beinhalten, die den Unterrichtsinhalt auf kreative Weise wiederholen. Bei AN (siehe Anhang 2) und EM (siehe Anhang 3) hat ein Zahlenlied das Vokabular, das für die Mathematikeinheit notwendig war, aufgefrischt. Unterstützend zum Lied wurden die Finger als Gesten eingesetzt, damit die Kinder zu den Zahlwörtern auch die Zahlen zuordnen können. Bei der anschließenden Mathematikübung zeigte sich, dass die beiden die Zahlen dem jeweiligen Zahlwort im Zahlenraum 10 zuordnen konnten, ohne zusätzliche Hilfe der Lehrperson.

Zusätzlich ging aus der Studie hervor, dass Lieder zur Stärkung der Klassengemeinschaft beitragen können. Beim gemeinsamen Singen und Musizieren kreieren die Kinder ein Musikstück zusammen, zu dem sie sich oftmals ausgelassen bewegen, was zu viel Freude untereinander führt. Außerdem gelingt es den meisten Schüler*innen, die die Unterrichtssprache nicht sprechen, beim Singen, trotz ihres sprachlichen Defizits, auf irgendeine Art und Weise kreativ mitzuwirken. Diese aktive Teilnahme kann sich beim Mitsingen, Bewegen der Lippen oder Musizieren zum Lied zeigen. Kreativität kommt in vielen Teilen ganz ohne verbale Kommunikation aus und kann durch Malen, Zeichnen, Singen und Tanzen im Unterricht gefördert werden. Dabei soll auf das selbständige und freie Arbeiten geachtet werden. Hilfestellungen, anhand derer die Kinder einen kreativen Beitrag zum Unterricht leisten können, sind sehr brauchbare Unterstützungsmaßnahmen, da bei diesen die Sprache oftmals zweitrangig ist. Die nonverbale Kommunikation stützt sich nicht auf eine sprachliche Informationsvermittlung, wodurch sich das Kind bei dieser Art von Kommunikation über Mimik, Gestik, Berührungen, Körperhaltung, Bewegungen oder Blickkontakt äußern kann. Außerdem meint Kreativität, dass das Kind etwas Eigenes, Originelles erschafft. Es kreiert etwas auf eine andere Art als der Rest der Klasse, wozu es viel Fantasie

und Vorstellungsvermögen braucht. Durch kreatives Handeln erschafft das Kind eigenständig Kunst in Form von Bildern, Werkstücken, Modellen, Tänzen, und Gedichten (Kremser, 2016). Einige Unterkategorien im Beobachtungsbogen regen die Kreativität der Kinder besonders an. Die Unterkategorien Lieder, Spiele, Rollenspiele und Gedichte fördern beispielsweise das kreative Handeln von Kindern. Gedichte und Rollenspiele wurden zwar bei den Beobachtungen nicht registriert, jedoch sind diese ebenfalls stark kreativ geprägt. Bei MU wurde ein Lied mit der ganzen Klasse gesungen. Der Junge konnte aufgrund seiner mangelnden Sprachkenntnisse zwar nicht mitsingen, jedoch bewegte er die Lippen zum Liedtext und tanzte ausgelassen zum Lied. MU wirkte, als hätte er viel Spaß beim Singen und Tanzen gehabt, da er glücklich und zufrieden aussah und großartig mittanzte. Möglicherweise lag dies daran, dass er sich während dieser kreativen Unterrichtssequenz gleichermaßen aktiv in den Unterricht einbringen konnte, da zu diesem Zeitpunkt kein Fokus auf seinen sprachlichen Fähigkeiten lag (siehe Anhang 1).

Die Beobachtungen zeigten auch, dass Kinder, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, durch Spiele angeregt werden, sich aktiv in den Unterricht einzubringen. LI motivierte ein bereits bekanntes Ballspiel zu Beginn der Stunde sehr, weshalb sie mit Begeisterung daran teilnahm. LI konnte mit ihren Mitschüler*innen mitlachen und wusste genau, was zu tun ist (siehe Anhang 4). Ähnlich wie Lieder können demnach Spiele dazu beitragen, dass sich Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen kreativ in den Unterricht einbringen können. Jedoch muss nochmals betont werden, dass dieses Spiel für LI nicht unbekannt war, da es jede Woche zu Beginn der Stunde gespielt wird. Möglicherweise tragen Spiele nicht zur aktiven Teilnahme bei, wenn sie unbekannt sind und einen erhöhten Erklärungsbedarf gebrauchen. Außerdem ist bei vielen Spielen der Gebrauch von Sprache während des Spielens unabdingbar. Somit kommen nur jene Spiele als Hilfestellung in Frage, die entweder kaum Sprache gebrauchen, bereits bekannt sind oder bekannte Vokabulare beinhalten.

Aus den Beobachtungen ging zusätzlich hervor, dass Gruppenarbeiten eine weitere Methode zur Förderung der Interaktion sind, die Kinder aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren. LI (siehe Anhang 4) und ihre Gruppe mussten zum Beispiel Begriffe zu den Körperteilen finden und diese verschriftlichen. Die Mitschüler*innen halfen ihr dabei, die Begriffe in der Unterrichtssprache auf Papier zu bringen. Diese Zusammenarbeit und Unterstützung motivierte sie sehr und es war zu erkennen, dass alle Kinder miteinander Spaß an dieser Gruppenarbeit hatten. Es wurde viel gelacht und LI wurde durch diese Gruppenarbeit in den Arbeitsprozess integriert.

Bei Gruppenarbeiten ist die Zusammensetzung der Gruppe ein wichtiges Kriterium. Wenn die Mitglieder einer Gruppe durchdacht ausgewählt werden, kann dies eine enorme Arbeitserleichterung für die Lehrperson und die betroffenen Schüler*innen sein. Heterogene Tischgruppen, bei denen sich die Kinder gegenseitig unterstützen können, wäre beispielsweise eine sinnvolle Maßnahme. Bei EM wurde die Tischgruppe so zusammengesetzt, dass sich das Mädchen in der Gruppe mit einer Mitschülerin in ihrer Muttersprache verständigen konnte. Dies stellte für sie eine enorme Erleichterung in Bezug auf die Mitarbeit dar. EM konnte ihre Mitschülerin, die sowohl die Muttersprache von EM sprach als auch die Unterrichtssprache gut beherrschte, um Hilfe bitten, wenn sie eine Anweisung oder eine Erklärung der Lehrperson nicht verstand (Anhang 3, EM). Die Zusammensetzung der Tischgruppe stellt auch eine Erleichterung für die Lehrperson dar, da sie das Gesagte nicht nochmals, anhand einer anderen Hilfestellung, wiederholen muss. Bei MU (siehe Anhang 1) wurde die Tischgruppe nicht sinnvoll gewählt, da er sich mit keinem Kind am Tisch verständigen konnte.

5.4 Ergebnisse: Sonstige Anmerkungen

Im zweiten Schritt der Auswertung werden nun die *sonstigen Anmerkungen* der Beobachtungsbögen genauer unter die Lupe genommen. Diese

Anmerkungen wurden während der Beobachtungen stichwortartig aufgezeichnet, da sie keiner vorab gebildeten Kategorie im Beobachtungsbogen zugeordnet werden konnten.

1:1 Betreuung

Die 1:1 Betreuung meint die Einzelbetreuung der beobachteten Schüler*innen. Aus allen vier Beobachtungen geht hervor, dass diese Form der Unterstützung eine wesentliche ist, damit die Schüler*innen dem Unterricht überhaupt folgen können. Die Einzelbetreuung wurde zumeist von der Klassenlehrperson oder der Schulassistentin während des Unterrichts vorgenommen. Vereinzelt konnten auch Mitschüler*innen der beobachteten Schüler*innen eine 1:1 Betreuung in der Klasse anbieten, indem sie nicht verstandene Aufgaben und Lerninhalte erneut erklärten oder mit ihnen gemeinsam Aufgaben lösten.

Zusätzlich stellte sich heraus, dass digitale Medien auch eine 1:1 Betreuung anbieten können. Bei AN beispielsweise kam das iPad im Mathematikunterricht zum Einsatz. Zuerst wusste er nicht wirklich, was konkret die Aufgabe ist, bis die Lehrperson das iPad in der Muttersprache des Kindes einstellte. Die Sprachfunktion des iPads konnte ihm die Aufgabe in seiner Muttersprache vorlesen. Ab diesem Zeitpunkt braucht AN keine weitere Hilfe mehr, da er die Aufgabenstellung selbständig ausführen konnte (siehe Anhang 2). Problematisch kann es werden, wenn technische Hilfsmittel keine Sprachfunktion haben, da es dann wieder einer zusätzlichen Erklärung bedarf. Das Umstellen der Sprache ist zwar keine dauerhafte Lösung, da das Kind dadurch das Vokabular der Zielsprache nur wenig gebraucht, jedoch kann es zwischendurch eine sehr hilfreiche Unterstützungsmaßnahme für das Kind und für die Lehrperson sein.

Den Beobachtungen konnte außerdem entnommen werden, dass der Einsatz mehrerer Sprachen, während der 1:1 Betreuung, ein enormer Vorteil ist. Dadurch kann dem Kind in der Muttersprache vermittelt werden, was gerade in der Zielsprache gesagt wurde, damit es dem

Unterricht folgen kann. Zusätzlich kann man Schlüsselwörter der Zielsprache beim Erklären in der Muttersprache einsetzen, sodass das Kind Verbindungen zwischen beiden Sprachen herstellen kann. Bei LI verwendete die Lehrperson, während der 1:1 Betreuung, zwei unterschiedliche Sprachen (Deutsch und Englisch), damit sie zum einen die Aufgabe versteht und in weiterer Folge diese ausführen kann. Zum anderen lernte sie auf diese Weise die Begriffe auch in der Zielsprache kennen. Aufgrund dieser kurzzeitigen 1:1 Betreuung in mehreren Sprachen verstand sie die Aufgabenstellung und konnte sich erneut in die Gruppenarbeit und in das Klassengeschehen miteinbringen (siehe Anhang 4).

Bei MU stellte sich heraus, dass die 1:1 Betreuung sinnvoll für seine Konzentration ist. Kaum wandte sich die Lehrperson von ihm ab, beschäftigte sich der Junge anderwärtig, indem er die Klassenkamerad*innen beobachtete. Die Beobachtung zeigte außerdem, dass ihn die Dialoge zwischen den Mitschüler*innen dermaßen ablenkten, weshalb er seine Mitschüler*innen gerne im Auge behielt, um zur richtigen Zeit angemessen reagieren zu können. (siehe Anhang 1).

MU beispielsweise würde eine dauerhafte 1:1 Betreuung benötigen, bis er die Unterrichtssprache besser versteht. Eine dauerhafte Einzelbetreuung ist jedoch in den wenigsten Fällen umsetzbar, da es zumindest eine Doppelbesetzung der Lehrpersonen in allen Klassen bräuchte. Dies ist in den meisten Schulen aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel nicht möglich. Eine einzelne Lehrperson in der Klasse kann zumeist nur kurzfristig eine 1:1 Betreuung leisten, bis sie wieder von anderen Schüler*innen gebraucht wird.

Beobachtung der Mitschüler*innen

Eine weitere, sehr hilfreiche Unterstützungsmaßnahme in heterogenen Klassen ist das Beobachten und Nachahmen anderer Kinder in Bezug auf deren Handlungen und Verhalten. Diese Maßnahme verhilft den betroffenen Schüler*innen dazu, sich aktiv in den Unterricht einzubringen, indem sie die Handlungen der anderen Kinder nachahmen. Damit diese

Maßnahme jedoch umgesetzt werden kann, braucht es eine heterogene Klassengruppe. Die Heterogenität in der Klasse ermöglicht es den Kindern, sich gegenseitig zu beobachten und dadurch viel Neues voneinander zu lernen.

In der Studie zeigte sich, dass für MU diese Hilfestellung brauchbar war. Den Beobachtungen konnte man entnehmen, dass MU seine Mitschüler*innen genau beobachtete, als diese von ihren Plätzen aufstanden und zum Zusammenräumen anfangen. Der Junge beobachtete genau, was von den Mitschüler*innen weggeräumt wurde und machte ihnen dies nach. Das Kind konnte jedoch nicht beobachten, dass der zuvor erledigte Mathematikzettel in eine Sammelbox kommt, weshalb ihn die Lehrperson auf diesen Schritt erneut aufmerksam machte. Den Rest konnte MU gut ohne zusätzliche Hilfe meistern, da er während dieses Vorgangs immer die anderen Kinder im Auge behielt (siehe Anhang 1).

Außerdem fiel bei den Beobachtungen auf, dass die Kinder gerne die Sprache und die damit verbundenen Gesten der anderen Klassenkamerad*innen imitieren. MU zum Beispiel beobachtet beim Singen die anderen Kinder genau und bewegt seine Lippen ähnlich zum Liedtext. Außerdem versuchte er die Bewegungen der anderen zu kopieren, um in das Unterrichtsgeschehen involviert zu sein (siehe Anhang 1). Aufgrund des Beobachtens und Nachahmens konnte er aktiv an dieser Unterrichtssequenz teilnehmen, da die sprachlichen Defizite zu diesem Zeitpunkt keine Hürde für ihn darstellten.

Rituale

Die Studie konnte außerdem belegen, dass Rituale ein guter Anhaltspunkt für Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum beherrschen, sind. Rituale sind etwas Beständiges, das den Kindern Orientierung und Strukturierung im Tagesablauf gibt. Durch immer wiederkehrende Rituale entwickeln Schüler*innen eine Erwartungssicherheit, indem sie wissen, was auf sie zukommt. Aufgrund dieser Verlässlichkeit können sie

entspannen und das Arbeitsgedächtnis dabei entlasten. Bei LI zeigte sich eindeutig, dass Rituale für sie eine brauchbare Hilfestellung sind. In LIs Fall war das Ritual ein immer wiederkehrendes Spiel am Beginn der Deutschstunde, bei dem der Ablauf immer gleich war und jede Stunde ähnliche Vokabeln verwendet wurden. Aufgrund dieses Rituals konnte sich das Mädchen auf den Unterrichtsinhalt einstellen und sie wusste genau, was im Spiel auf sie zukommt. Dieses Spiel involvierte das Mädchen gleich zu Beginn der Deutschstunde in den Unterricht und außerdem konnte sie dadurch mit einem positiven Gefühl in die Stunde starten. Zusätzlich zeigt sich, dass das von der Klassenlehrerin eingeführte Ritual auch die Klassengemeinschaft stärkte. Die Kinder konnten währenddessen viel miteinander lachen und es wurde keiner vom Spiel ausgegrenzt (siehe Anhang 4).

6 Zusammenfassung und Fazit

Das folgende Kapitel dient einer Betrachtung des Gesamtbilds dieser Masterarbeit. Dazu werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst und mit der Theorie in Verbindung gebracht. Ziel dieses Kapitels ist es, der Forschungsfrage eine Antwort zu geben. Außerdem sollen sich Implikationen für die pädagogische Praxis ergeben, um Lehrpersonen bilingualer Schulkinder den Einsatz von Hilfestellungen zu erleichtern. Abschließend werden offen gebliebene Fragen, die für eine zukünftige Forschung relevant sind, präsentiert.

In Bezug auf die Fragestellung, welche unterstützenden Maßnahmen Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, helfen, dem Unterrichtsverlauf zu folgen, erschließen sich folgende Ergebnisse:

Schlussfolgerung

Die Visualisierung des Lerninhalts ist für betroffene Schüler*innen eine wesentliche Unterstützungsmaßnahme, damit sie dem Unterrichtsverlauf folgen können. Aus der qualitativen Erhebung geht im Bereich der Visualisierung des Inhalts hervor, dass diese Hilfestellung am ehesten in Form von Symbolen, Illustrationen, Gesten und realen Gegenständen umgesetzt wird. Laut Expert*innen haben viele bilinguale Kinder im mehrsprachigen Unterricht keine, bis wenige Kenntnisse in der Unterrichtssprache, weshalb der Unterricht visuell unterstützt werden muss. Anhand von Mimik, Gestik, Bildern, Filmen, etc. können betroffene Schüler*innen dem Lerninhalt auch nonverbal folgen.

Die Auswertung der Beobachtungen hat ebenso ergeben, dass bei sprachlichen Informationen die Schlüsselwörter deutlich betont werden sollen. Diese Hilfestellung ist eine deutliche Erleichterung für Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, da dadurch wesentliche Informationen herausgehoben werden. Außerdem macht es Sinn, wenn zu Beginn des Sprachlernprozesses eine einfache Zielsprache beim

Reden und Erklären verwendet wird, damit die Kinder das Gesagte nachvollziehen können. Das bedeutet, dass Schlüsselwörter aus wichtigen Informationen herausgefiltert und erneut deutlich in der Zielsprache betont werden. Die deutliche Betonung der Schlüsselwörter kann zusätzlich durch Gesten, Illustrationen oder Gegenstände unterstützt werden, um ein besseres Verständnis zu erzielen. Die deutliche Betonung von Schlüsselwörtern wird in der Theorie ebenso als wichtige Maßnahme gesehen, da die Schüler*innen dadurch die Bezeichnung für Gegenstände schnell kennenlernen.

Zusätzlich zu der deutlichen Betonung der Schlüsselwörter stellte sich auch die Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht, um beispielsweise Schlüsselwörter in der Muttersprache des Kindes zu erklären, als sinnvolle Maßnahme heraus. Durch diese Hilfestellung kann die Lehrperson die betroffenen Kinder in den Arbeitsprozess integrieren, da sie die Aufgabenstellung in einer verständlichen Sprache vermittelt bekommen. Bei den Expert*innen spaltet sich die Meinung in Bezug auf die Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht. Vertreter*innen der Immersionsmethode und des CLIL Ansatzes sind der Meinung, dass Schlüsselwörter definitiv in der Muttersprache des Kindes übersetzt werden dürfen, sofern dies zur aktiven Teilnahme am Unterricht beiträgt. Bei allen DLE-Programmen wird hingegen Wert auf eine strikte Trennung der Sprachen gelegt. Vertreter*innen dieser Konzepte sind der Meinung, dass DLE-Programme nur funktionieren, wenn es eine klare Grenze zwischen den Sprachen gibt.

Die Interaktion in der Klasse wird am ehesten durch Lieder, Spiele und Gruppenarbeiten vorangetrieben, da die Kinder durch diese Unterstützungsmaßnahmen motiviert werden, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. Diese Maßnahmen tragen außerdem dazu bei, dass die Schüler*innen im unbewussten Austausch mit ihren Klassenkamerad*innen versuchen, in der Zielsprache zu kommunizieren. Die Theorie sieht Gruppenarbeiten ebenso als wichtige Lernszenarien, in Bezug auf das

handelnde Erlernen der Zielsprache, an. Durch faszinierende sprachliche Handlungen vergessen sie, wie wenig sie die Sprache eigentlich können, in der sie gerade kommunizieren und sprechen einfach darauf los. In diesem spontanen Austausch können viele neue Erfahrungen in der Zielsprache gesammelt werden.

Außerdem zeigte die Studie, dass die Gruppenzusammensetzung eine wesentliche Rolle im bilingualen Unterricht spielt. Entsprechend ausgewählte Gruppen sind für Schüler*innen und Lehrpersonen arbeitserleichternd, indem dass Kinder mit der gleichen Muttersprache in einer Gruppe zusammenarbeiten, damit sie sich gegenseitig sprachlich unterstützen können. Lehrpersonen sollen bei der Gruppenzusammensetzung bedenken, dass sich die Gruppe nicht nur aus Beginner*innen in der Zielsprache zusammensetzt. Eine Gruppe soll immer auch Expert*innen, die den Anweisungen der Lehrperson folgen können, beinhalten. In den DLE-Programmen wird jedoch auch betont, dass ein Mix aus sprachschwächeren sowie sprachstärkeren Kindern nur eine Möglichkeit der Gruppenzusammensetzung ist. Der Blick kann auch auf andere Kompetenzen der Kinder gelegt werden.

Eine besonders bedeutsame Unterstützungsmaßnahme, die aus allen vier Beobachtungen hervorgeht, ist die 1:1 Betreuung der betroffenen Schüler*innen. Diese Form der Unterstützung brauchen Schüler*innen häufig, um dem Unterricht überhaupt folgen zu können. Hierbei stellte sich heraus, dass während dieser Betreuung der Einsatz mehrerer Sprachen zu hervorragenden Erfolgen führte. Eine 1:1 Betreuung kann zum Beispiel auf die sprachlichen Defizite der Schüler*innen eingehen und mithilfe von zusätzlichen Fördermaßnahmen oder Denkanstößen diese wieder in das Unterrichtsgeschehen eingliedern. Diese Form der Betreuung ist zumeist nicht in dem benötigten Ausmaß umsetzbar, da es dazu mehrere, sprachlich gut ausgebildete Lehrpersonen in den Klassen bräuchte. Diese notwendige Unterstützungsmaßnahme konnte rein

aufgrund der Forschung beobachtet werden und ist nicht in der Theorie anzufinden.

Zusätzlich zeigte sich, dass das Beobachten und Nachahmen anderer Kinder in Bezug auf deren Handlungen, Verhalten und Sprache häufig als unterstützende Maßnahme von Seiten der betroffenen Kinder vollzogen wird. Diese Unterstützungsmaßnahme ist vor allem in heterogenen Klassen möglich. Aufgrund dieser Maßnahme können sich die Schüler*innen eigenständig, ohne bewusste Unterstützung, in den Unterricht aktiv einbringen. Diese notwendige Maßnahme konnte ebenso nur aufgrund der Beobachtungen registriert werden und ist nicht Teil des Theorieteils dieser Masterarbeit.

Außerdem ging aus den Beobachtungen hervor, dass Rituale den betroffenen Kindern Orientierung und Strukturierung im Tagesablauf geben. Aufgrund dieser Beständigkeit wissen sie bereits im Vorhinein, was auf sie zukommt und können sich aufgrund dieser Erwartungssicherheit entspannen. Außerdem konnte man erkennen, dass die angewandten Rituale die Klassengemeinschaft unter den Schüler*innen stärkten, weil sie zum gemeinsamen Lachen einladen.

Abschließend kann resümiert werden, dass Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, auf Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind. Die im Ergebnisteil präsentierten Hilfestellungen verhelfen den beobachteten, bilingual aufwachsenden Kindern zu Erleichterung, Freude und Spaß im bilingualen Unterricht. Die Aufgabe der Lehrpersonen liegt darin, den komplexen Sprachenlernprozess von Kindern zu begleiten und zu unterstützen. Eine professionelle Unterstützung zeichnet sich durch ein umfassendes Angebot an Hilfestellungen aus, bei denen die Schüler*innen die Bildungssprache in möglichst realen Situationen erlernen können.

Lehrer*innen tragen laut dieser Forschung einen erheblichen Teil dazu bei, ob und wie stark sich Kinder aktiv in den Unterricht einbringen können. Daher ist es wichtig, dass auf Kinder, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, eingegangen wird und dass diese eine angemessene Unterstützung bekommen. Manche Kinder benötigen unbedingt eine Einzelbetreuung, damit sie die Lernaufgaben lösen können. Eine Lehrperson allein kann jedoch niemals auf alle Schüler*innen gleichermaßen eingehen und sie alle ihrem Lernstand entsprechend fördern. Eine dauerhafte Einzelbetreuung kann daher nur angeboten werden, wenn zusätzlich zur Klassenlehrerin auch noch weitere Personen in der Klasse mitarbeiten.

Als Lehrperson ist es wichtig, sich darüber klar zu sein, dass die oben angeführten Hilfestellungen nur bedingt generalisierbar sind, da zusätzlich jede*r Schüler*in einzigartig ist. Schlussendlich muss die Maßnahme immer auf den Einzelfall abgestimmt und in weiterer Folge analysiert werden.

Leistungen der Studie

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, unterstützende Maßnahmen für Schüler*innen, die die Unterrichtssprache kaum sprechen, herauszuarbeiten, damit sie dem Unterrichtsverlauf folgen können. Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurden vier Beobachtungen in Schulen durchgeführt, um mögliche Unterstützungsmaßnahmen zu beobachten.

Limitationen der Studie

Die Analyse der Ergebnisse zeigt auf, dass das Ziel der Forschung erfüllt wurde. Dennoch kann angemerkt werden, dass durch weitere Beobachtungen in den Klassen die Ergebnisse noch aussagekräftiger geworden wären. Aufgrund der aktuellen SARS-CoV-2-Pandemie war es jedoch nicht machbar, weitere Beobachtungen durchzuführen.

Außerdem wäre es bei weiteren Beobachtungen von Vorteil, wenn der Beobachtungsbogen leicht abgeändert würde, indem die Unterkategorien noch besser eingegrenzt werden. Dies würde die Auswertung der Ergebnisse erleichtern.

Als letztes stelle ich noch Fragen in den Ausblick, die ich mir während des Verfassens und bei der Auswertung der Ergebnisse gestellt habe. Diese konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht aufgegriffen und beantwortet werden, da dies den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte.

-Welche Hilfestellungen finden Lehrpersonen hilfreich oder sinnvoll?
Welche Erfahrungen haben Lehrpersonen mit den beschriebenen Hilfestellungen?

-Woran kann man weiter feststellen, dass eine Unterstützungsmaßnahme tatsächlich sinnvoll für das Kind war?

-Welchen Unterschied beim Sprachenlernen machen heterogene Klassen im Vergleich zu Sprachförderklassen?

7 Literaturverzeichnis

Adamzik, K. (2010). Sprache: Wege zum Verstehen (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Ahrenholz, B. (2009). Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 153, 26-38.

Ahrenholz, B. (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M. & Chrysanthou, K. (2015). The CLIL Guidebook. Abgerufen 15.07.2021 von <https://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20EN.pdf>

Atteslander, P. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung (13. Aufl.). Berlin: Schmidt.

Bacher, J. & Horwath, I. (2011). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Teil 1. Linz: Johannes Kepler Universität Linz.

Beese, M. (2010). Sheltered Instruction Observation Protocol. The SIOP Model-ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende. Abgerufen 06.09.2021 von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf>

Blanco López, J. (2018). Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), 43-52. Abgerufen am 26.07.2021 von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bongartz, C. M. & Kersten, K. (2007). Vortrag anlässlich Informationsveranstaltung zur Sprachstandserhebung. Köln: Universität zu Köln.

Castro-García, C. (2017). Three Forms of Bilingual Education: Immersion, Dual Language and CLIL. Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Cathomas, R. (1999). Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung. *Bulletin VALS-ASLA*, 69 (2), 43-54.

Center for Applied Linguistics (2016). Two-Way Immersion Education: The Basics. Abgerufen 06.09.2021 von [https://resources.finalsite.net/images/v1529612358/highlineschoolsorg/lupxju-rhjppgtvegtbm9/Two-way immersion the basics.pdf](https://resources.finalsite.net/images/v1529612358/highlineschoolsorg/lupxju-rhjppgtvegtbm9/Two-way%20immersion%20the%20basics.pdf)

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning. From Practice to Principles?. *Cambridge University Press*, 31, 182–204.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

de Cillia, R. (2016). *Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/4 Migration und Schule

Duske, P. (2017). *Bilingualer Unterricht im Fokus der Biologiedidaktik – Auswirkungen von Unterrichtssprache und -kontext auf Motivation und Wissenserwerb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: EURYDICE.

European Commission (1995). *White paper on education and training. Teaching and Learning. Towards the learning society*. Abgerufen 16.07.2021 von <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, 395–407.

Gouma, A. (2019). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Gibbons, P. (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners, in: Bernholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses >Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen<. Reihe Mehrsprachigkeit. Band 26.* Münster: Waxmann, 25-37

Giddens, A. (2002). Runaway world – How globalization is reshaping our lives. London: Profile Books Ltd.

Haba, G. (2017). Welche Inhalte und Methoden im Fach CLIL schaffen es, die Schüler und Schülerinnen mehr als gewohnt zur Mitarbeit zu motivieren. Klagensfurt: Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL.

Hallet, W., Königs, F. (2013). Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Hannover: Friedrich Verlag GmbH.

Haslinger, U. & Lasselsberger, A. (2012). Multilingualism in Austrian schools. chances and challenges, in: Stickel, G. & Carrier, M. (Hrsg.), *Language Education in Creating a Multilingual Europe. Contributions to the Annual Conference 2011 of Efnil in London.* Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 101–110.

Heister-Neumann, E. (2009). Der Bilinguale Unterricht in Niedersachsen, in: o.A., *Der Bilinguale Unterricht.* München: Franclin Electronic Publishers GmbH, 8.

Hug, T. & Poscheschnig, G. (2020). Empirisch forschen (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

International Baccalaureate Organization (2017). Was ist eine IB-Bildung?. Genf: International Baccalaureate Organization (IB) Ltd.

Kern, A. (2020). USB DaZ-Sprachstandsdiagnose anhand eines Praxisbeispiels. Abgerufen am 27.05.2021 von <https://www.bimm.at/themen-plattform/thema/instrument-begleitmaterialien/>

Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P. & Lommel, A. (2009). Immersion in der Grundschule. Ein Leitfaden. ELIAS - early language and intercultural acquisition studies (1. Aufl.). Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit.

Kremser, G. (2016). Kreativität WOZU?. Abgerufen 13.10.2021 von http://www.gregorkremser.at/wp-content/uploads/2016/03/Vortrag_18-03-2016_KreativitätWOZU.pdf

Kromrey, H. (2009). Empirische Sozialforschung (12. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Basel: Beltz Verlag.

Leisen, J. (2004). Deutsch in allen Fächern- Einleitung. Abgerufen 13.08.2021 von <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/60%20Deutsch%20in%20allen%20Fächern-%20Einleitung%20-%20Fremdsprache%20Deutsch%202004.pdf>

Le Pape Racine, Ch., Roncoroni-Waser, F. & Werlen, I. (2002). Gutachten Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule. Bern: Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft.

Lindholm-Leary, K. (2005). Review of research and best practices on effective features of dual language education programs. Washington: Center for Applied Linguistics and the National Clearinghouse for English Language Acquisition.

Lenz, T. (2002). Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik– eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. In: Geographie und Schule, 24, 137, 2-12.

Marsh, D. & Frigols-Martin, M. (2012): Content and Language Integrated Learning, in: Chapelle, C.A. (Hrsg), *The Encyclopedia of applied Linguistics*. Abgerufen 23.02.2021 von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh__frigols__clil_intro__ts_me.pdf

Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors. Finland: The Compendium.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Basel: Beltz Verlag.

Mohr, M. (2020). Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich von 2009 bis 2019. Abgerufen 27.05.2021 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294028/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich/#professional>

Ortega, Z. (2018). Wäre Österreich ein Kind, so wäre es mehrsprachig. Abgerufen 01.02.2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000074675124/waere-oesterreich-ein-kind-so-waere-es-mehrsprachig>

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2009). Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil (Band 4). Graz/Wien: ÖSZ.

Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache: nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. Bamberg: OPUS.

Schmelter, L. (2014). Gütekriterien, in: Settinieri, J. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33-46.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse, in: Holling, H. & Schmitz, B. (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, 139–152.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung, in: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 855-856.

Trim, J., North, B., Coste, D. (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Linz: Landesverlag.

Verra, R. (2008). Die Entwicklung der drei Schulmodelle in Südtirol seit 1945. *Ladinia*, XXXII, 223–260.

Verra, R. (2004). Ladinisch, Paritätisch, Mehrsprachig. Aspekte der Mehrsprachigkeit in der ladinischen Schule. Bozen: Ladinisches Schulamt.

Weskamp, R. (2007). Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht. Braunschweig: Schroedel.

Wößmann, L. (2016). Bildung als Schlüssel zur Integration. Nur eine realistische Flüchtlingspolitik wird Erfolg haben. *Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München*, 69 (01), 21-24.

Wolff, D. (2007). WAS IST CLIL?. Abgerufen 25.01.2021 von <https://www.goethe.de/ins/lt/de/spr/unt/kum/cil/20559000.html>

8 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Unterschiedliche Termini für „Bilingualen Unterricht“ (LENZ, 2002, S.2)</i>	<i>26</i>
<i>Abbildung 2: 21st Century Learning (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015, S.8)</i>	<i>31</i>
<i>Abbildung 3: The 5 Cs (Attard Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015, S.20)</i>	<i>32</i>

9 Anhang

Anhang 1

Beobachtungsbogen

Beobachtungstag: 1

Kürzel des Kindes: MU

Visualisierung des Inhalts	Bemerkungen
Symbole, Illustrationen	Lehrerin erstellt eine Skizze der Zehner und Einer, worauf das Kind die Rechenaufgabe lösen kann.
Reale Gegenstände	Zehner und Einer werden mit hölzernen Materialien dargestellt, die dem Kind dabei helfen, die Aufgabe zu verstehen. Es verwendet bei den weiteren Rechenaufgaben auch diese Materialien und kann somit die Aufgabe richtig lösen.
Mind Map	
Checkliste	
Diagramme	
Gesten	Die Hände beim Zählen herzeigen, verhelfen dem Kind aktiv mitzurechnen.
Situationen	
Sprachlicher Input	
deutliche Betonung von Schlüsselwörtern	Schlüsselwörter werden ganz oft wiederholt (wichtige Zahlwörter), sodass es die Wörter versteht und auch eigenständig sagen kann. Es, kann die Zahl mit den Fingern zeigen. Anweisung der Lehrerin beim Zusammenräumen wird nicht verstanden, da es währenddessen mit dem hölzernen Material weiterspielt.
Zielsprache altersgemäß einsetzen	Die Lehrperson bricht die Sprache aufs einfachste herunter und wiederholt einzelne Begriffe ganz oft, sodass das Kind sie nachsprechen kann.
wichtige Begriffe werden in mehreren Sprachen erwähnt	
Förderung der Interaktion	

Sprache handelnd einsetzen	
Partner- Gruppenarbeit	Es kann sich in der Gruppe nicht zurechtfinden, da ihm die sprachlichen Mittel fehlen. Spielt während Gruppenarbeit mit Materialien.
Rollenspiele	
Lieder	Schnappt Vokabel beim Singen auf, indem es die Lippen mitbewegt und tanzt zum Lied.
Spiele	
Gedichte	

Sonstige Anmerkungen

- Wenn die Lehrperson bei dem Kind steht und mit ihm arbeitet, kann es dem Mathematikunterricht folgen, indem die Aufgaben mit wenig verbaler Unterstützung erledigt werden. Sobald sich die Lehrperson abwendet, hört es sofort auf zu arbeiten. Kaum steht die Lehrperson wieder daneben, kehrt es zu den Aufgaben zurück.
- Es beobachtet ständig die Klassenkameraden, um deren Handeln zu sehen und am Geschehen teilnehmen zu können. Beim Aufräumen zum Beispiel, räumt es nur das weg, was es bei den anderen Kindern sieht. Hat nicht verstanden, dass zum Beispiel ein Zettel in eine Box geben werden muss, da es das bei keinem anderen Kind beobachten konnte.
- Beim Beobachten der anderen Kinder nimmt es aktiv am Unterricht teil, indem es die Bewegungen nachmacht und die Lippen zum Liedtext bewegt.

Anhang 2

Beobachtungsbogen

Beobachtungstag: 2

Kürzel des Kindes: AN

Visualisierung des Inhalts	Bemerkungen
Symbole, Illustrationen	Stationenpass braucht Symbole, damit das Kind die Stationen eigenständig findet und erledigen kann. Symbole sind dem Kind bereits aus den vorherigen Stunden bekannt, weshalb er die Aufgaben eigenständig findet und diese lösen kann.
Reale Gegenstände	
Mind Map	
Checkliste	
Diagramme	
Gesten	Beim Rechnen helfen die Finger der Lehrperson, um zu verstehen, was zu machen ist und wie die Rechnung funktioniert.
Situationen	
Sprachlicher Input	
deutliche Betonung von Schlüsselwörtern	Schlüsselwörter werden von der Lehrperson immer wieder wiederholt und somit kann es die Aufgabe ohne weitere Hilfe meistern.
Zielsprache altersgemäß einsetzen	Beobachtet andere Kinder, als die Anweisung zu viele unbekannte Vokabulare beinhaltete. Erst bei vereinfachter Version konnte es die Anweisungen ausführen. Dazu werden die wichtigsten Begriffe deutlich auf Englisch betont.
wichtige Begriffe werden in mehreren Sprachen erwähnt	Lehrperson erklärt die Übung im Anschluss auch auf Deutsch, damit es den Anweisungen folgen kann.
Förderung der Interaktion	
Sprache handelnd einsetzen	Das Lied zu Beginn hilft insofern, da in die Zahlen im Lied vorkommen und die Lehrperson diese auch mit Gesten unterstützt. Das Kind kann die Finger zu den Zahlen im Lied zeigen.
Partner- Gruppenarbeit	Die Tischgruppen wurden sinnvoll ausgewählt, da das Kind sich in der Gruppe in seiner Muttersprache verständigen kann und somit die weitere Aufgabe gleich schnell erledigen kann, wie der Rest der Klasse.

Rollenspiele	
Lieder	In Liedern werden wichtige Zahlwörter wiederholt, die beim Weiterarbeiten helfen, indem das Vokabular der Kinder aufgefrischt wurde.
Spiele	
Gedichte	

Sonstige Anmerkungen

- Braucht teilweise 1:1 Betreuung, um zu wissen, was es als nächstes machen muss. Lautsprache der Lehrperson muss dabei eingesetzt werden.
- Das iPad wird in der Muttersprache des Kindes eingestellt, wodurch es keine zusätzliche Hilfe der Klassenlehrerin benötigt (1:1 Betreuung durch das iPad).
- Es beobachtet die anderen Kinder in der Klasse, um aktiv an spielerischen Unterrichtssequenzen teilnehmen zu können.

Anhang 3

Beobachtungsbogen

Beobachtungstag: 3

Kürzel des Kindes: EM

Visualisierung des Inhalts	Bemerkungen
Symbole, Illustrationen	Stationenpass braucht Symbole, damit das Kind die Stationen eigenständig findet und erledigen kann.
Reale Gegenstände	
Mind Map	
Checkliste	
Diagramme	
Gesten	
Situationen	
Sprachlicher Input	
deutliche Betonung von Schlüsselwörtern	Schlüsselwörter werden von der Lehrperson immer wieder wiederholt und somit kann es die Aufgabe ohne weitere Hilfe meistern.
Zielsprache altersgemäß einsetzen	Es werden immer nur die wichtigen Begriffe auf Deutsch und Englisch erwähnt, damit es dem Unterricht folgen kann.
wichtige Begriffe werden in mehreren Sprachen erwähnt	
Förderung der Interaktion	
Sprache handelnd einsetzen	
Partner- Gruppenarbeit	Gruppen wurden sinnvoll ausgewählt, da es sich in der Gruppe in seiner Muttersprache (französisch) verständigen kann und somit die weitere Aufgabe gleich schnell erledigen kann, wie der Rest der Klasse.
Rollenspiele	
Lieder	Im Lied werden wichtige Zahlen wiederholt, die beim Weiterarbeiten helfen, da das Vokabular aufgefrischt wurde.

Spiele	
Gedichte	

Sonstige Anmerkungen

- Das Kind beobachtet die Mitschüler*innen genau, was sie machen. Macht diese Handlungen nach, um am Unterricht teilnehmen zu können.
- Spricht bei Gruppenarbeiten mit gewissen Kindern in der Muttersprache, um dem Unterrichtsverlauf folgen zu könne. Braucht dadurch kaum eine 1:1 Betreuung der Lehrperson, da die anderen Kinder in der Gruppe die Muttersprache sprechen (Heterogene Tischgruppe vom Vorteil) -> Tischgruppen sinnvoll auswählen

Anhang 4

Beobachtungsbogen

Beobachtungstag: 4

Kürzel des Kindes: LI

Visualisierung des Inhalts	Bemerkungen
Symbole, Illustrationen	
Reale Gegenstände	
Mind Map	
Checkliste	
Diagramme	
<i>Gesten</i>	Gesten verhelfen dazu, um Fragen und Anweisungen genau zu verstehen und somit ausführen zu können.
<i>Situationen</i>	
Sprachlicher Input	
deutliche Betonung von Schlüsselwörtern	Schlüsselwörter mehrmals erwähnen („Du brauchst einen Bleistift!“) und mit Materialien/Gesten unterstützen, damit es die Anweisung ausführt.
Zielsprache altersgemäß einsetzen	
wichtige Begriffe werden in mehreren Sprachen erwähnt	Englisch wird von der Lehrperson dazu verwendet, um die deutschen Begriffe zu erklären („Du brauchst einen pencil“). Ein weiteres Kind übersetzt diesen Begriff auch noch in französisch und schlussendlich wird das Schlüsselwort auf Deutsch ergänzt. Das Kind kann den Begriff auf Deutsch eigenständig aussprechen und weiß, was gemeint ist.
Förderung der Interaktion	
Sprache handelnd einsetzen	
Partner- Gruppenarbeit	Bei einer Gruppenarbeit der ganzen Klasse nimmt sie teil, um im Geschehen zu sein. Dabei wurden Körperteile auf einem Plakat niedergeschrieben und zugeordnet. Die MitschülerInnen halfen ihr beim Verschriftlichen dieser Begriffe.

Rollenspiele	
Lieder	
Spiele	Ein Spiel zu den Wortarten am Beginn der Stunde motiviert das Kind am Unterricht teilzunehmen, indem sie*er viel lacht.
Gedichte	

Sonstige Anmerkungen

- Rituale (Spiel der Wortarten) am Beginn der Stunde helfen dem Kind, aktiv in die Stunde zu starten und einige wenige deutsche Begriffe auszusprechen. Jede Stunde wird dieses Spiel gespielt.
- 1:1 Betreuung der Lehrperson motiviert das Kind, um am Unterricht teilzunehmen. Sehr hilfreich scheint es, wenn in der 1:1 Betreuung mehrere Sprachen eingesetzt werden, damit das Kind die Aufgabe noch besser versteht. Es wirkte glücklich und zufrieden, da er*sie sich durch diese Hilfe in die Gruppenarbeit einbringen konnte und demzufolge kein Außenseiter war.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Ort, Datum

Unterschrift