**Bauer, Katharina (2022)**

# Schule und Mehrsprachigkeit.

Eine Untersuchung zur Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern am SBBZ Sprache in Deutschland und in der Schweiz.

**Information:**

Der Weltverbund für Erneuerung und Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: katharina.wenkheim@gmx.de).

## Abstract

Aufgrund der Tatsache, dass es einen hohen Anteil mehrsprachiger SchülerInnen an deutschen und schweizerischen (Sonder-)Schulen gibt, müssen sich die Lehrkräfte verstärkt mit der Förderung der Mehrsprachigkeit von sprachlich beeinträchtigten Kindern auseinandersetzen. Hieraus entstehen nicht nur Chancen für die SchülerInnen und die Lehrkräfte, sondern auch neue Herausforderungen, da die Kinder am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache (SBBZ Sprache) bereits individuelle Förderbedarfe mit sich bringen. Da die Schweiz ein mehrsprachiges Land mit mehreren Amtssprachen ist, werden in der forschungsmethodischen Auseinandersetzung die Sichtweisen deutscher und schweizerischer SonderpädagogInnen mit dem Förderschwerpunkt Sprache gegenübergestellt und Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Umgang mit der Mehrsprachigkeit herausgestellt. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit führt somit zu folgender Fragestellung: *Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte am SBBZ Sprache mit dem Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung in Deutschland und in der Schweiz?*

Zur Erhebung der Daten wurden jeweils drei SonderpädagogInnen am SBBZ Sprache in Deutschland und in der Schweiz, im Rahmen einer qualitativen Untersuchung unter Anwendung von leitfadengestützten ExpertInneninterviews, befragt. Folgende Aspekte waren hierbei von Relevanz: 1) Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit 2) Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit 3) Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung 4) Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen und 5) Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds. Während den Interviews wurde zudem mehrmals der Aspekt der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit eingebracht, weshalb diese induktive Kategorie ergänzt wurde.

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zeigen, dass die Befragten vielfältige und individuelle Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit machen und diese Thematik an Sprachheilschulen in beiden Ländern omnipräsent ist. Insgesamt scheint in der Schweiz bereits eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden zu haben und es bestehen weniger Zweifel und Vorbehalte im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. Zentrale Anregungen bzw. Forderungen der befragten Lehrkräfte beider Länder bestehen in der verbesserten Ausbildung Studierender im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit, aber auch darin, dass die Verfügbarkeit von geeigneten, mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien für sprachlich beeinträchtigte SchülerInnen noch erweitert werden müsste.

Due to the fact that there is a high proportion of multilingual pupils at German and Swiss (special) schools, teachers have to deal more with the promotion of multilingualism of linguistically impaired children. This not only creates opportunities for the pupils and the teachers, but also new challenges, as the children at the Special Education and Guidance Centre with the Focal Point Language (SBBZ Sprache) already bring with them individual support needs. As Switzerland is a multilingual country with several official languages, the research methodology compares the views of German and Swiss special needs teachers with a special focus on language and highlights differences and similarities in dealing with multilingualism. The research interest of the present study thus leads to the following question: What experiences do teachers at SBBZ Sprache have with the topic of multilingualism and its promotion in Germany and Switzerland?

To collect the data, three special needs teachers at SBBZ Sprache in Germany and three in Switzerland were interviewed as part of a qualitative study using guided expert interviews. The following aspects were of relevance: 1) teachers' knowledge of multilingualism 2) teachers' attitudes towards multilingualism 3) multilingualism in education and training 4) multilingualism in the context of teaching and language impairments and 5) multilingualism in the context of the home environment. The aspect of diagnostics in multilingualism was also brought up several times, during the interviews, which is why this inductive category was added.

The results of the survey show that the interviewees have diverse and individual experiences with multilingualism and that this topic is omnipresent at language therapy schools in both countries. Overall, it seems that in Switzerland there has been a more extensive discussion of the topic and there are fewer doubts and reservations with regard to the promotion of multilingualism. Central suggestions or demands of the interviewed teachers in both countries consist in the improved training of students with regard to multilingualism, but also in the fact that the availability of suitable, multilingual teaching materials for linguistically impaired pupils still needs to be expanded.

## Inhaltsverzeichnis

**Abbildungsverzeichnis ..... 3**

**Tabellenverzeichnis ..... 3**

**Abkürzungsverzeichnis ..... 3**

**1 Einleitung ..... 5**

**2 Definition Mehrsprachigkeit ..... 8**

**3 Der Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit ..... 10**

3.1 Grundlagen und Rahmenbedingungen ..... 10

3.1.1 Erwerbsmodelle der Mehrsprachigkeit ..... 10

3.1.2 Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung ..... 12

3.2 Die Sprachentwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ..... 20

3.2.1 Der Spracherwerb mehrsprachiger Kinder ohne sprachliche Beeinträchtigungen ..... 20

3.2.2 Der Spracherwerb mehrsprachiger Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen ..... 25

**4 Das Gehirn und seine Veränderungen bei Mehrsprachigkeit ..... 28**

**5 Der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder ..... 31**

5.1 Code-Switching ..... 31

5.2 Code-Mixing ..... 32

5.3 Interferenzen ..... 32

5.4 Sprachverweigerung und Sprachverlust ..... 32

**6 Spracherziehung bei Mehrsprachigkeit - Rahmenbedingungen und Modelle ..... 33**

6.1 Eine Person - eine Sprache ..... 34

6.2 Familiensprache - Umgebungssprache ..... 34

**7 Schule und Mehrsprachigkeit ..... 35**

7.1 Die Mehrsprachigkeit im schweizerischen und im deutschen Bildungssystem ..... 35

7.1.1 Die Mehrsprachigkeit im schweizerischen Bildungssystem ..... 35

7.1.2 Die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem ..... 37

7.2 Herausforderungen und Nachteile von Mehrsprachigkeit ..... 38

7.2.1 Schulische Herausforderungen ..... 38

7.2.2 Persönliche Herausforderungen ..... 39

7.3 Chancen und Vorteile von Mehrsprachigkeit ..... 39

7.3.1 Kognitive Chancen ..... 39

7.3.2 Emotionale/ soziale Chancen ..... 41

7.3.3 Sprachliche/ kommunikative Chancen ..... 41
7.4 Schulische Leistungen und Mehrsprachigkeit ..... 42
7.5 Besonderheiten der mehrsprachigen Sprachförderung an der Schule ..... 44
7.6 Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung ..... 46
7.7 Elternarbeit ..... 48

**8 Didaktische Konzepte und Methoden ..... 51**

8.1 Interkulturelle Sprachdidaktik ..... 52
8.1.1 Ziele der interkulturellen Sprachdidaktik ..... 53
8.1.2 Umsetzungsmöglichkeit am SBBZ Sprache ..... 54
8.1.3 Fazit zur Anwendung der interkulturellen Sprachdidaktik am SBBZ Sprache ..... 55
8.2 Language Awareness Ansatz ..... 56
8.2.1 Ziele des Language-Awareness-Ansatzes ..... 56
8.2.2 Ebenen des Language-Awareness-Ansatzes ..... 57
8.2.3 Umsetzungsmöglichkeiten am SBBZ Sprache ..... 58
8.2.4 Fazit zur Anwendung des Language-Awareness-Ansatzes am SBBZ Sprache ..... 58
8.3 KOALA ..... 59
8.3.1 Ziele des KOALA-Konzepts ..... 60
8.3.2 Umsetzungsmöglichkeiten am SBBZ Sprache ..... 60
8.3.3 Fazit zur Anwendung des KOALA-Konzepts am SBBZ Sprache ..... 61

**9 Ziele und Fragestellungen des Forschungsvorhabens ..... 62**

**10 Empirische Untersuchung ..... 63**

10.1 Methodik ..... 63
10.1.1 Stichprobe ..... 63
10.1.2 Erhebungsinstrument ..... 65
10.1.3 Studiendesign ..... 67
10.1.4 Auswertemethodik ..... 68
10.2 Ergebnisse ..... 70
10.2.1 Kategorie 1: Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit ..... 70
10.2.2 Kategorie 2: Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit ..... 72
10.2.3 Kategorie 3: Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung ..... 74
10.2.4 Kategorie 4: Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen ..... 76
10.2.5 Kategorie 5: Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds ..... 79
10.2.6 Kategorie 6: Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit ..... 82

**11 Diskussion ..... 83**

11.1 Diskussion der Methodik ..... 83
11.2 Diskussion der Ergebnisse ..... 84
**12 Fazit und Ausblick ..... 91**
**13 Literaturverzeichnis ..... 94**
**I Anhang ..... 116**
**Genehmigung der Veröffentlichung ..... 272**

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des Arbeitsgedächtnisses nach Baddeley (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 72) ..... 13
Abbildung 2: Überblick über die sprachlichen Ebenen (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 44) ..... 20
Abbildung 3: Überlappung von Erst-. Zweit- und Drittsprache im Broca-Areal bei früher Mehrsprachigkeit (Uni Nova, 2001, S. 21) ..... 30
Abbildung 4: Verteilung von Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Broca-Areal bei später Mehrsprachigkeit (Uni Nova, 2001, S. 21) ..... 30

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe ..... 64
Tabelle 2: Überblick Kodierleitfaden ..... 69

## Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| SBBZ Sprache | Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Sprache |
| Kita | Kindertagesstätte |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| SES | Sprachentwicklungsstörung |
| SSES | Spezifische Sprachentwicklungsstörung |
| LiSe-DaZ | Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache |
| ESGRAF-MK | Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder |
| TAT | Türkisch-Artikulations-Test |

| | |
|---|---|
| SCREEMIK | Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch) |
| SCREENIKS | Screening der kindlichen Sprachentwicklung |
| PH | Pädagogische Hochschule |
| B1 - B6 | Befragter 1 bis Befragte 6 |

# 1 Einleitung

Weltweit existieren aktuell 7151 unterschiedliche Sprachen und ca. 240 Staaten (Eberhard, Simons & Fennig, 2022). Daher kann die Mehrsprachigkeit, global gesehen, als Normalfall angesehen werden, während die Einsprachigkeit eine Ausnahme darstellt (Chilla, 2015, S. 46). Betrachtet man die Situation in Deutschland, wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit, besonders gesellschaftlich-politisch, aber auch wissenschaftlich betrachtet, ein zentrales Thema darstellt (Busch, 2013, S. 8-9). Doch auch an den Schulen spiegelt sich die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft wider (Michalak & Rybarczyk, 2015, S. 7). Die Gründe und Lebensumstände, warum ein Kind mehrsprachig aufwächst, sind vielfältig. Es ist möglich, dass die Eltern selbst mehrere Sprachen sprechen, aus verschiedensprachlichen Ländern kommen oder ein alleinerziehender Elternteil es ermöglicht, dass das Kind außerhalb der Familie eine weitere Sprache lernt, sodass die Kinder im Alltag auf unterschiedliche Sprachen angewiesen sind. Doch auch in grenznahen und sprachlich-gemischten Wohngegenden kann das Lernen einer weiteren Sprache sinnvoll sein. Darüber hinaus kann die Mehrsprachigkeit migrationsbedingte Gründe haben (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 21).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland ist von 2009 bis 2018 von 18% auf 22% gestiegen (OECD, 2019, S. 1). Prozentual gesehen besuchen sie zudem häufiger eine Sonder- oder Hauptschule (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016, S. 105). In der mehrsprachigen Schweiz, in der die Amtssprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch anerkannt sind (Lüdi, 2013), lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2020/2021 bei 27,3%, was jedoch, je nach Kanton, stark variiert. Während im Kanton Genf der höchste Anteil mit 43% angegeben wird, ist er im Kanton Appenzell Innerrhoden mit 8% am geringsten. Im Bereich des separativen Unterrichts, zu dem das Sonderschulwesen in der Schweiz zählt, wird im Schuljahr 2015/2016 ein Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler von 46,0% angegeben (Bundesamt für Statistik, 2022). Es gilt jedoch zu bedenken: „Nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund sind mehrsprachig und nicht alle mehrsprachigen Menschen haben einen Migrationshintergrund“ (Haberzettl, 2014, S. 3). Aus diesem Grund ist es relevant sich den Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache (SBBZ Sprache) genauer anzusehen. Jenny (2011, S. 54) geht davon aus, dass 11% der Schülerinnen und Schüler am SBBZ Sprache in Deutschland zweisprachig aufwachsen. Dieser Anteil erscheint Mast und Sachse (2021, S. 23) jedoch sehr gering. Bei ihrer Untersuchung an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache lag der Anteil mehrsprachiger Kinder bei 44% und damit viermal

so hoch, wie von Jenny angenommen. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass ca. 45% aller Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, als förderbedürftig eingestuft werden (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013, S. 97), was wiederum aber auch mit den, oftmals monolingualen, Testverfahren oder der fehlerhaften Durchführung dieser zu tun haben kann. Trotz intensiver Recherche ließen sich für die Schweiz keine Zahlen zum Anteil mehrsprachiger Kinder an Sprachheilschulen finden. Da in der Schweiz jedoch fast die Hälfte aller Kinder im häuslichen Umfeld mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen (Bundesamt für Statistik, 2019), wohingegen in deutschen Metropolen wie Berlin etwa ein Drittel der Kinder mehrsprachig aufwachsen (rbb24, 2020), ist möglicherweise davon auszugehen, dass der Anteil mehrsprachiger Kinder an Sprachheilschulen in der Schweiz höher anzusetzen ist als in Deutschland.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist im Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg nicht explizit aufgeführt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012). Im Gegensatz dazu sind in der Schweiz (Kanton Bern) im Lehrplan 21, der in Kombination mit verschiedenen Maßnahmen zum Förderschwerpunkt Sprache ergänzt wird (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2018, S. 13), Handlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit verschriftlicht (Lehrplan 21, 2016). Ziel des mehrsprachigen Unterrichts ist es, in unterschiedlichen Situationen sprachlich handlungsfähig zu sein. Die Förderung und Nutzung der Mehrsprachigkeit können zudem in allen Fachbereichen stattfinden. Außerdem sollen die Kinder für sprachliche Varietäten sensibilisiert werden, indem der Beherrschung der Mundart, sowie der Standardsprache eine wichtige Funktion zukommt. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, das Transferpotential zwischen den einzelnen Sprachen zu nutzen (Lehrplan 21, 2016). Auch Grohnfeldt (2005, S. 10) sieht die Mehrsprachigkeit als eine sprachheilpädagogische Aufgabenstellung. Diese besteht darin zunächst diagnostisch abzugrenzen, welche Kinder eine sprachliche Störung in beiden Sprachen aufweisen und welche Kinder erwerbsbedingte Probleme in der deutschen Sprache zeigen (Jedik, 2001, S. 138). Ein weiteres Teilgebiet, auf das auch in dieser Arbeit näher eingegangen wird, besteht in der pädagogisch-therapeutischen Intervention und Förderung. Hierbei sollten beispielsweise die sprachliche Ausgangslage und der soziokulturelle Hintergrund mit einbezogen werden (Grohnfeldt, 2005, S. 10). Die unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen (Fürstenau, 2011, S. 25), können in Kombination mit verschiedenen sprachlichen Einschränkungen eine große Herausforderung darstellen. Trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen sollten die Schülerinnen und Schüler, aus entwicklungspsychologischer Sicht, bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit gefördert werden (Mast & Sachse, 2021, S. 22).

Bei Schülerinnen und Schülern an der Regelschule, ohne zusätzliche Beeinträchtigungen, fasst das Zitat von Voltaire „Kennst du viele Sprachen - hast du viele Schlüssel für ein Schoss“ die Situation des Aufwachsens mit mehreren Sprachen gut zusammen. Ein gut ausgebildeter Sprachbesitz verschafft Vorteile in vielen Bereichen. Ein reduziertes Sprachverständnis oder Sprachvermögen, wie es bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen, die am SBBZ Sprache beschult werden, vorliegt, können die Möglichkeiten der sprachlichen Entfaltung jedoch einschränken (Grohnfeldt, 2005, S. 9). Ludwig Wittgenstein fasst dies treffend zusammen, indem er sagt: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ (Grohnfeldt, 2005, S. 9).

Die Lehrkräfte am SBBZ Sprache stehen auf der einen Seite vor der Aufgabe die individuellen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und auf der anderen Seite die unterschiedlichen Sprachen, die die Kinder sprechen, in den Unterricht und die Förderung mit einzubeziehen. Um die Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache effektiv fördern zu können, kommt es auf unterschiedliche Faktoren, wie die Einstellung und das Wissen der Lehrkräfte, aber auch auf die Abstimmung der Fördermaßnahmen mit dem Elternhaus an. Es geht darum, die Anforderungen der Mehrsprachigkeit für die Schülerinnen und Schüler am SBBZ Sprache zu einer persönlichen Chance zu machen (Grohnfeldt, 2005, S. 21).

Das Thema der Förderung von Mehrsprachigkeit im Bereich der Sonderpädagogik und speziell im Bereich der Sprachheilpädagogik wurde bislang allerdings nur wenig thematisiert und erforscht (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 24). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt darauf, welche Rolle das Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung am SBBZ Sprache einnehmen. Da die Schweiz ein mehrsprachiges Land ist, wird zudem verglichen, inwiefern die Förderung dort möglicherweise anders aufgebaut ist als in Deutschland. In der vorliegenden Arbeit dienen die Erfahrungen der Lehrkräfte an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache als Forschungsgrundlage. Um ein wissenschaftliches Grundgerüst für die Forschungsfrage (siehe Kapitel 9) zu schaffen, wird im theoretischen Teil dieser Arbeit daher zunächst der Terminus Mehrsprachigkeit definiert, bevor auf die Sprachlernprozesse bei Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Hierzu werden Unterthemen, wie Grundlagen und Rahmenbedingungen, aber auch die Sprachentwicklung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen betrachtet sowie der Frage nachgegangen, ob die Mehrsprachigkeit sprachliche Beeinträchtigungen auslösen oder verstärken kann. Des Weiteren wird beschrieben, wie sich das Gehirn bei Mehrsprachigkeit verändert, bevor im Anschluss verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit thematisiert werden, die Mehrsprachigkeitserziehung, deren Voraussetzungen und verschiedene Modelle

angesprochen aber auch auf den Sprachgebrauch von mehrsprachigen Kindern Bezug genommen wird. Ein weiteres Thema beinhaltet die Mehrsprachigkeit in der Schule. Neben dem (Sonder-)schulwesen in Deutschland und in der Schweiz werden die Herausforderungen und Chancen von Mehrsprachigkeit erörtert, indem auch auf die Vorteile eingegangen wird, wenn ein Kind von Geburt an mehrsprachig aufwächst. Im weiteren Verlauf wird der schulische Erfolg im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit thematisiert, auf die Sprachförderung an der Schule eingegangen sowie die Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung, aber auch die Elternarbeit in den Blick genommen. Daran anschließend werden verschiedene didaktische Konzepte und Methoden vorgestellt, kritisch diskutiert und auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten am SBBZ Sprache überprüft. Im Forschungsteil der Arbeit werden dann die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, dargestellt und diskutiert, bevor sich das Fazit und der Ausblick anschließen.

## 2 Definition Mehrsprachigkeit

Neben dem Terminus „Mehrsprachigkeit“ (Plurilingualismus) werden häufig auch die Begriffe „Bilingualismus“, „Multilingualismus“ oder „Zweisprachigkeit“ verwendet. Diese werden in der psycholinguistischen Terminologie synonym gebraucht (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 31). Im englischsprachigen Raum hingegen werden vor allem die Termini „Multi- und Bilingualismus“ verwendet (Lüttenberg, 2010, S. 299). Zur Vereinfachung und zur leichteren Verständlichkeit wird auch vom Zweitspracherwerb gesprochen, wenn es sich um eine Dritt- oder Viertsprache handelt. Die Erstsprache bildet hierbei die Basis für weitere Sprachen (Jung & Günther, 2016, S. 60). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Terminus „Mehrsprachigkeit“ gebraucht, was zur besseren Lesbarkeit beitragen soll.

Um zu klären, was man unter Mehrsprachigkeit versteht, müssen zunächst verschiedene Definitionen in den Blick genommen werden. Lüdke und Stitzinger (2015, S. 153) beschreiben die Mehrsprachigkeit als eine Fähigkeit „mehr als eine Sprache zu sprechen und diese im Alltag mühelos anzuwenden“. Das Wechseln von einer in die andere Sprache stellt, ihrer Ansicht nach, kein Problem dar und kann umgesetzt werden, wenn es die Situation erfordert. Chilla (2015, S. 46) fügt außerdem hinzu, dass die sprachlichen Fähigkeiten in den erlernten Sprachen keineswegs im gleichen Maße ausgeprägt sein müssen. Folgt man dieser Aussage, gilt eine Person als mehrsprachig unabhängig vom Grad der Sprachbeherrschung der erlernten Sprachen. Auch Scharff Rethfeldt (2016, S. 21) stützt diese These, indem sie davon ausgeht, dass für einen erfolgreichen Spracherwerb die Kompetenz der Sprachbeherrschung weniger entscheidend ist als die Funktion. Ihrer Auffassung nach kommt es vor allem darauf an, „wie sehr“ eine weitere Sprache für

unterschiedliche Interaktionen, im sozialen Bereich, gebraucht wird. Kohnert (2010, S. 457) hingegen definiert den Begriff „Mehrsprachigkeit“ folgendermaßen: „Bilingual children are operationally defined as those individuals who receive regular input in two or more languages during the most dynamic period of communication development - somewhere between birth and adolescence.” Im Zentrum dieser Aussage steht, dass der Input in den verschiedenen Sprachen regelmäßig gegeben sein muss und im Zeitraum zwischen der Geburt und dem Jugendalter stattfinden sollte. Eine weitere Definition gibt an, dass Kinder als zweisprachig gelten, wenn sie in „ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden“ (Reich, 2010, S. 8). Im Vergleich zu den anderen beiden Definitionen werden an dieser Stelle die Interaktion und die Kommunikation hervorgehoben, die zum aktiven Sprachlernen relevant sind.

Aus den unterschiedlichen Definitionen geht hervor, dass es sich bei dem Terminus „Mehrsprachigkeit“ um einen komplexen und vielfältigen Begriff handelt, für den es keine eindeutige Definition gibt. Es scheint jedoch auch unter Berücksichtigung von internationaler Literatur genau ein einheitliches Merkmal zu bestehen. Bei mehrsprachigen Personen kommt es demnach darauf an, dass sie mehr als eine Sprache verstehen und verwenden können (Scharff Rethfeldt, 2017, S. 171).

Um den Begriff „Mehrsprachigkeit“ näher zu bestimmen und greifbarer zu machen, wurden sieben verschiedene Parameter entwickelt. Zunächst wird die Anzahl der Sprachen ermittelt, über die eine Person verfügt. Die betreffenden Sprachen können eingeteilt werden in Mehrheits- oder Minderheitssprachen, die Sprachen können als Standardsprache ausgebildet sein oder Varietäten aufweisen. Weiterhin ist der Grad der Sprachbeherrschung relevant. Es kann nach geringen oder alltagstauglichen bis hin zu umfassenden, bildungssprachlichen und fachsprachlichen Kenntnissen differenziert werden. Ein weiterer Parameter beinhaltet das Alter zum Erwerbszeitpunkt der weiteren Sprache, sowie die Häufigkeit und Dauer des sprachlichen Kontaktes. Zudem können die sprachlichen Teilleistungen auf den verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Hierzu zählen die rezeptiven und expressiven Leistungen, eine Aussprache ohne Akzent, ein breiter Wortschatz sowie eine grammatikalisch korrekte Satzstruktur. Die letzten beiden Parameter beinhalten den Sprachmodus (z.B. verbal, nonverbal oder Schriftsprache) und die Sprachfunktion. Bei dieser kann überlegt werden, welche Funktion die Sprache in der Familie, im Alltag, Beruf oder bei der eigenen Identität und soziokulturellen Zughörigkeit einnimmt (Scharff Rethfeldt 2017, S. 171). Durch die Anwendung der einzelnen Parameter können differenzierte Aussagen über die Mehrsprachigkeit einer Person und die Qualität ihrer sprachlichen Fähigkeiten getroffen werden.

# 3 Der Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit

## 3.1 Grundlagen und Rahmenbedingungen

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler werden oftmals als homogene Gruppe wahrgenommen, was jedoch nicht der Realität entspricht. Der Spracherwerb ist geprägt durch unterschiedliche Erwerbsmodelle, aber auch verschiedene Einflussfaktoren, die maßgeblich zum erfolgreichen Lernen der Sprachen beitragen. Im Folgenden werden diese Einflussfaktoren nun näher erläutert.

### 3.1.1 Erwerbsmodelle der Mehrsprachigkeit

Die Erwerbsmodelle unterscheiden sich einerseits dahingehend, wann eine zweite Sprache erworben wird und ob eine andere Sprache zu diesem Zeitpunkt schon als erworben gilt. Andererseits gehen die Erwerbsmodelle auch qualitativ auseinander. Sie variieren hinsichtlich des Erwerbsverlaufs, der Erwerbsgeschwindigkeit und besonders hinsichtlich des Erwerbsergebnisses (Chilla et al., 2013, S. 23). Der Sprachwissenschaftler und Mehrsprachigkeitsforscher Prof. Dr. Harald Clahsen (2020, 5:32-6:54) geht davon aus, dass bei Kindern ein kritisches Zeitfenster im Alter zwischen sechs bis sieben Jahren besteht, innerhalb dessen eine zweite Sprache auf Muttersprachniveau erlernt werden kann.

#### 3.1.1.1 Simultaner Spracherwerb

Der simultane Spracherwerb wird auch als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet, da der Verlauf des Spracherwerbs sich prinzipiell nicht von einem einsprachigen Erwerb der zu lernenden Sprachen unterscheidet (Chilla, 2015, S. 46). Zwei Sprachen werden simultan erworben, wenn die Kinder seit Beginn des Spracherwerbs, bzw. innerhalb der ersten beiden Lebensjahre, mit zwei Sprachen, zur gleichen Zeit, konfrontiert sind und sich diese parallel aneignen (Chilla et al., 2013, S. 23). Chilla (2015, S. 46) geht davon aus, dass ein Kontakt zu mehr als einer Sprache innerhalb der ersten drei Lebensjahre beginnen sollte. Der Idealfall sieht vor, dass dem Kind in beiden Sprachen ein muttersprachlicher Input angeboten werden kann und es im besten Fall in beiden Sprachen, die es gelernt hat, eine vollständige sprachliche Kompetenz besitzt (Chilla, 2015, S. 46). Der simultane Spracherwerb erfolgt ungesteuert, was bedeutet, dass die Sprache in „echten“ Kommunikationssituationen gelernt wird, die in unterschiedlichen Situationen des Lebens stattfinden. Man spricht hierbei auch vom „natürlichen Erwerb“, der implizit verläuft (Kannengieser, 2019, S. 449). Eine beispielhafte Situation für einen simultanen Spracherwerb wäre, wenn die Eltern verschiedene Sprachen mit dem Kind sprechen. Ein Elternteil kann die Umgebungssprache Deutsch sprechen, während der andere Elternteil seine Muttersprache mit dem Kind spricht.

#### 3.1.1.2 Früher und später sukzessiver Spracherwerb

Der sukzessive Spracherwerb wird auch als Zweitspracherwerb bezeichnet, da er erst nach dem dritten Lebensjahr einsetzt und sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits die wesentlichen Grundzüge der ersten Sprache angeeignet haben. Je nach Beginn und Dauer des Erwerbs der zweiten Sprache können auch der Erwerbsverlauf und der Endzustand divergieren (Chilla, 2015, S. 47). Im Unterschied zum (doppelten) Erstspracherwerb stimmt das Alter der Kinder nicht mit der Kontaktdauer (lenght of exposure) überein (Roos & Sachse, 2019, S. 16). Einen weiteren Einfluss auf den sukzessiven Spracherwerb hat die Intensität, mit der die Zweitsprache gelernt wird und wie viel Input angeboten wurde (Chilla, 2015, S. 47). Der sukzessive Spracherwerb wird außerdem unterschieden in früh und spät sukzessiv. Das bedeutet, dass die Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit der Erstsprache aufwachsen und dann ab drei Jahren (früh sukzessiv), bzw. ab sechs Jahren (spät sukzessiv) eine zweite Sprache dazulernen (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 153). Der Zeitpunkt, ab dem eine Zweitsprache erworben wird, wird auch als „Age of Onset“ bezeichnet. Auch der frühe und der späte sukzessive Spracherwerb erfolgen größtenteils ungesteuert, da kein expliziter Unterricht stattfindet (Chilla et al., 2013, S. 8, 37). Beim frühen sukzessiven Spracherwerb kann der Kontakt mit der Umgebungssprache in der Kita als ein Beispiel angeführt werden, während für den späten sukzessiven Spracherwerb der Kontakt mit der Umgebungssprache in der Schule genannt werden kann. Hierbei sind auch schon erste gesteuerte Anteile, im Rahmen eines Sprachunterrichts, der explizit verläuft, möglich (Kannengießer, 2019, S. 449-450).

#### 3.1.1.3 Zweitspracherwerb als erwachsene Person

Ein Zweitspracherwerb als erwachsene Person beginnt mit zehn Jahren oder später, das heißt nach der kritischen Phase im Alter von sieben Jahren. Es kann angenommen werden, dass der Spracherwerb bei Jugendlichen und Erwachsenen anders verläuft, da sich die Fähigkeiten zum sprachlichen Erwerb innerhalb der Kindheit verändern. Der Zweitspracherwerb als erwachsene Person bleibt meist unvollständig, wobei der Endzustand, der erreicht wird, stark variieren kann. Es gibt Personen, die vom muttersprachlichen Niveau eines Native Speakers kaum zu unterscheiden sind, während viele andere Personen sich jedoch, vom Sprachstand, zwischen dem Anfänger- und dem Muttersprachniveau befinden und der weitere Erwerb stagniert. Dieses Phänomen bezeichnet man auch als Fossilierung (Chilla et al., 2013, S. 30). Ein Vorteil beim Erlernen der Zweitsprache kann es sein, dass auf unterschiedliche Fertigkeiten, Strategien und Mechanismen bereits zurückgegriffen werden kann, sodass diese Fähigkeiten nicht gänzlich neu erlernt werden müssen. Die Zweitsprache, die ab der Pubertät erlernt wird, hat oftmals den Zweck, sich in einer fremden Kultur und Gesellschaft verständigen zu können, um den

Alltag zu bewältigen. Sie ist daher lebensbedeutsam und für die Existenz der betroffenen Menschen unumgänglich. Darüber hinaus finden sich in der Praxis Mischformen von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbskontexten (Jung & Günther, 2016, S. 57-58).

#### 3.1.1.4 Fremdspracherwerb

Der Fremdspracherwerb findet zum Teil an Schulen statt, indem dort eine Sprache gelehrt wird, die nicht die Verkehrssprache des Landes ist. Der Erwerb dieser Sprache erfolgt, durch den Unterricht, in gesteuerter Form (Chilla et al., 2013, S. 8). In Baden-Württemberg wird ab der ersten Klasse in der Grundschule und damit auch am SBBZ Sprache, das diesem Bildungsplan unterliegt, das Fach Englisch gelehrt. Hierdurch soll einerseits die Kontaktzeit mit der Fremdsprache erhöht werden und andererseits der bildungssprachliche Aspekt der Fremdsprache hervorgehoben werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). An den weiterführenden Schulen werden die Fremdsprachen, wie Englisch, systematisch und in schriftlicher Form vermittelt, was in der Grundschule nur rudimentär stattfindet (Jung & Günther, 2016, S. 58). Eine Fremdsprache kann jedoch nicht nur in der Schule, sondern auch im Rahmen eines Sprachkurses erlernt werden, sodass Erwachsene sich, beispielsweise im Urlaub, leichter verständigen können.

### 3.1.2 Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung

Die mehrsprachliche Entwicklung eines Kindes kann multifaktoriell beeinflusst werden. Neben dem Alter, das entscheidend ist, ob die weitere Sprache simultan, sukzessive, als Zweit- oder Fremdsprache in gesteuerter oder ungesteuerter Form erworben wird, haben auch allgemeine Faktoren, wie individuelle Voraussetzungen oder Umweltfaktoren, Einfluss auf die sprachliche Entwicklung. Hierzu zählen, neben dem phonologischen Arbeitsgedächtnis, auch der sozioökonomische Status, die Quantität und die Qualität des Inputs, die gebrauchten Medien in der Familie, die Einstellung zu den einzelnen Sprachen und die Motivation zum Sprachenlernen. Alle diese Faktoren haben einen Einfluss darauf, wie gut mehrere Sprachen beherrscht werden können. Darüber hinaus gibt es weitere Voraussetzungen, wie ein intaktes Gehör, das für die Analyse und Verarbeitung auditiver Informationen wichtig ist, oder Aufmerksamkeits-, Planungs- und Steuerungsprozesse, die dabei helfen den Fokus auf die Sprache zu lenken und das eigene Verhalten zu überwachen (Aktas, 2020, S. 50, 52). Im Rahmen dieser Arbeit werden diese beiden Aspekte allerdings nicht näher ausgeführt. Die genannten Faktoren haben einen Einfluss darauf, wie gut sich die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen entwickeln können. Es gilt zu vermeiden, dass mehrsprachige Kinder keine ihrer Sprachen adäquat sprechen können und sich eine „doppelte Halbsprachigkeit" entwickelt (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 69).

### 3.1.2.1 Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Das phonologische Arbeitsgedächtnis und die Sprachentwicklung sind eng miteinander verknüpft. Gathercole und Baddeley (1993, zitiert nach Götze, Hasselhorn & Kiese-Himmel, 2000, S. 16) nehmen an, dass Differenzen bei Kindern bezüglich des Wortschatzes und der Sprachproduktion durch das phonologische Arbeitsgedächtnis und dessen Funktionsfähigkeit erklärt werden können. Nach dem Modell von Baddeley (2000) besteht das Arbeitsgedächtnis aus den folgenden Komponenten:

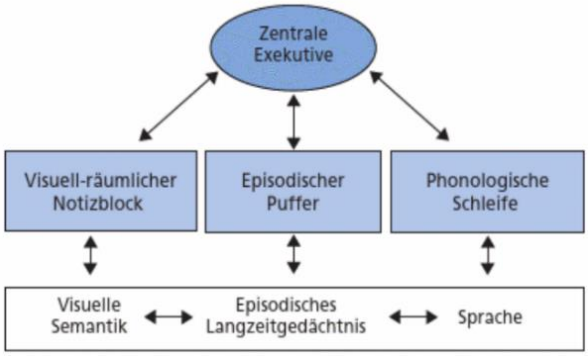


Abbildung 1: Modell des Arbeitsgedächtnisses nach Baddeley (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 72)

Sprachliche und akustische Informationen werden von einem Hilfssystem des Arbeitsgedächtnisses, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis, verarbeitet. Baddeley selbst hat dieses System als die „phonologische Schleife“ bezeichnet. Diese wiederum besteht aus zwei Teilen, dem phonetischen Speicher und dem Rehearsal-Prozess. Die Aufgabe des phonetischen Speichers ist es klangliche und sprachliche Informationen für die Zeitdauer von eineinhalb bis zwei Sekunden präsent zu halten. Durch den Rehearsal-Prozess ist es möglich, über wichtige Informationen länger als zwei Sekunden zu verfügen. Dies funktioniert, indem ein „inneres Wiederholen“ stattfindet und die Informationen dadurch länger aufrechterhalten werden können (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 75-78). Dieser Prozess ist jedoch erst ab dem sechsten Lebensjahr automatisiert, sodass ab diesem Zeitpunkt komplexere Inhalte behalten werden können (Hasselhorn, 2017, S. 4). Mit den Fähigkeiten des phonologischen Arbeitsgedächtnisses ist auch die metalinguistische Bewusstheit eng verbunden. Sie ist relevant für das Lernen von (mehreren) Sprachen, indem sie es ermöglicht „die Aufmerksamkeit auf die systematischen Elemente der Sprache zu lenken und über diese nachdenken zu können“ (Festman & Kersten, 2010, S. 39).

Besonders bei phonologischen Formen von Wörtern, die unterschiedliche klangliche Strukturen besitzen, wie dies bei diversen Sprachen gegeben ist, spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis eine große Rolle. Gathercole, Hitch, Service und Martin (1997, S. 977) zeigten, dass das Lernen neuer Lautmuster mit dem aktuellen kindlichen Wortschatz, aber

auch der Fähigkeit, die neuen Wörter kurzzeitig im phonologischen Arbeitsgedächtnis aufrecht zu erhalten, zusammenhängt. Kinder, die die neuen Wörter in der phonologischen Schleife halten können, können sie damit auch leichter in das Langzeitgedächtnis überführen (Gathercole et al., 1997, S. 967). Je besser die Leistungen sind, die das phonologische Arbeitsgedächtnis zeigt (messbar z.B. durch die Reproduktionen von Pseudowörtern), desto größer erweist sich auch der Umfang des Wortschatzes (Weinert, 2020, S. 140).

Die Untersuchung von Seeger (2020, S. 42), in der diverse Studien auf unterschiedliche phonologische Arbeitsgedächtnisleitungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern verglichen wurden, kommt zu dem Schluss, das nicht pauschalisierend gesagt werden kann, ob ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den ein- und mehrsprachigen Kindern, im Hinblick auf das phonologische Arbeitsgedächtnis, besteht. Jedoch lässt sich eine Tendenz dahingehend erkennen, dass zwischen den benannten Gruppen keine Unterschiede vorhanden sind. Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen kann das stärkste Defizit im Bereich des phonologischen Arbeitsgedächtnisses in der Verarbeitung von klanglich-lautlichen Informationen gesehen werden. Dieses Defizit entsteht durch eine unpräzise Aufnahme der Informationen im phonetischen Speicher (Hasselhorn, 2017, S. 1). Für die Förderung von mehrsprachigen sprachbeeinträchtigten Kindern ist dies wichtig zu wissen.

#### 3.1.2.2 Sozioökonomischer Status

Die mehrsprachliche Entwicklung eines Kindes wird entscheidend dadurch beeinflusst, ob ein Kind in einer gehobenen oder niedrigen sozialen Schicht aufwächst (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 35). Diverse Studien aus den USA und Israel, die Czinglar und Korecky-Kröll (2015, S. 1) anführen, zeigen, dass sich die Qualität und die Quantität des Inputs, den die Kinder innerhalb ihrer Familie erhalten, aufgrund des sozioökonomischen Status der Bezugspersonen unterscheidet. Neben dem sprachlichen Input, der dem Einfluss des sozioökonomischen Status unterliegt, ist aber auch der Bildungshintergrund der Eltern nicht zu vernachlässigen. Dieser hat einen großen Einfluss auf den kindlichen Erwerb von mehreren Sprachen. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto größer ist auch der Wortschatz, den sie ihren Kindern anbieten können. Es konnte gezeigt werden, dass die Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsniveau über einen größeren Wortschatz verfügen als Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss (Rothweiler & Ruberg, 2011, S. 20). Es zeigt sich, dass die Bildung der Eltern, und insbesondere der Mutter, einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes hat als die Einkommensverhältnisse der Familie (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 88).

In einer Untersuchung zum Zusammenhang des sozioökonomischen Status von ein- und mehrsprachigen Kindern und deren Spracherwerb konnte gezeigt werden, dass bei den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Wortschatz in der Erstsprache besteht. Bei den mehrsprachigen Kindern zeigte sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Wortschatz in der Erstsprache Türkisch. Gründe hierfür können in der unterschiedlichen Ausgestaltung des Inputs der Stichprobe liegen. Weiterhin wurde der Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch untersucht, wo sich bei den mehrsprachigen Kindern ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang zum sozialen Status ergab. Die Untersucher geben an, dass in diesem Fall der Input im Kindergarten und weitere Rahmenbedingungen, wie die Gruppengröße, die Ausbildung des pädagogischen Personals oder die Anzahl der Kinder, die sehr unterschiedlich sein können, genauer betrachtet werden müssen, um präziser die Faktoren zu identifizieren, die auf den Wortschatzerwerb der Zweitsprache einwirken (Czinglar & Korecky-Kröll, 2015, S. 33-34). Somit kann davon ausgegangen werden, dass zu der vorliegenden Untersuchung weitere Forschungen vorgenommen werden müssen. Es ist jedoch anzunehmen, dass das Aufwachsen in einer unterprivilegierten Bevölkerungsgruppe eine gesunde Gehirn- und Sprachentwicklung behindern kann (Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Marin & Bialystok, 2012, S. 1369).

Es kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass die Mehrsprachigkeit der kognitiven Benachteiligung aufgrund des niedrigen sozioökonomischen Status entgegenwirken kann. Engel de Abreu et al. (2012) beschreiben dies wie folgt:

„The present results suggest that bilingualism might also provide protection against the adverse cognitive effects that are associated with poverty. From this perspective, regular use of more than one language is a mentally stimulating activity that provides the opportunity to strengthen executive control mechanisms that build a defense to counteract the negative impact of poverty on cognition”. (S. 1369)

#### 3.1.2.3 Nutzung von Medien

Durch das (Vor-)Lesen eines Buches, das Storytelling oder das Singen von Liedern können intensive Erfahrungen mit der Sprache gemacht werden. In der Interaktion mit Bezugspersonen können Kinder die Sprache gebrauchen, indem beispielsweise Bücher genutzt werden. Das Kind lernt dabei, dass Sprache und Schrift Bedeutung haben und als Kommunikationsmittel eingesetzt werden können. Hierdurch wächst die Motivation, eigene Erfahrungen zu machen (Näger, 2019, S.12). Mehrsprachige Lesepraktiken, aber auch der bildungssprachliche Gebrauch der Herkunftssprache durch die erziehende Person, können

als Prädiktoren für den Zuwachs von Wortschatz in der Herkunftssprache fungieren (Willard, Agache, Jäckel, Glück & Leyendecker, 2015, zitiert nach Hack-Cengizalp, 2021, S. 145). Die Nutzung von Literatur verhilft jedoch auch dazu, dass die Eltern ihrem Kind einen breiteren Wortschatz anbieten. Darüber hinaus wenden die Eltern verstärkt Lehrstrategien, wie das Stellen von Fragen, das Anregen von Nachahmungen, das Eingehen auf kindliche Interessen oder das Bereitstellen von (korrektivem) Feedback an, die sich förderlich auf die Entwicklung des Vokabulars auswirken (Ninio, 1983, Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994, zitiert nach Song, Tamis-LeMonda, Yoshikawa, Kahana-Kalman & Wu, 2012, S. 1120). Im Gegensatz dazu gibt es Hinweise darauf, dass der Sprachkontakt über das Fernsehen, ohne jegliche Interaktion, nicht besonders unterstützend wirkt (Patterson & Pearson, 2004, zitiert nach Hoff & Core, 2015, S. 94). Dennoch sind auch mobile Medien, wie das Tablet oder das Smartphone, nicht zu verachten. Diese können deutschsprachigen und herkunftssprachlichen Input liefern und in der Schule oder im Kindergarten „eine Brücke“ bilden. Darüber hinaus können den mehrsprachigen Kindern Hörspiele zur Verfügung gestellt werden oder diese mit ihnen zusammen entwickelt werden, was die Interaktion fördert. Bei den Hörspielen gilt es jedoch darauf zu achten, dass diese altersentsprechend sind, da sonst die Gefahr einer sprachlichen Überforderung besteht oder die Kinder keine Motivation haben sich das Hörspiel anzuhören. Der Vorteil von sprachlastigen Medien ist es, dass diese eine „konzeptionell schriftliche Sprache“ anbieten und der Input damit bildungssprachlich geprägt ist (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020, S. 369, 374-375). Dies kann besonders für den Start in die Schule und während der Schulzeit eine große Unterstützung darstellen.

#### 3.1.2.4 Quantität und Qualität des Inputs

Die Inputsprache ist die Sprache, die das Kind in seiner Umwelt, zum Beispiel durch Erwachsene oder ältere Kinder, wahrnimmt und durch die es die Sprache lernt (Szagun, 2013, S. 227). Dieser Input erweist sich für den monolingualen, aber auch den bilingualen Spracherwerb als zentral, wie unterschiedliche Ansätze bestätigen (Guelzow & Gagarina, 2007, Tomasello, 2006, zitiert nach Klassert & Gagarina, 2010, S. 414). Durch das Aufwachsen mit mehreren Sprachen unterscheidet sich jedoch auch der Input in Abhängigkeit dessen, in welcher Sprache mit dem Kind kommuniziert wird. Die Kinder nehmen zum einen die Muttersprache der Eltern, aber auch die Umgebungssprache, die von der Mehrheit der Menschen in ihrem Wohngebiet gesprochen wird, wahr (Klassert & Gagarina, 2010, S. 414). Die Eltern sollten jedoch die Sprache mit ihrem Kind sprechen, die sie selbst am sichersten beherrschen (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 29), denn je besser deren Sprachniveau ist, desto besser kann sich auch die kindliche Sprache entwickeln (De Lammerskötter, 2016, S. 409). Wie schnell sich die unterschiedlichen Sprachen bei

mehrsprachigen Kindern entwickeln können, basiert aber auch auf der Quantität und der Qualität des Inputs (Hoff & Core, 2015, S. 93). Laut einer Studie hängt die Entwicklung der Fähigkeiten in einer Sprache davon ab, wie oft eine Sprache gehört wird (Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor & Parra, 2012, S. 24). Wissenschaftlich ist bisher jedoch nicht eindeutig geklärt, wie viel Input notwendig ist, um eine Sprache altersentsprechend erlernen zu können (Chilla et al., 2013, S. 79). Rothweiler (2010, S. 15) geht von vier Stunden täglich aus, während Chilla und Niebuhr-Siebert (2017, S. 46) an den Wochentagen eine Spanne von vier bis acht Stunden täglich für angemessen halten. Je häufiger Wiederholungen des sprachlichen Inputs stattfinden, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Kinder neues sprachliches Wissen aneignen können (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020, S. 371). Die Intensität der Reize, mit denen die Kinder in den unterschiedlichen Sprachen konfrontiert werden, hat einen Einfluss darauf, welche Sprache sich zur „schwachen Sprache“ und welche sich zur „dominanten“ oder „starken Sprache“ ausbildet. Die starke Sprache ist oftmals besser entwickelt, während die Entwicklung der schwachen Sprache langsamer voranschreitet. Es ist jedoch auch entscheidend, inwieweit das mehrsprachige Kind die Sprachen in seinem Umfeld selbst gebrauchen kann. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die starke Sprache sich im Laufe der Zeit ändern kann (Triarchi-Herrmann, 2012, S. 32-33).

Neben der Quantität ist jedoch auch die Qualität entscheidend. Kinder erwerben eine Sprache schneller, wenn sie von einem*r engagierten und reaktionsschnellen Kommunikationspartner*in profitieren können, der*die mit ihnen interagiert und auf die Förderung der phonetisch-phonologischen, der semantischen und der grammatischen Ebene achtet. Weiterhin erweist es sich als vorteilhaft, wenn Erwachsene ihre Sprache speziell auf die Kinder anpassen und ein abwechslungsreiches Vokabular und unterschiedliche Satzstrukturen nutzen (Hoff, 2006, S. 72, Triarchi-Herrmann, 2005, S. 32). Bei (mehrsprachigen) Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen muss bedacht werden, dass diese den sprachlichen Input, der ihnen angeboten wird, auch bei gehobener Qualität oftmals nicht ausreichend nutzen können. Dies führt dazu, dass sich der Erwerb der Sprache(n) „mühsamer, langsamer und fehleranfälliger“ gestaltet (Kauschke & de Langen-Müller, 2020, S. 335-336). Die Eltern, deren Kinder eine verzögerte Sprachentwicklung zeigen, scheinen sowohl ihre Kommunikation als auch ihre natürlichen Sprachlehrstrategien den Kindern und ihren Lernbedürfnissen nicht selbstständig anzupassen. Förderliche Strategien, wie ein angemessenes Turn-Talking-Verhalten, das Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus oder der bewusste Einsatz von korrektivem Feedback, sollten daher mit den Eltern besprochen und trainiert werden (Kauschke & de Langen-Müller, 2020, S. 345).

Zum Erwerb der Sprache ist es besonders wichtig, dass der Input in soziale Interaktionen eingebunden wird, welchen eine wichtige Bedeutung zukommt (Jahreiß, Ertanir, Sachse & Kratzmann, 2018, S. 33). „Der Spracherwerb erfordert demnach Menschen, die miteinander handeln und in Kommunikation treten“ (Baumgartner & Füssenich, 2002, S. 67). Insbesondere der erwachsenen Person kommt hierbei nicht nur die Rolle zu, ein sprachliches Vorbild und Modell zu sein, sondern auch den kindlichen Spracherwerb aktiv zu unterstützen. Nachdem Chomsky herausstellte, dass Kinder angeborene Fähigkeiten besitzen, um Sprachen zu lernen („Language Acquisition Device“), wurde diese Annahme durch Jerome Brunner erweitert. Dieser ging davon aus, dass zusätzlich ein Unterstützungssystem für den sprachlichen Erwerb benötigt wird und nannte dieses „Language Acquisition Support System“. Durch die Verbindung der beiden Komponenten wird es dem Kind möglich in die Gesellschaft und deren Sprachgemeinschaft einzutreten. Das System zur Unterstützung hat folgende Merkmale (Baumgartner & Füssenich, 2002, S. 67):

1. Die Bezugspersonen sind wichtige Kommunikationspartner und unterstellen dem Kind kommunikative Absichten.
2. Die Bezugspersonen nehmen eine Feinabstimmung vor, sodass es dem Kind möglich ist sie zu verstehen. Die Sprache wird an das Niveau und die Verarbeitungskapazitäten des Kindes angepasst.
3. Die Bezugspersonen nehmen Formate als Orientierung, die standardisierte Ablaufmuster von Handlungsaktivitäten darstellen (z.B. Bilderbücher).

Die genannten Formate besitzen eine Sprachlehrfunktion, indem das Kind seine Aufmerksamkeit, in wiederkehrenden Situationen (z.B. beim Vorlesen), auf sprachliche Merkmale richten kann. Der sprachliche Input hat die Funktionen die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Sprache in seiner Umwelt zu lenken, wodurch das Bedürfnis nach Kommunikation geweckt wird und das Kind die Relevanz von Sprache erkennt (Baumgartner & Füssenich, 2002, S. 67-68).

Um den Input, speziell für mehrsprachige Kinder, noch effizienter zu gestalten, bietet sich ein Input von unterschiedlichen muttersprachlichen Sprecherinnen oder Sprechern an. Für die sprachliche Entwicklung ist dies förderlicher, als lediglich einem Sprecher oder einer Sprecherin zuzuhören (Gollan, Starr & Ferreira, 2015, S. 147).

#### 3.1.2.5 Einstellungen zu den einzelnen Sprachen

Für den Erwerb einer weiteren Sprache ist es essenziell, mit welchen Gefühlen und Einstellungen die Personen in der Mehrheitsgesellschaft der Kultur der weiteren Sprache begegnen. Hiermit hängt auch das Sprachprestige, das die Minderheitensprache in der Mehrheitsgesellschaft hat, zusammen. Bestimmte sprachliche Konstellationen genießen dabei sicherlich ein besseres Ansehen als andere Konstellationen (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 35-36). Vorurteile sowie negative Einstellungen, Ängste und Meinungen können den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder beeinflussen. Vor allem, wenn Eltern oder Lehrpersonen eine negative Haltung zeigen, kann sich dies auf die Kinder übertragen und negative Gefühle hervorrufen. Für das Lernen von mehreren Sprachen ist diese negative Grundstimmung nicht förderlich (Cathomas & Carigiet, 2008, S. 38). Doch nicht nur die Einstellung der Eltern und des Umfeldes beeinflusst die Mehrsprachigkeit, sondern auch die Einstellung des Kindes. Wenn das Sprachprestige geringer ist, sind auch die Einstellungen bedeutend negativer, was die Erziehung zur Mehrsprachigkeit betrifft (Mahlstedt, 1996, S. 102). Dies führt dazu, dass Sprachentwicklungsverzögerungen, psychische Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten auftreten können, wenn das mehrsprachige Kind oder ein Elternteil sich für das Sprechen von einer Sprache schämt. Im Unterschied dazu kann von einer positiven Entwicklung ausgegangen werden, wenn das mehrsprachige Kind stolz auf den Spracherwerb ist und es als vorteilhaft ansieht, mehrere Sprachen zu sprechen und zu beherrschen (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 36).

#### 3.1.2.6 Motivation zum Sprachlernen

In verschiedenen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass die Motivation eines Kindes einen großen Einfluss darauf hat, ob es die Sprachen seiner Umgebung sprechen möchte. Dies kann von verschiedenen Faktoren wie den Emotionen des Kindes, ob ein Kind die Leute mag, die diese Sprache(n) sprechen oder der Offenheit gegenüber den Sprachen zusammenhängen. Demgegenüber kann eine fehlende Motivation zur Verweigerung des Sprechens und Lernens der zusätzlichen Sprache führen (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 35).

In der Regel orientiert sich ein Kind daran, wie erfolgreich es in der weiteren Sprache kommunizieren kann. Die grammatische Richtigkeit rückt hierbei in den Hintergrund (Zellerhoff, 2009, S. 45). Doch gerade zu Beginn des mehrsprachigen Erwerbs kann die sprachliche Handlungsfähigkeit noch sehr eingeschränkt sein, was zu Missverständnissen in der Verständigung und zu Frustration führen kann. Zur Vermeidung ist es wichtig, dass die Erzieher*innen oder die Eltern eine vermittelnde Rolle, zwischen der kindlichen Kommunikation und der Umwelt, einnehmen. Es geht darum den Kindern, zur Bewältigung ihres Alltags, verschiedene verbale und nonverbale Mittel zur Verfügung zu stellen. Hierzu

können beispielsweise Bildkarten genutzt werden, die von den Erwachsenen sprachlich begleitet werden, sodass das Kind unterstützt wird und motiviert bleibt. Darüber hinaus hängt die Motivation zum Erwerb von einer oder mehreren weiteren Sprachen davon ab, wie notwendig es ist, damit zu kommunizieren. Wenn ein türkisches Kind beispielsweise die deutsche Sprache erwerben soll, sich im Kindergarten aber viele türkische Kinder befinden, ist die Notwenigkeit und die Motivation gering, die deutsche Sprache anzuwenden (Rothweiler & Ruberg, 2011, S. 18-19).

### 3.2 Die Sprachentwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Durch den Einfluss verschiedener, bereits genannter Faktoren, verläuft die sprachliche Entwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern sehr individuell. Somit gibt es Besonderheiten bei der mehrsprachigen Entwicklung, die physiologischer Natur sind und deshalb nicht fälschlicherweise als eine Sprachentwicklungsstörung betrachtet werden dürfen (Wagner, 2014, S. 332). Im Folgenden werden nun die sprachlichen Entwicklungsbereiche Phonologie/Phonetik, Semantik/Lexikon und Morphologie/Syntax in den Blick genommen und dargestellt, inwiefern die mehrsprachige Entwicklung anders verläuft als bei einsprachigen Kindern, aber auch, welche Besonderheiten es bei simultan und sukzessiv aufwachsenden Mehrsprachigen gibt. Im Anschluss daran wird auf sprachliche Beeinträchtigungen im Zuge des mehrsprachigen Erwerbs und sich daraus ergebende Folgen eingegangen.

#### 3.2.1 Der Spracherwerb mehrsprachiger Kinder ohne sprachliche Beeinträchtigungen

Bei einem normal entwickelten Kind erfolgt der Spracherwerb auf unterschiedlichen Ebenen zur gleichen Zeit (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 43). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über diese und ihre jeweiligen Aufgaben. Auf die Bereiche Prosodie und Pragmatik/Kommunikation kann, im Rahmen dieser Arbeit, nicht weiter eingegangen werden.

<table>
<tr><td colspan="5">SPRACHSTRUKTUR<br>formale Organisation der gesprochenen bzw. geschriebenen Sprache</td></tr>
<tr><td colspan="2">PHONETIK / PHONOLOGIE</td><td colspan="2">GRAMMATIK</td><td>SEMANTIK</td></tr>
<tr><td rowspan="3">artikulatorische, akustische und auditive Faktoren der Laute</td><td rowspan="3">Organisation der Sprachlaute; zur Übertragung von grammatischen Strukturen und Bedeutung</td><td>MORPHOLOGIE</td><td>SYNTAX</td><td>Inhalte und Bedeutung, die durch morpholog. und syntakt. Strukturen ausgedrückt werden; Analyse von Wörtern und ihren Kontexten</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Strukturen und Formen von Wörtern: Flexion, Wortform, Wortbildung</td><td rowspan="2">Struktur von Sätzen; Regeln, die die Verbindung von Wörtern zu größeren Sequenzen steuern</td><td>LEXIKON</td></tr>
<tr><td>Wörter bzw. Vokabular einer Sprache</td></tr>
</table>

Abbildung 2: Überblick über die sprachlichen Ebenen (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 44)

Bei typisch entwickelten mehrsprachigen Kindern verläuft die Sprachentwicklung nach dem zeitlichen Plan von einsprachigen Kindern. Demnach sind die Meilensteine, die erreicht werden, bei beiden Gruppen identisch. Mehrsprachige Kinder bilden jedoch mehrere

Sprachsysteme aus. Es ist allerdings nicht bewiesen, dass hierfür besondere Sprachverarbeitungsstrategien nötig sind. Die Annahme besteht darin, dass die Mechanismen, die zur Unterscheidung der Systeme genutzt werden, dieselben sind, wie sie von einsprachigen Kindern zur Unterscheidung innerhalb einer Sprache eingesetzt werden (Triarchi-Herrmann, 2012, S. 57).

#### 3.2.1.1 Phonetisch-phonologischer Spracherwerb

Beim phonetisch-phonologischen Spracherwerb lernt das Kind Laute, Silben und anschließend Wörter, aber auch die Regeln für eine korrekte Artikulation der Sprache(n) (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 53). Prinzipiell verläuft der phonetisch-phonologische Spracherwerb mehrsprachiger Kinder wie bei einsprachigen Kindern, mit der zusätzlichen Komplexität, dass zwei Lautsysteme beteiligt sind, da zwei Sprachcodes bestehen. Durch den weiteren Sprachcode müssen diverse Merkmale und Kontraste einer weiteren Sprache auditiv isoliert und anschließend produziert werden. Das mehrsprachige Kind muss zum einen die Lautstrukturen der einzelnen Sprachen identifizieren und zum anderen unterschiedliche Kategorien bilden. Der einen Kategorie werden Sprachcodes zugeordnet, die in beiden Sprachen vorkommen und die andere Kategorie besteht aus Sprachcodes, die nur in der einen oder der anderen Sprache verfügbar sind. Im Zuge dieser Entwicklung werden Strategien zur Verarbeitung angewandt. Hierbei werden einzelne Laute (Phoneme) ersetzt (Prozess der Substitution) oder ausgelassen (Prozess der Elision). Es handelt sich dabei um physiologische Prozesse, die auch bei einem einsprachig aufwachsenden Kind vorkommen (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 45-46). Allerdings haben mehrsprachig aufwachsende Kinder ein größeres Repertoire an Lauten zur Verfügung, die beispielsweise für Substitutionsprozesse genutzt werden können (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 88). In einer Untersuchung mit deutsch-russischen Kindern konnte jedoch auch festgestellt werden, dass diese nicht nur Prozesse zeigten, die für den einsprachigen deutschen Phonologieerwerb als typisch angesehen werden (Büttner, 2012, zitiert nach Fox-Boyer & Salgert, 2014, S. 112). Ob die Lautsysteme sich bei mehrsprachigen Kindern langsamer oder schneller entwickeln, kann nicht sicher gesagt werden (Hambley, Wren, McLeod & Roulstone, 2013, S. 13). Durch die Überschneidungen von Lauten in einigen Sprachen, und dem damit verbundenen gesteigerten Input, kann sich dies beschleunigend auswirken, während einzelne Phone, die nur in einer Sprache vorhanden sind, weniger schnell erworben werden (MacWhinney, 2008, zitiert nach Fox-Boyer & Salgert, 2014, S. 109). Dennoch zeigt die Forschung, dass die phonologischen Lautsysteme mehrsprachiger Kinder, trotz der Trennung, miteinander interagieren, was die Erwerbsrate fördern soll (Fabiano-Smith & Goldstein, 2010, S. 176). Da jede Sprache jedoch ihren eigenen Rhythmus und ein unterschiedliches Tempo bzw. Betonung hat, kann dies Probleme in der Aussprache nach sich ziehen. Einige Laute im

Deutschen kommen beispielweise in anderen Sprachen nicht vor, wodurch sie falsch artikuliert werden und es zu Missverständnissen kommen kann (Wagner, 2009, S. 149-151).

Neben gemeinsamen Spracherwerbsbedingungen bei simultan und sukzessiv mehrsprachigen Kindern im phonetisch-phonologischen Bereich gibt es jedoch auch Unterschiede. Bei einem simultanen Erwerb mehrerer Sprachen zeigt die Forschung, dass Säuglinge oder Kleinkinder in ihrer phonologischen Entwicklung einen Rückstand zu einsprachig aufwachsenden Säuglingen oder Kleinkindern aufweisen. Diesen können sie jedoch im Vorschulalter wieder aufholen (Hammer et al., 2014, S. 728). Bei einem sukzessiven Mehrspracherwerb im phonetisch-phonologischen Bereich zeigt sich, dass eher von einem Einfluss von der Erst- auf die Zweitsprache ausgegangen werden kann (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 57). Untersuchungen mit spanisch-englisch aufwachsenden Kindern, die die zweite Sprache sukzessive erworben haben, verdeutlichen, dass Phoneme, die in beiden Sprachen vorkommen, besser artikuliert werden können als Phoneme, die lediglich in der Zweitsprache vorkommen (Goldstein, 2004, zitiert nach Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 57). Weiterhin zeigen retrospektive Studien, dass ein Erwerb einer weiteren Sprache nach dem sechsten Lebensjahr dazu führen kann, dass diese Personen lebenslänglich einen Akzent beibehalten (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 57).

#### 3.2.1.2 Semantisch-lexikalischer Spracherwerb

Die Wörter der einzelnen Sprachen sind „Träger von Informationen“ und entwickeln sich bereits, bevor sie zum ersten Mal geäußert werden. Aus diesem Grund beginnt die Entwicklung der Semantik früher als der Erwerb des Lexikons und setzt folgende integrative Fähigkeiten voraus: die Wahrnehmung, die Kognition und vor allem die soziale Interaktion. Für den Semantik- als auch Lexikonerwerb sind darüber hinaus Fähigkeiten zur Speicherung und zum symbolischen und begrifflichen Denken notwendig. Letzteres ist wichtig, um eine bedeutungsvolle Kommunikation herstellen zu können, sich begriffliche Konzepte aneignen zu können und um Referenzbezüge der Wörter entstehen lassen zu können. Die Entwicklung im Bereich von Semantik und Lexikon verläuft darüber hinaus bei ein- und mehrsprachigen Kindern ähnlich, indem diese ähnliche Erwerbsmechanismen und Strategien verwenden (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 90). Mehrsprachige Kinder verfügen allerdings schon ab der Einwortphase über zwei Lexika (Meisel, 2003, S. 3). Im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern erhalten mehrsprachige Kinder jedoch weniger Input in jeder einzelnen Sprache. Dies hat den Grund, dass der sprachliche Kontakt auf mehrere Sprachen verteilt ist, indem das Kind beispielsweise einige Stunden in der Kita ist und dort eine andere Sprache hört als zu Hause (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 60). Daher ist häufig, vor allem bei simultan aufwachsenden Kindern, ein geringerer Wortschatz in den

einzelnen Sprachen vorhanden, was aber nicht bedeutet, dass diese Kinder einen insgesamt geringeren Wortschatz haben. In vielen Fällen ist ihr Wortschatz sogar größer (Chilla et al., 2013, S. 36), wobei zwischen dem Gesamtwortschatz (alle Wörter) und dem konzeptionellen Wortschatz (Gesamtzahl begrifflicher Inhalte) unterschieden werden sollte (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 61). Da viele mehrsprachige Kinder Interesse daran haben, ein Wort, das sie erworben haben, auch in der anderen Sprache zu erlernen, besteht 30% ihres Wortschatzes aus Wortentsprechungen (doublets) (Tsakmaki, 2007, S. 31). Dennoch gibt es auch einen großen Teil des Wortschatzes, der sich nicht überschneidet (singlets), da die Sprachen in unterschiedlichen Kontexten gesprochen werden, die wiederum unterschiedliche lexikalische Anforderungen stellen und verschiedene Angebote bereithalten (Chilla et al., 2013, S. 27, Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 60).

Bei simultan mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigt sich, dass die Umgebungssprache ab dem Kindergarten oftmals zur dominierenden Sprache wird, weshalb zur Förderung der Herkunftssprache geraten wird, da der Wortschatz in dieser Sprache sonst stagnieren oder sogar abnehmen kann (Klassert, 2011, S. 194, 219). Bei einem sukzessiv mehrsprachigen Erwerb kann der Wortschatz in der zweiten Sprache zunächst noch reduziert sein. Daher kann es zu „Übergeneralisierungen der Begriffe aus dem gleichen semantischen Feld“ kommen, indem beispielsweise alle Tassen, Gläser und Töpfe für Tassen gehalten werden (Wagner, 2009, S. 154). Durch einen umfangreicheren Wortschatz lässt sich dem allerdings entgegenwirken (Chilla et al., 2013, S. 21). Ein ausreichender Wortschatz ist aber auch dahingehend erforderlich, dass die Kinder in der Schule ausreichend am Unterricht partizipieren und ihre kognitiven Möglichkeiten ausschöpfen können (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 62). Bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern wurde außerdem, im Rahmen einer Bildergeschichtenerzählung, herausgefunden, dass diese oftmals unspezifische Verben zur Beschreibung von spezifischen Situationen nutzen. Weiterhin verwenden sie Geräusche oder Laute (Lautmalereien), um fehlende Wörter auszudrücken (Harley, 1992, S. 179-180). Insgesamt verfügen mehrsprachige Kinder allerdings mit zunehmendem Alter über mehr Verbkonzepte als einsprachig aufwachsende Kinder (Klassert, 2011, S. 220), was einen großen Vorteil darstellt. Durch einen reduzierten Gebrauch der Wörter in einer Sprache kann der Abruf allerdings, im Gegensatz zu einsprachigen Sprechern, erschwert sein (Gollan, Montoya, Cera & Sandoval, 2008, S. 797-798).

#### 3.2.1.3 Morphologisch-syntaktischer Spracherwerb

Schon vor dem zweiten Geburtstag äußern Kinder zwei Wörter (Zweiwortphase), die sie logisch miteinander in Beziehung setzen. Ab diesem Zeitpunkt nehmen die Äußerungen stetig an Komplexität und Länge zu. Bei den mehrsprachig aufwachsenden Kindern verhält

es sich ähnlich mit der Besonderheit, dass der Erwerb von den zu erwerbenden Sprachen abhängig ist (Scharff Rethfeldt, 2010, S. 44) und, dass eine frühe Trennung der grammatischen Systeme stattfindet (Meisel, 2003, S. 3-4). Sowohl Morphologie als auch Syntax sind spezifisch für jede Sprache, da die Sprachen sich stark in ihren Strukturen unterscheiden. Aus diesem Grund bilden sich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, abhängig von den beteiligten Sprachen und deren Strukturen, nicht unbedingt dieselben Wortkategorien in beiden Sprachen zeitgleich aus. Sowohl die Zeitspanne als auch die Reihenfolge des Erwerbs korrekter grammatischer Strukturen sind abhängig von der Kombination der Sprachen und deren formal-sprachlichen Komplexität. Dies hat zur Folge, dass die Altersangaben zum Erwerb, die bereits bei einsprachigen Kindern stark divergieren, insbesondere bei mehrsprachigen Kindern auseinandergehen (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 98-99). Hieran zeigt sich, wie individuell der mehrsprachige Erwerb ablaufen kann.

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern treten, auf morphologisch-syntaktischer Ebene, häufig Fehler auf, die im allgemeinen Sprachgebrauch auffallen. Beispielsweise kann es zur Auslassung von Artikeln in der deutschen Sprache kommen, da in anderen Sprachen (z.B. russisch, türkisch, persisch) keine Artikel existieren. Zudem kann es zum fehlerhaften Gebrauch von Artikeln kommen, da die Genera sich in unterschiedlichen Sprachen beim gleichen Nomen unterscheiden können. Weiterhin wird oftmals das grammatische Geschlecht der Substantive nicht korrekt angeglichen, da nicht jede Sprache zwischen den drei Geschlechtern (männlich, weiblich, neutral) unterscheidet. Darüber hinaus kann es zu einer fehlerhaften Pluralbildung kommen, da nicht alle Sprachen die gleiche Anzahl an Pluralendungen haben. Aber auch Fehler in der Wortstellung, Auslassungen von Satzgliedern oder abweichende Adverbstellungen zeigen sich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Wagner, 2009, S. 151-154).

Der morphosyntaktische Erwerb simultan mehrsprachiger Kinder verläuft in den einzelnen Sprachen, wie bereits erwähnt, nicht gänzlich zeitgleich, sodass die Kinder über eine schwächere und eine stärkere Sprache in diesem Bereich verfügen. Es ist jedoch zum großen Teil noch nicht erforscht, ob der Erwerb in der nichtdominanten Sprache langsamer verläuft als in der stärkeren Sprache (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 67-68). Gesagt werden kann, dass eine Sprache die andere beim mehrsprachigen Erwerb beeinflussen kann (Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996, S. 902), wobei nicht nur die dominante Sprache die weniger dominante beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass es davon abhängt, welches grammatische Phänomen, in der Phase des Erwerbs, betrachtet wird. Die Modelle, die den grammatischen Erwerb der einzelnen Sprachen beschreiben, können jedoch auch auf den Spracherwerb simultan mehrsprachiger Kinder übertragen werden. Sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder, die mit etwa drei Jahren eine weitere Sprache erwerben, können in

Bezug auf den morphosyntaktischen Bereich einen ähnlichen Erwerbsverlauf durchlaufen, wie simultan mehrsprachige Kinder und damit auch, wie einsprachige Kinder. Die Voraussetzung hierfür ist, dass optimale Erwerbsbedingungen gegeben sind (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 67, 69). Nach etwa sechs bis 20 Monaten Kontakt mit der deutschen Sprache, die als zweite Sprache erworben wird, beherrschen drei- bis fünfjährige Kinder zentrale Elemente der Verbstellung und der Satzstruktur. Im Gegensatz zum frühen sukzessiven Mehrspracherwerb kann bei einem spät sukzessiven Spracherwerb, ab ca. sechs Jahren, kein Zusammenhang festgestellt werden, was die Subjekt-Verb-Kongruenz und die generalisierte Verbstellung betrifft. Es zeigt sich daher ein unterschiedlicher Erwerbsverlauf, je nach Erwerbszeitpunkt (Chilla, 2008, S. 282).

### 3.2.2 Der Spracherwerb mehrsprachiger Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen

#### 3.2.2.1 Zahlen und Fakten

Es ist davon auszugehen, dass, entsprechend der Prävalenzrate, drei bis zehn Prozent der mehrsprachigen Kinder eine Sprachentwicklungsstörung (SES) aufweisen. Unter einer Sprachentwicklungsstörung (SES) versteht man die nicht erwartungsgemäße Aneignung des sprachlichen Systems innerhalb der ersten fünf Lebensjahre (Kannengieser, 2019, S. 7, 458). Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) (abgeleitet vom englischen Begriff „specific language impairment“ (SLI)) liegt dann vor, wenn zudem weitere Entwicklungsstörungen, wie eine Intelligenzminderung oder organische Beeinträchtigungen, wie eine Sinnesbeeinträchtigung, ausgeschlossen werden können (Keilmann, Büttner & Böhme, 2009, S. 119). Weiterhin auszuschließen sind neurologische Schädigungen und eine mentale oder soziale Deprivation (Chilla et al., 2013, S. 86). Eine SSES wirkt sich einerseits auf die rezeptive und andererseits auf die produktive Ebene des sprachlichen Erwerbs aus (Schmidt, 2014, S. 100). Hierbei können alle sprachlichen Bereiche betroffen sein (Chilla et al., 2013, S. 85). Hauptsächlich zu erkennen ist eine spezifische Sprachentwicklungsstörung an einem verspäteten Worterwerb, einem verlangsamten Sprachentwicklungsprozess und an Defiziten in der Sprachproduktion (Wagner, 2014, S. 333). Die Prävalenz einer SSES liegt bei circa fünf Prozent, was die Gesamtheit der Kinder in Deutschland betrifft. Die Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und von einer SSES betroffen sind, werden auf etwa 1,25% geschätzt (Chilla et al., 2013, S. 85). Derzeit wird angenommen, dass genetische Faktoren ursächlich für eine SSES sind. Bisher konnten vier Gene identifiziert werden, die eine Beteiligung aufweisen. Nennenswert ist vor allem ein Gen auf dem Chromosom sieben, das bei neuronalen Entwicklungsprozessen des Gehirns beteiligt ist (Rosenfeld & Horn, 2011, S. 84).

Kinder, die am SBBZ Sprache beschult werden, weil sie einen hohen Förderbedarf im sprachlichen Bereich aufweisen, sind häufig von einer SSES betroffen (Universität Rostock, 2022), weshalb dieses Störungsbild, im Zuge der mehrsprachigen Entwicklung, genauer betrachtet wird.

#### 3.2.2.2 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen können nicht nur bei einsprachig aufwachsenden Kindern, sondern auch bei Kindern, die mehrere Sprachen erlernen, auftreten (Wagner, 2014, S. 333). Verglichen mit mehrsprachigen Kindern ohne sprachliche Beeinträchtigungen erwerben sie die Meilensteine der Sprachentwicklung in beiden Sprachen langsamer und teilweise unvollständig, trotz derselben Dauer des sprachlichen Kontakts (Restrepto & Kruth, 2000, S. 73-74; Chilla et al., 2013, S. 87). Weiterhin zeigt sich das Störungsbild nicht nur in einer der Sprachen, sondern in allen Sprachen, die das Kind lernt. Sollten sich die Auffälligkeiten in nur einer Sprache zeigen, liegt keine spezifische Sprachentwicklungsstörung vor. Die eingeschränkten sprachlichen Leistungen in einer der erlernten Sprachen können beispielsweise auf schlechte Erwerbsbedingungen zurückgeführt werden (Kannengieser, 2019, S. 458-459). Im Falle einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung sind die Merkmale der Störung jedoch nicht umfassender oder ausgeprägter als bei Kindern, die einsprachig aufwachsen und sprachliche Beeinträchtigungen zeigen. Demnach ist die Mehrsprachigkeit nicht als Ursache für eine (spezifische) Sprachentwicklungsstörung zu sehen und begünstigt diese auch nicht (Engel de Abreu, 2016, S. 49). Dies ist sowohl bei simultan als auch bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern gegeben. Bei sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist dies jedoch schwerer zu erkennen, da die sprachlichen Defizite in der Sprache, die neu erworben wird, auch durch den Erwerb bedingt sein könnten (Kannengieser, 2019, S. 459). Aus diesem Grund ist es wichtig, Hinweise auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit wahrnehmen und erkennen zu können, bevor diese diagnostisch genauer überprüft werden. Liegt beispielsweise eine längere Stagnation im Erlernen der zweiten Sprache vor, könnte dies ein erster Hinweis sein. Wenn sich nach 12-monatigem Sprachkontakt oder nach sechs Monaten mit intensiver Förderung keine Fortschritte einstellen, sollte dem nachgegangen werden (Wagner, 2014, S. 334). Weiterhin alarmierend ist es, wenn das mehrsprachige Kind kein oder nur ein geringes Sprachverständnis zeigt und dies selbst nicht bemerkt. Aber auch gravierende phonologische und grammatische Probleme über einen Zeitraum von ungefähr zwei Jahren sind Hinweise auf sprachliche Entwicklungsstörungen. Darüber hinaus sind Wortabrufstörungen in beiden Sprachen ernst zu nehmen und auch anhaltende Fehler in der Syntax bzw. Verbgrammatik. Wenn das Kind die Verbstellung nicht beachtet, obwohl es Verben bereits flektiert oder die Subjekt-Verb-

Kongruenz nicht berücksichtigt, obwohl die Verbzweitstellung im Hauptsatz schon erworben ist, sind dies Hinweise auf eine (spezifische) Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit (Kannengieser, 2019, S. 461-462). Im Alltag wird deutlich, dass sich Störungen der Redefähigkeit bei mehrsprachigen Kindern genauso darstellen wie bei einsprachigen Kindern. Während auch phonetisch-phonologische Störungen bei mehrsprachigen Kindern gut beobachtbar und diagnostizierbar sind, bestehen im Hinblick auf morphologisch-syntaktische Beeinträchtigungen große Schwierigkeiten (Jeuk, 2015, S. 235).

Insgesamt zeigt sich, dass die Symptome sehr heterogen sein können und in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen auftreten, was die Diagnostik von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern deutlich erschwert. Ein Exkurs, im Anschluss an diese Ausführung, soll einen kurzen Einblick in die diagnostischen Möglichkeiten geben.

Das frühzeitige Erkennen und Behandeln einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung ist wichtig, da diese sich sonst, je nach Ausmaß und Art der Störung, negativ auf die schulische und die sozioemotionale Entwicklung auswirken kann (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 129). Darüber hinaus sind Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung anfälliger für Mobbing und haben häufiger Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften und Beziehungen zu Gleichaltrigen (Durkin & Conti-Ramsden, 2010, S. 105).

#### 3.2.2.3 Exkurs: Diagnostik bei Mehrsprachigkeit

Da sich eine spezifische Sprachentwicklungsstörung in allen Sprachen des Kindes ausprägt, sollte auch die Diagnostik nicht nur in einer Sprache erfolgen. Jedoch existieren für viele Sprachen keine oder nur wenige Erkenntnisse, was die Ausprägungen der spezifischen Sprachentwicklungsstörung betrifft (Chilla, 2008, S. 283-284). Zudem sind die vorhandenen Verfahren vorwiegend an monolingualen Bezugsnormen orientiert, was die Diagnostik erschwert. Verfahren, die die Erstsprache bewerten können (ESGRAF-MK, TAT, SCREEMIK), berücksichtigen allerdings nur bedingt migrationsspezifische Veränderungen in der Erstsprache. Aus diesen Gründen ist kein Verfahren, das bisher entwickelt wurde, dafür geeignet, um eine spezifische Sprachentwicklungsstörung in der Erstsprache zweifelsfrei zu diagnostizieren (Chilla et al., 2013, S.103). Deshalb ist das Risiko bei mehrsprachigen Kindern groß, eine Sprachstörung zu diagnostizieren, obwohl sie nicht vorliegt oder eine vorliegende Sprachstörung nicht zu erkennen (Antonijevic-Elliott et al., 2019, S. 2). Das Verfahren LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache) überprüft sprachliche Kompetenzen (Sprachproduktion und Sprachverstehen) im Deutschen.

Durch unterschiedliche Normwerte für Kinder mit Deutsch als Muttersprache oder Deutsch als Zweitsprache ist es jedoch auch für mehrsprachige Kinder, zur Erhebung des Sprachstandes in deren Zweitsprache Deutsch geeignet (Schulz & Tracy, n.d.). Neben der Beurteilung der linguistischen Kompetenzen in beiden oder allen Sprachen bedarf es aber auch der Erhebung der Fähigkeiten des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, der Erfassung von Lernprozessen mit Hilfe einer dynamischen Diagnostik und der ausführlichen Erhebung von anamnestischen Daten. Durch die Anamnese sollten Informationen über die allgemeine Entwicklung, Risikofaktoren, mehrsprachige Inputbedingungen und die sprachlichen Kompetenzen in der nichtdeutschen Sprache erhoben werden, indem primär die Eltern befragt werden (Lüke, Starke & Ritterfeld, 2020, S. 225-226). Der diagnostische Prozess wird zusätzlich erschwert, indem bei den Fachkräften mangelnde Kenntnisse über den Erwerb der Zweitsprache vorherrschen und die zeitlichen und personellen Ressourcen begrenzt sind (Lengyel, 2005, S. 49). Aus der „Handreichung Inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung“ geht hervor, wie sich ein allgemeiner, migrationsbedingter Sprachförderbedarf von einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache abgrenzen lässt. Die Behörde für Schule und Berufsbildung (2015) gibt an: „Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache kann bei Kindern mit Migrationshintergrund dann vorliegen, wenn das Kind seit 18 – 24 Monaten regelmäßig Kontakt (=Kontaktmonate) zur Bildungssprache Deutsch hat (in Kita, VSK, 1.Klasse), seine sprachliche Handlungskompetenz in der deutschen Sprache jedoch deutlich hinter der anderer Kinder mit Migrationshintergrund zurückbleibt.“ (S. 4)

## 4 Das Gehirn und seine Veränderungen bei Mehrsprachigkeit

Die Wahrnehmung eines Menschen sorgt dafür, dass die Sprache im Gehirn überhaupt erst verarbeitet werden kann. Durch verschiedene Sinne, wie das Hören, das Sehen, die taktile Wahrnehmung, zum Beispiel in Form von Körpersprache, den Geruchssinn oder haptische Eindrücke werden Wahrnehmungen angestoßen, die zu einem vorsprachlichen Denken weiterverarbeitet werden. Im Anschluss daran kommt es zu einer Übertragung in die Sprache. Hierbei kann es sich um die gesprochene Sprache, die Gebärdensprache oder die Schriftsprache handeln (Hammes-Di Bernardo, 2018, S. 7). Im Gehirn sind für verschiedene Verhaltensweisen des Menschen unterschiedliche Hirnareale mit ihren Verbindungen aus Nervenzellen aktiv. Diese Verbindungen fangen bereits vor der Geburt an zu wachsen und verändern sich während der weiteren Entwicklung. Je nach Benutzung der Verbindungen werden sie stärker oder schwächer ausgeprägt. Für den Bereich der Sprache sind im Großhirn vor allem zwei Hirnareale besonders bedeutsam, die sich bei den meisten Menschen (Rechtshändern) in der linken Hemisphäre des Gehirns befinden. Eine Untersuchung von Krick, Reith, Behrent und Franceschini (2003, S. 5-6), die die neuronale

Aktivität des Gehirns von zweisprachigen Personen beim Wechsel der Sprachen (Code-Switching) in den Blick genommen hat, stellte fest, dass kompetente Zweisprachige beim Sprachwechsel jedoch auch die rechte Hälfte des Gehirns aktivieren, obwohl das Sprachzentrum links verortet wird. Bei den genannten Hirnarealen, die für den Sprachbereich relevant sind, handelt es sich um das Broca- und das Wernicke-Areal (Szagun, 2013, S. 266). Hammes-Di Bernardo (2018, S. 7) geht davon aus, dass die Lernfähigkeit der beiden genannten Areale bis zum elften Lebensjahr sehr hoch ist. Danach findet eine Abnahme statt, was vor allem den Bereich der Aussprache betrifft. Es gilt jedoch zu bedenken, dass die Altersangabe nicht verallgemeinert werden kann und individuelle Unterschiede möglich sind.

Das Broca-Areal befindet sich im Frontallappen und ist für die Verarbeitung von grammatischen Informationen und die Sprachproduktion zuständig. Das Wernicke-Areal liegt im Schläfenlappen und ist für die Verarbeitung von semantischen Informationen und das Sprachverstehen verantwortlich. Zur Produktion der Sprache wird im Wernicke-Areal eine Grundstruktur generiert, die an das Broca-Zentrum weitergeleitet wird, um sie dort zu encodieren. Um die Sprechwerkzeuge steuern zu können, wird im Anschluss ein motorisches Programm an das angrenzende motorische Feld gesendet. Das Verstehen der Sprache wird möglich, indem die Signale vom Ohr an der Hörrinde ankommen und von dort in das anliegende Wernicke-Zentrum geleitet und ausgewertet werden. Es zeigt sich somit, dass sowohl beim Sprachverstehen als auch bei der Sprachproduktion verschiedene Bereiche des Gehirns aktiv sind (Szagun, 2013, S. 266; Riehl, n.d., S. 1). In Bezug auf den Erwerb von mehreren Sprachen, zur gleichen Zeit, zeigt sich, dass das Erlernen von mehreren Sprachen bei Kindern keine Überforderung darstellt (Leist-Villis, 2016, S. 47). Es ist jedoch für das sprachliche System des Gehirns relevant, wann die zweite Sprache gelernt wird. Eine weitere Sprache kann bereits vor dem dritten Lebensjahr und damit „früh“, erworben werden oder nach dem neunten Lebensjahr erlernt werden, was als „spät“ bezeichnet wird (Uni Nova, 2001, S. 20-21). Die Bezeichnungen „frühe“ und „späte“ Mehrsprachigkeit können analog zu den Termini „simultane“ und „sukzessive“ Mehrsprachigkeit gesehen werden (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 24). Kinder, die früh mehrsprachig aufwachsen, entwickeln andere Sprachverarbeitungsstrategien als Kinder, die erst spät mit der Mehrsprachigkeit konfrontiert werden (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 58). Für die Sprachen, die sie früh erworben haben, zeigen sich im Broca-Areal Aktivierungen, die sich nahezu gänzlich überlagern (Nitsch & Zappatore, 2003, S. 114-116). Darüber hinaus nutzen frühe Mehrsprachige ein weitläufiges frontales und präfrontales Netzwerk, das das Broca-Areal miteinschließt (siehe Abbildung 3). Diese Hirnregionen sind dafür verantwortlich, ein Konzept aus verschiedenen infrage kommenden Konzepten auszuwählen. Weiterhin sind sie als zentrale Schaltstationen für das Arbeitsgedächtnis bekannt, wodurch angenommen

werden kann, dass dieses bei einer frühen Mehrsprachigkeit mittrainiert wird (Franceschini, 2008, S. 15-16). Bei einsprachig aufwachsenden Kindern hingegen führt die Zweitsprache, die zu einem späteren Zeitpunkt gelernt wird, dazu, dass innerhalb desselben Areals Subregionen aktiviert werden, die, zumindest teilweise, voneinander getrennt sind. (Nitsch & Zappatore, 2003, S. 116). Spätere Mehrsprachige aktivieren besonders posteriore (hintere) Bereiche, zu denen auch das Wernicke-Areal gehört (Franceschini, 2008, S. 16). Daher kann angenommen werden, dass mehrsprachige Kinder, die früh eine zweite Sprache lernen, ein sprachverarbeitendes, neuronales Netzwerk aufbauen, in dem mehrere Sprachen integriert werden können. Eine spät erworbene Mehrsprachigkeit führt dazu, dass unabhängige neuronale Netzwerke für die einzelnen Sprachen aufgebaut werden müssen (siehe Abbildung 4). Dies bewirkt, dass eine dritte Sprache bei späten Mehrsprachigen auch ein eigenes Netzwerk benötigt und nicht in das vorhandene integriert werden kann (Nitsch & Zappatore, 2003, S. 114-116). Rita Franceschini (2008, S. 17) fügt dem hinzu: „Je früher man weitere Sprachen lernt, desto empfänglicher ist man für später zu erwerbende Sprachen."

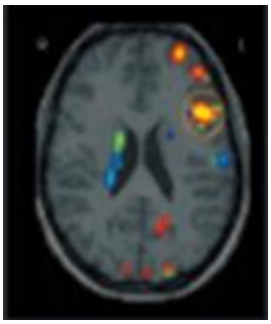

Abbildung 3:
Überlappung von Erst-. Zweit- und Drittsprache im Broca-Areal bei früher Mehrsprachigkeit (Uni Nova, 2001, S. 21)

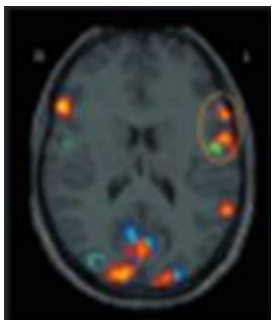

Abbildung 4:
Verteilung von Erst-, Zweit- und Fremd-sprache im Broca-Areal bei später Mehr-sprachigkeit (Uni Nova, 2001, S. 21)

Eine Erklärung hierfür findet sich im Bereich der Neurolinguistik. Strukturen, die in bestimmten Arealen im Gehirn für bestimmte Zwecke reserviert wurden und bereits in der frühen Kindheit angelegt wurden, können ab einem gewissen, kritischen Alter nicht mehr verändert werden. Aus diesem Grund müssen dann benachbarte Areale genutzt werden (Riehl, n.d., S. 2). Neben dem Zeitpunkt des Erwerbs einer weiteren Sprache ist jedoch auch das Maß der Beherrschung der gelernten Sprachen von großer Relevanz. Das neuronale Netzwerk ist umso dichter und die semantische Verarbeitung der Sprache umso erfolgreicher, je besser die Sprachbeherrschung ist (Mechelli, 2004, Wartenburger, 2004, zitiert nach Scharff Rethfeldt, 2013, S. 58). Dennoch ist das Gehirn lebenslang für mehrere Sprachen empfänglich, auch wenn Gehirne, die früh mit mehreren Sprachen in Kontakt gekommen sind, scheinbar „leichter" arbeiten (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 59).

Welche Auswirkungen der mehrsprachige Erwerb auf die kognitive Entwicklung hat und was dies für den Schullalltag bedeutet, wird in Kapitel 7.3 näher ausgeführt.

# 5 Der Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder

Hört man mehrsprachigen Kindern oder Erwachsenen beim Sprechen zu, stellt man fest, dass einige Besonderheiten in der Sprache auftreten, die bei einsprachigen Sprechern nicht festzustellen sind (Triarchi-Herrmann, 2012, S. 35). Dies lässt sich damit erklären, dass die einzelnen Sprachen sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen, da sie in engem Kontakt miteinander stehen. Hierdurch können „Sprachmuster“ entstehen, die sich in Form des „Code-Switchings“, des „Code-Mixings“ oder durch „Inferenzen“ äußern (Leist-Villis, 2016, S. 91). Entgegen veralteter Annahmen ist es absolut normal, die Sprachen zu mischen und bedeutet nicht, dass die Kinder die Sprachen verwechseln oder an einer Sprachentwicklungsstörung leiden (Engel de Abreu, 2016, S. 48). Beim Sprachgebrauch von mehrsprachigen Kindern kann es jedoch auch zur Sprachverweigerung oder zum Sprachverlust kommen, was durch diverse Gründe bedingt sein kann.

## 5.1 Code-Switching

Unter dem Code-Switching ist das „Hin- und Herschalten zwischen zwei oder mehr Sprachen, also das Wechseln von einer in die andere Sprache“ zu verstehen (Leist-Villis, 2016, S. 92). Dieser Wechsel kann sich auf ein einzelnes Wort, eine Phrase oder auf einen oder mehrere Sätze beziehen. Die einzelnen Sequenzen der unterschiedlichen Sprachen sind deutlich unterscheidbar, da keine Vermischungen stattfinden. Der Sprachwechsel wird ohne Pausen vollzogen und auch die Redegeschwindigkeit, Prosodie, Gestik und Mimik werden beim Code-Switching der Sprache, die gerade gesprochen wird, angepasst. Es konnte zudem festgestellt werden, dass das Code-Switching vorwiegend von älteren Kindern ab acht Jahren verwendet wird, während jüngere Kinder eher zum Code-Mixing neigen. Insgesamt wird der Sprachwechsel von vielen Wissenschaftlern als „hohe kommunikative Leistung“ angesehen, die eine besondere Fähigkeit darstellt (Grosjean, 1982, zitiert nach Triarchi-Herrmann, 2012, S. 42-43).

Für das Code-Switching gibt es verschiedene Gründe. Es wird häufig bei Lücken im Wortschatz einer Sprache genutzt oder um einen Begriff genauer zu präzisieren, was in der ein oder anderen Sprache besser möglich ist. Darüber hinaus kann die Sprache aus Solidarität gewechselt werden, wenn in einer Gruppe verschiedensprachige Personen vertreten sind (Triarchi-Herrmann, 2012, S. 43-44). Für eine mehrsprachige Person ist es eine zentrale Fähigkeit, zu erkennen, welches Gegenüber welche Sprache(n) versteht und seine eigene Sprache daran anzupassen. Diese Fähigkeit entwickelt sich bei Kindern schon ab dem zweiten Lebensjahr (Leist-Villis, 2016, S. 108).

### 5.2 Code-Mixing

Unter dem Code-Mixing versteht man „das Einmischen einzelner Wörter der einen Sprache in die andere“ (Leist-Villis, 2016, S. 91). In einer Untersuchung, in der Mütter mehrsprachiger Kinder befragt wurden, konnte herausgefunden werden, dass 64% der mehrsprachig aufwachsenden Kinder zeitweise die unterschiedlichen Sprachen, die sie erlernen, gemischt haben (Leist-Villis, 2004, zitiert nach Leist-Villis, 2016, S. 99). Besonders in den ersten Phasen der mehrsprachigen Entwicklung ist dies der Normalfall, da angenommen wird, dass anfangs ein einheitliches Sprachsystem genutzt wird. Sobald die sprachliche Entwicklung abgeschlossen ist, sollte dies jedoch nicht mehr allzu oft vorkommen. Indem die Eltern selbst beim Sprechen auf eine Trennung der Sprachen achten, können sie ihr Kind unterstützen und gleichzeitig vermeiden, dass die Differenzierung der Sprachsysteme verzögert einsetzt. Das Code-Mixing ist bei jedem mehrsprachigen Kind unterschiedlich stark ausgeprägt und kann auch von der Situation, dem Thema und dem Gesprächspartner abhängen. Das Mischen der Sprachen ist auf lexikalische Lücken oder eine Bequemlichkeit beim Suchen nach den entsprechenden Wörtern zurückzuführen (Triarchi-Herrmann, 2012, S. 45).

### 5.3 Interferenzen

Unter Interferenzen versteht man die gegenseitige Übertragung von Regeln einer Sprache in eine andere Sprache. Dies kann sich auf der Wort- oder Grammatikebene darstellen, aber auch im Bereich der Sprachmelodie, Aussprache, Mimik oder Gestik vorkommen (Leist-Villis, 2016, S. 108). Gushchina (2013, S. 21) beschreibt in ihrer Dissertation die Interferenzen als eine fehlerhafte und häufig unbewusste Übertragung, die durch den gegenseitigen Einfluss der Sprachen untereinander geprägt ist. Hierbei spielt es keine Rolle, ob die mehrsprachigen Personen über Kenntnisse der sprachlichen Strukturen in den einzelnen Sprachen verfügen oder nicht. Die Interferenzfehler können in beiden Fällen entstehen. Es gilt jedoch zu bedenken, dass durch Interferenzen entwicklungsbedingte Auffälligkeiten sichtbar werden, die von pathologischen Sprachstörungen zu unterscheiden und abzugrenzen sind (Wagner, 2014, S. 332).

### 5.4 Sprachverweigerung und Sprachverlust

Bei der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder kommt es immer wieder zu Sprachverweigerungen, die diverse Gründe haben können. Eine mögliche Konsequenz dieser Sprachverweigerung ist der Verlust einer Sprache (Groschoff, 2012, S. 59). Die zeitweise Verweigerung einer Sprache ist nicht ungewöhnlich und kommt bei der Mehrheit der mehrsprachigen Kinder vor. In den meisten Fällen wird die Nichtumgebungssprache verweigert. Hierbei handelt es sich um die Sprache, die nicht in dem Land gesprochen wird, in dem das Kind groß wird. Ein Grund für die Verweigerung des Sprechens einer Sprache

kann es sein, dass das Kind dieser Sprache keine Bedeutung oder keinen großen Stellenwert beimisst, da die Sprache im Kindergarten beispielsweise nicht gefragt ist. In mehrsprachigen Kindergärten zeigt sich dagegen eine vergleichsweise geringere Zahl an Kindern, die eine Sprache verweigern. Einen weiteren Grund für eine Sprachverweigerung kann das Prestige der Nichtumgebungssprache darstellen. Je nach Ansehen der Sprache bekommt das Kind für das Sprechen mehr oder weniger Anerkennung und spricht die Sprache dann auch mehr oder weniger (Leist-Villis, 2016, S. 121-123).

## 6 Spracherziehung bei Mehrsprachigkeit - Rahmenbedingungen und Modelle

Die mehrsprachige Erziehung hängt von diversen individuellen, sozialen und familiären Faktoren ab. Neben motivationalen Faktoren lassen sich beispielsweise auch die Förderung im Kindergarten und in der Schule, die Einstellungen des sozialen Umfeldes gegenüber der Mehrsprachigkeit, das Sprachprestige aber auch die Sprachkenntnisse der Eltern und der sprachliche Kontakt außerhalb der Familie anführen (Leist-Villis, 2016, S. 131). Innerhalb der Familie nehmen auch die (älteren) Geschwister eine wichtige Funktion ein. Besonders bei Eltern, die die Umgebungssprache selbst noch nicht beherrschen, können ältere Geschwister, die die Sprache bereits gut gelernt haben, einen sprachförderlichen Einfluss auf jüngere Geschwister haben (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 21). Um die mehrsprachige Erziehung und ihre verschiedenen Modelle besser nachvollziehen zu können, muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass die Eltern verschiedene Persönlichkeiten mitbringen, die einen Einfluss hierauf haben (Mahlstedt, 1996, S. 55). Je nach Persönlichkeit interagieren die Eltern „akzeptierend“ oder „direktiv“ mit ihren Kindern, was unterschiedliche Auswirkungen haben kann. Ein akzeptierender Interaktionsstil wirkt sich positiv auf den kindlichen Spracherwerb und dessen Fortschritt aus und ist geprägt durch Zuhören und Beobachten. Außerdem wird versucht das Verhalten des Kindes zu interpretieren. Der direktive Interaktionsstil dagegen zeichnet sich durch Instruktionen, Befehle und Aufforderungen aus (Nelson, 1973, S. 4, 68, 103), was sich weniger förderlich auf die unterschiedlichen Modelle der mehrsprachigen Erziehung auswirken könnte, da der sprachförderliche Charakter fehlt. Auch im Bereich der Sprachheilpädagogik ist es wichtig, sich mit den verschiedenen Modellen der mehrsprachigen Erziehung zu befassen, da diese beispielsweise für die Elternberatung genutzt werden können (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 77). In der Literatur werden verschiedene Modelle der mehrsprachigen Erziehung benannt. Im Folgenden werden nun zwei zentrale Modelle genauer vorgestellt, die Mahlstedt (1996, S. 65) beide für empfehlenswert hält.

### 6.1 Eine Person - eine Sprache

Dieses Modell stellt in gemischtsprachlichen Familien die gängigste Form der Mehrsprachigkeitserziehung dar (Mahlstedt, 1996, S. 66). Hierbei sprechen die Eltern unterschiedliche Sprachen mit ihrem Kind. In den meisten Fällen spricht jeder Elternteil seine Muttersprache mit dem Kind, da er diese am sichersten beherrscht und emotional mit ihr verbunden ist. Häufig entspricht eine der Sprachen der Umgebungssprache des jeweiligen Landes, während die andere Sprache eine Nichtumgebungssprache darstellt. Während die Umgebungssprache oftmals ohne Probleme erworben wird, verläuft das Erlernen der Nichtumgebungssprache nicht immer unproblematisch und hängt zum großen Teil von dem Elternteil ab, der diese spricht (Leist-Villis, 2016, S. 127-128). Ein Vorteil dieser Methode ist, dass sowohl der In- als auch der Output einer Sprache fest mit einer Person verbunden ist und es dadurch weniger zu Sprachmischungen kommen soll. Die Eltern müssen beim Sprechen mit ihrem Kind nicht überlegen, welche Sprache sie wählen, da durch dieses Modell eine klare Struktur vorgegeben ist. Weiterhin kann das Kind beide Sprachen von kompetenten Sprechern erwerben (Mahlstedt, 1996, S. 60). Aus diesen Gründen wird diese Methode, in gewissen Variationen, als „der Schlüssel zum Erfolg einer mehrsprachigen Erziehung“ angesehen (De Lammerskötter, 2016, S. 506).

Jedoch gibt es auch noch offene Fragen zu diesem Sprachmodell. Es ist nicht klar, welche Sprache(n) die Geschwister miteinander sprechen, welche Sprache die Eltern untereinander sprechen und ob der eine Elternteil die Sprache des anderen versteht. Außerdem bleibt offen, welche Sprache mit Freunden oder Bekannten gesprochen wird oder wie mit der Situation umgegangen wird, wenn eine anwesende Person nur eine der beiden Sprachen versteht (Leist-Villis, 2016, S. 128-129). Eine Untersuchung von Lüke und Ritterfeld (2017, S. 1) kommt zu dem Schluss, dass sich für dieses Modell der mehrsprachigen Erziehung keine Empfehlung aussprechen lässt. Sie argumentieren damit, dass sich durch dieses Prinzip keine „ausgeglichene Mehrsprachigkeit“ entwickeln könne. Weiterhin stellten sie fest, dass das Sprachverhältnis ausgeglichener ist, wenn die Familien nicht nach dem Modell „Eine Person - eine Sprache“ vorgehen. Wie hieran zu erkennen ist, ist dieses Prinzip nicht unumstritten und jede Familie muss für sich selbst entscheiden, ob es für sie in Frage kommt und wie es sich am besten umsetzen lässt. Wichtig ist jedoch, dass klare Regeln aufgestellt werden, die auf lange Sicht befolgt werden können (De Lammerskötter, 2016, S. 517).

### 6.2 Familiensprache - Umgebungssprache

Bei diesem Modell wird außerhalb der Familie die Umgebungssprache gesprochen, während innerhalb der Familie mit einer Nichtumgebungssprache kommuniziert wird. Diese Methode wird vor allem von Familien praktiziert, die in ein anderes Land auswandern und selbst die

Umgebungssprache dieses Landes nicht beherrschen. Ein großer Vorteil dieses Modells ist es, dass klar geregelt ist, wann das Kind welche Sprache hört. Allerdings hängt das Erlernen der Umgebungssprache allein vom Umfeld der Familie ab (Leist-Villis, 2016, S. 129). Für Kinder mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation bedeutet dies auch, dass sie die Umgebungssprache erst erwerben, wenn sie die Krippe, den Kindergarten oder die Schule besuchen (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 78). Bis zu diesem Zeitpunkt erhalten sie einen höheren Input in der Nichtumgebungssprache, was dazu führt, dass sich die Kompetenzen in dieser Sprache positiv entwickeln. In einer Untersuchung mit Familien, die diese Methode anwendeten, zeigte sich, dass vor dem Besuch des Kindergartens die Nichtumgebungssprache oder Familiensprache leicht dominierte, sich dies dann jedoch veränderte und die Umgebungssprache nach dem Besuch des Kindergartens leicht dominierte. Es zeigte sich weiterhin, dass die sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen nahezu ausgeglichen waren und es auch nicht zu einer Verweigerung des Sprechens einer Sprache kam (Mahlstedt, 1996, S. 58-59).

Zu bedenken gilt es jedoch, dass die Eltern häufig selbst die Umgebungssprache lernen und diese zu Übungszwecken zu Hause anwenden. Für die Kinder ergibt sich hieraus jedoch ein qualitativ und quantitativ minderwertiger Input. Es ist daher ratsam, dass die Eltern mit ihren Kindern weiterhin zu Hause die Nichtumgebungssprache sprechen, da sich ein ungeeignetes Sprachmodell in der Umgebungssprache negativ auf den Spracherwerb auswirken würde. Der außerfamiliäre Erwerb der Umgebungssprache, beispielsweise auch durch Spielfreunde oder Freizeitaktivitäten, ist daher zu bevorzugen (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 78).

# 7 Schule und Mehrsprachigkeit

## 7.1 Die Mehrsprachigkeit im schweizerischen und im deutschen Bildungssystem

### 7.1.1 Die Mehrsprachigkeit im schweizerischen Bildungssystem

Das Schulsystem in der Schweiz gliedert sich in die obligatorische Schule und die nachobligatorische Bildung. Die obligatorische Schule wird unterteilt in die Primar- und die Sekundarstufe I, die insgesamt elf Jahre zu besuchen sind. Hierbei umfasst die Primarstufe bereits zwei Jahre des Kindergartens. Die Dauer der Sekundarstufe I beträgt drei Jahre, wobei die Schüler*innen hier in einigen oder in allen Fächern in Leistungsgruppen eingeteilt unterrichtet werden. Im Anschluss kann die Sekundarstufe II besucht werden, die allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildungsangebote zur Verfügung stellt. Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden in der Schweiz integrativ gefördert oder in Sonderklassen oder Sonderschulen beschult. Die Zuständigkeit hierfür liegt bei den einzelnen Kantonen. Je nach Sprachgebiet kann die Unterrichtssprache in der Schweiz Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch sein (EDK, 2020). Darüber hinaus

wird in der deutschsprachigen Schweiz auch Wert auf die Förderung deutschschweizerischer Mundartformen gelegt (Ahokas, 2003, S. 31). Um die Mehrsprachigkeit an den Schulen zu fördern, sollen der Bund und die Kantone gewährleisten, dass die Schüler*innen nach Ablauf ihrer Zeit in der Schule über die Kompetenzen von mindestens einer zweiten Landessprache und einer Fremdsprache verfügen. Hierzu haben die Kantone die Vereinbarung getroffen, dass die erste Fremdsprache spätestens ab dem dritten Schuljahr und die zweite Fremdsprache ab dem fünften Schuljahr unterrichtet werden soll. Über die Reihenfolge der Sprachen entscheiden die einzelnen Kantone selbst, da auch die Zwei- oder Dreisprachigkeit einiger Kantone berücksichtigt werden soll, indem diese zunächst eine zweite Landessprache, wie Französisch, unterrichten können und das Englische erst später folgt. Durch die Tatsache, dass die Schweiz jedoch auch ein Einwanderungsland ist, sprechen 9% der Bevölkerung eine Muttersprache, die nicht den Landessprachen der Schweiz entspricht (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 5-6, 11). Weiterhin hat ein Drittel der Schüler*innen in der Schweiz nicht die deutsche Sprache als Erstsprache. Aus diesem Grund gibt es an den Regelschulen, im Unterschied zu den Sonderschulen, Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Dieser ist durch Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen organisiert. Während der Aufnahmeunterricht bei Bedarf geführt werden muss, sind die Aufnahmeklassen nicht verpflichtend für die Gemeinden. Der Aufnahmeunterricht kann ab der Kindergartenstufe oder im Primar- bzw. Sekundarbereich beginnen und zur weiteren Förderung durch einen Aufbauunterricht ergänzt werden. Die Aufnahmeklassen bestehen aus 8-14 Schüler*innen und werden im Idealfall mit dem Besuch einer Regelklasse hälftig kombiniert, sodass eine zeitnahe Integration ermöglicht werden kann (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 52, 121). Teilweise werden die Aufnahmeklassen auch als Klassen für Fremdsprachige bezeichnet (Bundesamt für Statistik, 2020, S. 20). Ergänzend hierzu werden in der Schweiz freiwillige Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) angeboten. Diese richten sich speziell an zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen. Das Ziel dieser Kurse, die einen Mindestumfang von zwei Wochenlektionen haben, ist es, die Kompetenzen der mehrsprachigen Schüler*innen in der Erstsprache zu erweitern und zusätzlich die Kenntnisse über die Herkunftskultur auszubauen. Im Kanton Luzern werden beispielsweise jede Woche 120 HSK-Kurse in mehr als 20 Sprachen angeboten, die von 700 Lernenden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule besucht werden. Organisiert, verantwortet und finanziert werden die Kurse von privaten Trägerschaften wie Elternvereinigungen oder von den Botschaften der Herkunftsländer (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2014, S. 3, 5-6).

### 7.1.2 Die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem

Deutschlandweit gibt es kein einheitliches Bildungssystem, da die einzelnen Bundesländer für die Bildungspolitik zuständig sind. Der Primarbereich umfasst die Klassenstufen eins bis vier, in einigen Bundesländern endet die Grundschule jedoch erst nach der sechsten Klasse. Im Anschluss hieran folgt der Sekundarbereich I, in dem verschiedene Schulformen besucht werden können. Neben der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium besteht auch die Möglichkeit eine Gesamtschule zu besuchen, an der unterschiedliche Bildungsgänge angeboten werden. Daran schließt sich der Sekundarbereich II an, der berufliche und allgemeinbildende Vollzeitschulen, aber auch die Berufsausbildung im dualen System umfasst. Darüber hinaus existieren verschiedenen Förderschulen, die, je nach Bundesland, auf bis zu elf verschiedene Schwerpunkte ausgerichtet sind. Im internationalen Vergleich mit anderen Ländern fällt auf, dass ein großer Anteil an Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland nicht innerhalb des allgemeinen Schulsystems unterrichtet wird (Edelstein, 2013). Der Fremdsprachenunterricht beginnt an der allgemeinbildenden Schule und an der Sonderschule in einigen Bundesländern ab der dritten Klasse, in sechs Bundesländern bereits ab ersten Klasse (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 5-6). Bei der Auswahl der Fremdsprachen wird deutlich, dass häufig auf typische Schulfremdsprachen und Nachbarsprachen zurückgegriffen wird, während die Herkunftssprachen unterrepräsentiert sind (Hopp & Jakisch, 2020, S. 197). Sollte ein Bedarf der Förderung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ bestehen, ist dies, je nach Anzahl beziehungsweise Sprachstand der Schüler*innen und deren bestehenden Erstsprachen, im Regelunterricht, in Gruppenangeboten oder in Vorbereitungsklassen möglich (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016, S. 25). Der herkunftssprachliche Unterricht wird, laut der Kultusministerkonferenz (2013, S. 6), in den meisten Bundesländern mit vielfältigen Sprachen angeboten. Die Form der Umsetzung bleibt hierbei jedoch offen (Niehaus, 2014, S. 56). Selimi (2014, S. 59) bemängelt, dass der zusätzliche, freiwillige Unterricht, genauso wie in der Schweiz, kaum mit dem Regelunterricht vernetzt ist und das Angebot von vielen Migrationsgruppen nicht hinreichend genutzt wird. Weiterhin wird in einigen Bundesländern, wie Nordrhein-Westfahlen, vorausgesetzt, dass mindestens 15 Grundschüler*innen in einem Einzugsgebiet einen Bedarf anmelden. Daraus resultiert, dass seltene Sprachen oftmals nicht im Herkunftssprachenunterricht realisiert werden können. Woerfel (2020, S. 6) schlägt deshalb vor, digitale Medien zu nutzen, um den Unterricht über lokale Grenzen hinweg organisieren zu können.

## 7.2 Herausforderungen und Nachteile von Mehrsprachigkeit

### 7.2.1 Schulische Herausforderungen

Triarchi-Herrmann (2002, S. 35) bemängelt, dass die Lehrkräfte an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache in den meisten Fällen damit überfordert sind, mehrsprachige sprachbehinderte Kinder angemessen sprachlich zu fördern. Eine große Herausforderung im sprachheilpädagogischen Bereich stellt bereits der diagnostische Prozess dar, um abzugrenzen, ob ein verlangsamter Spracherwerb in den betreffenden Sprachen vorliegt oder ob es sich um eine spezifische Sprachentwicklungsstörung handelt (Bastians, 2018, S. 40). Auch Bredthauer und Engfer (2018, S. 15) bestätigen, dass Lehrkräfte sich häufig überfordert fühlen, wenn es um mehrsprachige Schülerschaften geht. Sie stellen dar, dass viele Lehrkräfte nicht wissen, wie sie mehrsprachige Kompetenzen im Unterricht angemessen fördern können. Wenn es zum Einsatz der verschiedenen Sprachen im Unterricht kommt, kann auch dies einige Hürden mit sich bringen. Ein Argument, dass hierfür spricht, ist, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen oftmals nicht verstehen können, wenn diese eine nicht-deutsche Sprache sprechen. Die Lehrperson muss dann durch Beobachtung der Situation feststellen, ob beispielsweise gerade ein Konflikt ausgetragen wird (Montanari, 2019, S. 100). Das Nichtverstehen einer Sprache stellt zusätzlich die Gefahr dar, dass Kinder im Unterricht ausgegrenzt werden könnten (Ekinci & Güneşli, 2016, S. 50) und es zu einer Lagerbildung kommt.

Eine weitere Herausforderung, die sich durch den Einbezug von verschiedenen Sprachen in den Unterricht ergibt, besteht in der geringeren Kontaktzeit mit der Umgebungssprache Deutsch. Die „Time on Task“ (benötigte Zeit für eine Aufgabe), die als wichtiger Lernerfolgsfaktor gilt, wird dann auf mehrere Sprachen aufgeteilt (Montanari, 2019, S. 99-100). Im Rahmen von verschiedenen bilingualen Projekten zeigte sich jedoch, dass es keinen negativen Effekt auf den Erwerb der Umgebungssprache hat, wenn die Unterrichtszeit der statushohen Sprache reduziert wird und die Minderheitensprache im Unterricht mit eingebracht wird (Niedrig, 2011, S. 101). Der Einbezug von fremden Sprachen in den Unterricht löst bei einigen Lehrkräften jedoch auch Angst und Hilflosigkeit aus. Die unbekannten Sprachen können als Bedrohung empfunden werden, die deutsche Sprache und deren Lerninhalte nachhaltig vermitteln zu können. Schließlich ist die Umgebungssprache Voraussetzung, um das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen zu können und Erfolg in der Gesellschaft zu haben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Autorität der Lehrkraft geschwächt werden könnte (Leichsering, 2003, S. 228, 230). In einer Untersuchung konnte herausgestellt werden, dass Lehrkräfte befürchten die Schüler*innen könnten sich in einer anderen Sprache negativ äußern, was die Schule oder die eigene Person der Lehrkraft betrifft (Wojnesitz, 2010, S. 178).

### 7.2.2 Persönliche Herausforderungen

Für mehrsprachig aufwachsende Kinder kann es eine große Herausforderung darstellen, die verschiedenen Kulturen, die die Sprachen mitbringen, miteinander zu verbinden, was ein großes Konfliktpotenzial birgt. Die unterschiedlichen Wert- und Normsysteme bedingen es, dass ein Kind sich mit verschiedenen ethnischen Gruppen auseinandersetzen muss. Dies kann, im Ausnahmefall, dazu führen, dass sich das Kind mit keiner Gruppe identifizieren kann und sich heimatlos fühlt. Darüber hinaus kann das mehrsprachige Kind Vorurteilen und Stigmatisierungen ausgesetzt sein, was die Entwicklung der eigenen Identität beeinflussen kann. Aus diesem Grund ist ein unterstützendes Umfeld wichtig, um ein positives Selbstbild zu entwickeln und sich den unterschiedlichen Kulturen seiner Sprache zugehörig zu fühlen (Groschoff, 2012, S. 122-123).

Als nachteilig kann weiterhin angesehen werden, dass der Wortschatz in den einzelnen Sprachen zunächst geringer sein kann als bei einem einsprachig aufwachsenden Kind und Ungenauigkeiten in den Bereichen des Hörverstehens und des Sprechens auftreten können. Diese beiden Prozesse können bei mehrsprachigen Kindern zudem verlangsamt ablaufen, auch wenn es sich um die dominante Sprache handelt (Sambanis, 2020, S. 63). Der Grund hierfür kann in einer reduzierten Abrufgeschwindigkeit liegen, die bei mehrsprachigen Kindern vorliegen kann (Bialystok, Craik & Luk, 2008, S. 535). Darüber hinaus macht die Notwendigkeit, zwischen den verschiedenen Sprachsystemen zu selektieren, die sprachliche Verarbeitung für die betroffene Person anstrengender, auch wenn dies meist gut funktioniert und nur selten, aufgrund dessen, Interferenzen oder Sprachfehler auftreten (Bialystok, Craik & Luk, 2012, S. 241-242).

## 7.3 Chancen und Vorteile von Mehrsprachigkeit

### 7.3.1 Kognitive Chancen

Zwischen Kindern, die einsprachig aufwachsen und Kindern, die mit mehreren Sprachen groß werden, sind Unterschiede im Bereich der Kognition festzustellen, auch wenn diese klein zu sein scheinen (Groschoff, 2012, S. 121). Die Forschung zeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Lernen von Sprachen, hohen Kompetenzen in diesen Sprachen und weiteren kognitiven Leistungen besteht. Durch die Nutzung von mehreren Sprachen kommt es zu einer breiteren Verarbeitungsfähigkeit, die sich wiederum positiv auf weitere kognitive Fähigkeiten auswirken kann. Weiterhin kann durch das Lernen mehrerer Sprachen auch die Wahrnehmungsfähigkeit gestärkt werden (Franceschini, 2008, S. 16). Hierzu kommt außerdem eine erhöhte Aufmerksamkeitskontrolle bei mehrsprachigen Kindern. Es gelingt ihnen besser als einsprachigen Kindern Informationen zu ignorieren, die irrelevant sind und sich auf wichtige Informationen zu konzentrieren, wodurch sie in

verschiedenen Tests besser abschneiden. Besonders deutlich wird hierbei auch, dass mehrsprachige Kinder besonders bei Aufgaben, die ein hohes Maß an Flexibilität und Aufmerksamkeit erfordern, bessere Resultate zeigen. Dies scheint jedoch nicht damit zusammenzuhängen, dass mehrsprachige Kinder eine allgemeine kognitive Überlegenheit gegenüber einsprachigen Kindern aufweisen. Die Ursache wird darin vermutet, dass mehrsprachige Kinder eine andere Herangehensweise an die Testaufgaben zeigen, wodurch die differenzierenden Testergebnisse erklärt werden können (Groschoff, 2012, S. 119-120). Die „geistige Flexibilität“, über die die mehrsprachigen Kinder verfügen, zeigt sich darin, dass sie sich besonders gut an Veränderungsprozesse anpassen können und Informationen effizient, aber auch adaptiv verarbeiten können (Bialystok et al., 2012, S. 247). Die positiven Auswirkungen, die die Mehrsprachigkeit auf das Arbeitsgedächtnis hat, wurden bereits in Kapitel vier angesprochen. Nimmt man diese Vorteile zusammen, ergeben sich daraus positive Auswirkungen auf die exekutiven Funktionen. Diese stellen Kontrollprozesse dar und bilden die Grundlage höherer kognitiver Leistungen (Miyake et al., 2000, S. 89).

Mit Beginn des zehnten Lebensjahres tritt jedoch das Prinzip „use it or lose it“ immer stärker in den Mittelpunkt, da eine Optimierungsphase im Gehirn stattfindet. Im Zuge dessen werden nur die Synapsen aufrechterhalten, die häufig gebraucht werden, während ungenutzte Synapsen eliminiert werden. Daher ist es elementar, sich aktiv mit den jeweiligen Sprachen zu beschäftigen, um gewisse Strukturen im Gehirn aufrecht zu erhalten (Textor, 2019) und auch im Alter noch nutzen zu können. Denn es konnte gezeigt werden, dass die Mehrsprachigkeit als eine Form der kognitiven Reserve im fortgeschrittenen Alter betrachtet werden kann und, in Teilen, eine schützende Wirkung mit sich bringt. Alzheimererscheinungen und deren Symptome setzen demnach bei mehrsprachigen Personen etwa vier bis fünf Jahre verzögert ein (Craik, Bialystok & Freedman, 2010, S. 1727-1728). Darüber hinaus ist auch die Schwere der Erkrankung bei mehrsprachigen Personen häufig geringer als bei einsprachigen (Sambanis, 2020, S. 64). Wie Untersuchungen bestätigten, werden durch den Erwerb von mehreren Sprachen diverse Areale im Gehirn miteinander verknüpft. Diese entstandenen Verbindungen scheinen dem Gedächtnisverlust oder der Verwirrtheit, die als Symptome einer Alzheimerdemenz gelten, entgegenzuwirken (Redaktion Berlin, 2015). Neben den positiven Auswirkungen auf Alzheimererkrankungen wirkt sich das Sprechen mehrerer Sprachen auch auf Schlaganfallsymptomatiken aus. Alladi et al. (2015, S. 260) konnten in einer Untersuchung zeigen, dass mehrsprachige Personen nach einem Schlaganfall mehr als doppelt so häufig über intakte kognitive Funktionen verfügten als einsprachige.

### 7.3.2 Emotionale/ soziale Chancen

Durch den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen der Kinder in den Unterricht kann den Kindern, die diese Sprache(n) nicht sprechen, Freude am Umgang mit fremden Sprachen vermittelt werden. Die Kinder können ihre Wahrnehmung für andere Sprachen schärfen und zusätzlich ihr Interesse wecken. Weiterhin können kulturelle Aspekte ausgetauscht werden und somit neue Kenntnisse erlangt werden. Demnach kann das Lernen von Sprachen als fundamentaler Bestandteil einer interkulturellen Erziehung gesehen werden (Küpelikilinc & Özbölük, 2016, S. 18) und zur interkulturellen Verständigung beitragen. Für die Kinder, die selbst mehrsprachig aufwachsen, bedeutet der Erwerb mehrerer Sprachen auch das Hineinwachsen in unterschiedliche Kulturen (Groschoff, 2012, S. 97). Hierdurch lernt das Kind unterschiedliche Werte und Normen der einzelnen Länder „zu verstehen und in seine Persönlichkeit zu integrieren“ (Mahlstedt, 1996, S. 106). Neben den verschiedenen Kulturen wirken jedoch auch die Sprachen selbst auf die Identitätsbildung des Kindes ein. Bialystok (2001) beschreibt dies folgendermaßen: „I am what I speak“ (S. 240). Aus diesem Grund ist die Wertschätzung der Sprachen, die die Kinder sprechen, von großer Relevanz (Maserkopf, 2015).

Weiterhin werden, durch die Mehrsprachigkeit, auch empathische Fähigkeiten gefördert. In einer Untersuchung konnte gezeigt werden, dass es mehrsprachig aufwachsenden Kindern früher möglich ist, sich in andere Personen und deren Situation hineinzuversetzen, als dies bei einsprachig aufwachsenden Kindern der Fall ist (Genesee, Tucker & Lambert, 1975, S. 1013). Eine mögliche Erklärung hierfür führt Leist-Villis an. Indem mehrsprachige Kinder beim Kontakt mit fremden Personen zunächst herausfinden müssen, welche Sprache diese sprechen und auch die Erfahrungen machen, dass dasselbe Wort, abhängig vom sprachkulturellen Hintergrund der Person, unterschiedliche Bedeutungen haben kann, prägen sich früh ihre Fähigkeiten aus, die Perspektive ihres Gegenübers zu bedenken (Leist-Villis, 2016, S. 70).

### 7.3.3 Sprachliche/ kommunikative Chancen

Durch die Tatsache, dass mehrsprachige Kinder für unterschiedliche Gegenstände jeweils mehrere Wörter in unterschiedlichen Sprachen erwerben, wird vermutet, dass sie schon früh verstehen, dass Wörter ersetzbar sind und nicht direkt mit dem Gegenstand verbunden sind. Dieser Prozess soll bei einsprachig aufwachsenden Kindern erst später ablaufen. Darüber hinaus lernen die Kinder durch den frühen Umgang mit mehreren Sprachen zu entscheiden, wann sie welche Sprache sprechen müssen und wie sie die Sprachen voneinander trennen. Dies führt dazu, dass sich das Bewusstsein für Sprachen besonders stark ausprägt. Zudem ist es ihnen möglich, einzelne Sprachmerkmale stärker zu fokussieren und die Sprache „als

System“ zu analysieren, wodurch sie nicht nur bewusster, sondern auch flexibler mit der Sprache agieren können, als es bei einsprachig aufwachsenden Kindern der Fall ist (Leist-Villis, 2016, S. 60-62). Deshalb kann angenommen werden, dass Sprachlerner, die erfahren sind, schneller die Meta-Ebene einer Sprache erreichen können (Jung & Günther, 2016, S. 60). Zu den metasprachlichen Fähigkeiten gehören vor allen Dingen die bewusste Planung und die Kontrolle der eigenen sprachlichen Leistungen (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 74). Bei einigen metalinguistischen Aufgaben zeigte sich, dass mehrsprachige Kinder Vorteile gegenüber einsprachig aufwachsenden Kindern aufweisen. Konsistent überlegen sind diese den einsprachigen Kindern in den Bereichen „Wortbewusstsein“ und „Wortkonzepte“. Sie zeigen aber auch ausgeprägtere metalinguistische Fähigkeiten im Umgang mit grammatischen Phänomenen, was auf die selektive Aufmerksamkeit zurückführbar ist, die bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern besser ausgeprägt zu sein scheint (Groschoff, 2012, S. 122).

Weiterhin wirkt sich die Beherrschung von mehreren Sprachen positiv auf das Erlernen einer weiteren Sprache aus (Jung & Günther, 2016, S. 60). Vor allem der frühe und parallele Erwerb von zwei oder mehr Sprachen in der Kindheit führt dazu, dass Spracherwerbsstrukturen, die hierdurch bereits angelegt werden konnten, auf den Spracherwerb weiterer Sprachen übertragen werden können (Hammes-Di Bernardo, 2018, S. 9). Dies wirkt sich dahingehend vorteilhaft aus, dass mehrsprachige Kinder Reime schneller erkennen und Beziehungen zwischen den Wörtern besser wahrnehmen können. Sie verfügen außerdem über bessere Fähigkeiten, was das Zuhören betrifft und ihre kommunikativen Fähigkeiten sind häufig ausgeprägter, was das Sprachenlernen vereinfacht (ASHA, 2016, zitiert nach Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 75).

### 7.4 Schulische Leistungen und Mehrsprachigkeit

Die Sprache wird für den erfolgreichen Bildungsweg häufig als „zentraler Schlüssel“ angesehen und gilt für den zukünftigen Werdegang als entscheidend. Vor allem Kinder, egal ob ein- oder mehrsprachig, deren sprachliche Fähigkeiten hinter denen ihrer Peers zurückliegen, sind einem größeren Risiko ausgesetzt (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 9). Bei jungen Erwachsenen, die durch sprachliche Beeinträchtigungen vorbelastet sind, zeigt sich, dass diese schlechtere Ergebnisse in den Bereichen Kommunikation, kognitive/akademische Fähigkeiten, Bildungsniveau und Berufsstatus aufweisen (Johnson, Beitchman & Brownlie, 2010, S. 51). Aber auch mehrsprachige Schüler*innen, die zu Hause nur wenig Deutsch sprechen, da beispielsweise die Eltern die Sprache nicht beherrschen, haben es schwerer schulische Kompetenzen zu erwerben (Edele, Kempert & Stanat, 2020, S. 151). Der aktuelle Forschungsstand spricht jedoch entschieden dagegen, die Ursache für Bildungsmisserfolge

in der Mehrsprachigkeit zu sehen (Fürstenau, 2011, S. 33). Vielmehr wirken, neben der Mehrsprachigkeit, viele weitere Faktoren auf ein Kind ein, die einen Einfluss haben können. Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise die unterschiedlichen Inputbedingungen, unterschiedliche Erwerbssituationen, aber auch motivationale, kognitive und sozioökonomische Faktoren mehrsprachig aufwachsender Kinder, die ein heterogenes Bild des Erwerbs darstellen (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 80).

Um im Bildungssystem erfolgreich zu sein, reicht es nicht aus, die geforderte Sprache lediglich verstehen und sprechen zu können. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist auch der Erwerb der Schriftsprache und damit das Beherrschen des Lesens und des Schreibens (Scharff Rethfeldt, 2016, S. 9). Bei Kindern, die zwei Sprachen sprechen, ist das Potenzial gegeben, dass Leseprinzipien von einer Sprache in die andere transferiert werden können. Dies wird erleichtert, wenn beide Sprachen das gleiche Schriftsystem aufweisen und dadurch Strategien und Fachwissen übertragen werden können. Weiterhin sind mehrsprachige Kinder, deren Sprachen das gleiche Schriftsystem teilen, gleichaltrigen einsprachigen Kindern im Dekodieren (Entschlüsseln) der Schriftzeichen voraus (Bialystok, Luk & Kwan, 2005, S. 59). Neben dem Fach Deutsch ist aber auch das Fach Mathematik zentral im schulischen System. Wie bereits in Kapitel 7.3.1 (kognitive Chancen) beschrieben wurde, ergeben sich durch die Mehrsprachigkeit positive Auswirkungen auf die exekutiven Funktionen, die von Forscher*innen und Pädagog*innen für den schulischen Erfolg als wichtig erachtet werden (Huizinga, Baeyens & Burack, 2018, S. 1). Hierdurch lässt sich vermuten, dass sich die Mehrsprachigkeit positiv auf mathematische Inhalte auswirken könnte (Edele et al., 2020, S. 153). In einer Untersuchung wurden die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das mathematische Problemlösen bei Kindern der Grundschule mit den Sprachen Deutsch und Türkisch erfasst. Es zeigte sich, dass der Unterrichtssprache eine wichtige Stellung zukommt und die Kinder vor große Herausforderungen im Fach Mathematik stellen kann, wenn diese nicht ausreichend beherrscht wird. Weiterhin gibt es positive Hinweise darauf, dass zwischen der Mehrsprachigkeit, der kognitiven Entwicklung und dem schulischen Erfolg ein Zusammenhang besteht. Für zukünftige Forschungen wäre es interessant, ob und inwieweit kompetente mehrsprachige Schüler*innen gegenüber einsprachigen Schülern*innen bei komplexen mathematischen Problemen, mit ablenkenden Informationen, im Vorteil sind (Kempert, Saalbach & Hardy, 2011, S. 547, 557-558).

An die schulischen Leistungen anknüpfend kann die Mehrsprachigkeit auch in der beruflichen Ausbildung eine Rolle spielen. Besonders in der beruflichen Kommunikation nehmen die Sprachkenntnisse der Fremd- und Herkunftssprache, auf nationaler und internationaler Ebene, eine wichtige Funktion ein und können als Qualifikationsmerkmal gewertet werden. Einige Unternehmen nehmen die Kenntnisse in der Herkunftssprache

bislang jedoch nicht ausreichend wahr und unterschätzen die kommunikativen, aber auch wirtschaftlichen Vorteile, die ihnen daraus entstehen könnten (Steffan, Pötzl & Riehl, 2017, S. 69-70).

### 7.5 Besonderheiten der mehrsprachigen Sprachförderung an der Schule

Im Rahmen des sprachheilpädagogischen Unterrichts, der sowohl sprachliche Fördermaßnahmen als auch sprachtherapeutischen Unterricht umfasst (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 13), sollte auch die Förderung der Mehrsprachigkeit als „sprachheilpädagogische Aufgabe“ angesehen werden (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 42). Bevor mit der Sprachförderung begonnen werden kann, müssen jedoch der Erwerbshintergrund der Sprachen und der aktuelle Sprachstand, im Rahmen der Diagnostik, erhoben werden, sodass deutlich wird, wo das Kind gerade steht (Chilla et al., 2013, S. 118) und welche Fördermaßnahmen sich eignen. Bei mehrsprachigen Kindern wird vermutet, dass eine Förderung oder Therapie, die nur in einer Sprache durchgeführt wird, dann besonders gewinnbringend ist, wenn auch sprachübergreifende Erwerbsaspekte, wie der Erwerb von Strategien, mit einbezogen werden. In diesem Fall sind Transfereffekte von der behandelten in die nicht-behandelte Sprache anzunehmen (Berg, 2014, S. 107).

In der Schule kommt die Schwierigkeit hinzu, dass neben alltäglichen Kommunikationssituationen vor allem das Erlernen und Beherrschen der Bildungssprache als zentral angesehen wird (Haberzettl, 2014, S. 13). Cummins (1984, zitiert nach Kannengieser, 2019, S. 448) unterschiedet diesbezüglich zwei Grade der Sprachbeherrschung. Unter BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) versteht er basale Fähigkeiten der Kommunikation, mit denen es möglich ist in alltäglichen Situationen zu interagieren. Als CALP (Cognitive Academic Language) bezeichnet er „akademische“ Sprachfähigkeiten, die in Bezug auf die Schule oder beim Lesen von Literatur gebraucht werden. Zudem finden sie in kontextreduzierten Situationen Anwendung, in denen nur selten auf Hinweise mimetischer, gestischer oder paralinguistischer Art, zurückgegriffen werden kann (Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013, S. 21). Die akademischen Sprachfähigkeiten (CALP) weisen verschiedene Merkmale auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen auf, die für die schulische Sprachförderung relevant sind. Auf der semantisch-lexikalischen Ebene finden sich häufig nominale Zusammensetzungen, Präfix- und Suffixverben, Fremdwörter, Fachvokabular, Abkürzungen und Akronyme, seltener verwendete Strukturwörter sowie Attributionen durch Adjektive. Die morphologisch-syntaktische Ebene ist geprägt von Satzgefügen, Passivkonstruktionen, Konjunktionen und Nominalisierungen (Gogolin & Duarte, 2016, zitiert nach Stahns, 2016, S. 48). Es wird vermutet, dass vor allem Kindern, deren Familien zugewandert und/oder sozial schwach sind, die schulischen Anforderungen

im Bereich der Sprache Probleme bereiten könnten (Heppt, 2016, S.12). Der Grund hierfür kann mit dem sogenannten „Eisberg-Modell“ erklären werden. Hierbei werden alltagssprachliche Fähigkeiten als die Oberflächenstruktur dargestellt, die sichtbar ist, während akademische Sprachfähigkeiten die Tiefenstruktur bilden, die im Verborgenen liegt. Im Bereich der Kognition liegen die Bereiche Wissen, Verständnis und Anwendung im sichtbaren Teil, während die Analyse, Synthese und Beurteilung Fähigkeiten darstellen, die zur Tiefenstruktur gehören. Im Bereich des Sprachprozesses gehören die Aussprache, der Wortschatz und die Grammatik zur Oberflächenstruktur, während die semantische und die funktionale Bedeutung zu den verborgenen Prozessen gehören (Berendes et al., 2013, S. 21-22). Aus diesem Grund werden mehrsprachige Schüler*innen, die umgangssprachlich kompetent sind (was der Oberflächenstruktur zuzuordnen ist), häufig als umfassend fachkundig angesehen, was die deutsche Sprache angeht (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 68). Dies entspricht meist jedoch nicht der Realität, weshalb mehrsprachige Kinder häufig nicht in der Lage sind dem Unterricht in sprachlicher Hinsicht zu folgen (Berendes et al., 2013, S. 22). Es kann davon ausgegangen werden, dass mehrsprachige Kinder, je nach Erwerbszeitpunkt der weiteren Sprache(n) und weiteren Einflussfaktoren, zwischen fünf und sieben Jahre Zeit brauchen, um akademische Sprachkompetenzen zu entwickeln (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 68-69), was es bei der Sprachförderung zu bedenken gilt. Zusätzlich kommt bei mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen hinzu, dass Schwierigkeiten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen vorhanden sein können. Im semantisch-lexikalischen Bereich kann es zu Problemen kommen, die Bedeutungen von Wörtern zu erwerben und diese im mentalen Lexikon zu verknüpfen. Besonders schwer fällt ihnen im Rahmen dessen der Erwerb und Gebrauch von Fachbegriffen. Weiterhin kann auch der Wortabruf eingeschränkt sein, indem der Zugriff auf das mentale Lexikon nicht gelingt. Im phonetisch-phonologischen Bereich kann es zum Auftreten einer Lautbildungsstörung (phonetische Störung) oder einer Lautverwendungsstörung (phonologische Störung) kommen. Am häufigsten treten im Kindesalter Sprachstörungen im Bereich von Morphologie und Syntax auf. Hiervon sind sowohl mehrsprachige Kinder als auch Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen betroffen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 62, 95, 122, 126).

Es zeigt sich hieran, dass mehrsprachige Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen sowohl aufgrund der Mehrsprachigkeit als auch aufgrund der sprachlichen Einschränkungen Schwierigkeiten im Spracherwerb aufweisen können, die es zu fördern gilt. Chilla et al. (2013, S. 118-123) haben deshalb acht Fördergrundsätze entwickelt, die beide Faktoren miteinschließen. Nach der Erhebung des sprachlichen Erwerbshintergrundes und des aktuellen Sprachstandes kann die Förderung beginnen. Diese sollte zielorientiert gestaltet sein, wobei auch mehrere Ziele zur gleichen Zeit verfolgt werden können. Es soll erreicht

werden, dass die sprachliche Entwicklung und die sprachliche Handlungsfähigkeit des Kindes bestmöglich unterstützt werden. Um die Förderziele festlegen zu können, ist es notwendig, sich an der Sprachentwicklung des Kindes zu orientieren und die Schritte des Spracherwerbs zu kennen. Die sprachlichen Förderziele werden anhand dessen festgelegt. Die Umsetzung der Förderung, die der kindlichen Entwicklung angemessen ist, sollte strukturzentriert erfolgen, was bedeutet, dass zu erwerbende Konstruktionen gehäuft dargeboten werden sollten. Weiterhin sollte ein Zutrauen in die kindlichen Spracherwerbsfähigkeiten bestehen und die Förderung hiervon getragen werden. Der sechste Fördergrundsatz gibt vor, dass der lebensweltliche Hintergrund und die kommunikativen Bedürfnisse des Kindes durch eine sprachheilpädagogische Haltung berücksichtigt werden sollten und das Kind als handelnder Partner im Rahmen der Interaktion zu verstehen ist. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist der Aufbau einer guten Beziehung zwischen Kind und Lehrperson. Darüber hinaus sollten Pädagog*innen in der Sprachförderung eine positive Einstellung mitbringen, was die mehrsprachige Kompetenz des Kindes betrifft. Die Kinder sind hierbei als Experten für die Mehrsprachigkeit anzusehen. Optimalerweise sollten bei der Förderung alle Sprachen berücksichtigt werden, die ein Kind erlernt. Da die Pädagog*innen häufig die unterschiedlichen Sprachen nicht beherrschen, bietet es sich an die Eltern mit einzubeziehen, sodass das Potenzial der Kinder in allen Sprachen, die sie erlernen, ausgeschöpft werden kann.

### 7.6 Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung

Durch die Tatsache, dass mehrsprachige Kinder in der Schule und unserer Gesellschaft keine Seltenheit mehr darstellen (Triarchi-Herrmann, 2005, S. 27), ergeben sich für die Lehrkräfte neue Möglichkeiten, aber auch herausfordernde Situationen. Vor allem in den letzten Jahren gewann der „ressourcenorientierte Blick“ immer mehr an Zuspruch, sodass mögliche Lernchancen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Fokus gerückt sind (Lange, Pohlmann-Rother & Hohm, 2020, S. 200-201). In einem Review von Bredthauer und Engfer (2018, S.15) wird deutlich, dass ein großer Teil der Lehrkräfte dem Einbezug von verschiedenen Sprachen in den Unterricht offen gegenübersteht. Ob sie bereit sind weitere Sprachen in ihren Unterricht zu integrieren, hängt vor allem davon ab, ob die einzelnen Lehrpersonen dies für sinnvoll erachten (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 7). Auch das Prestige der Sprachen scheint hierbei eine Rolle zu spielen. Häufig wird schulischen Fremdsprachen mehr Relevanz zugesprochen als anderweitigen Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten (Wojnesitz, 2010, S. 171). Dennoch wird es von einer großen Anzahl der pädagogischen Fachkräfte (71,3%) befürwortet, sprachvergleichende Aspekte, beispielsweise in Form eines „kontrastiven Modells“, zwischen den verschiedenen Sprachen im Unterricht zu integrieren. Hierbei spielt es für 58,3% der befragten Lehrkräfte keine Rolle,

ob diese Sprachen eng miteinander verwandt sind. Generell werden alle Sprachen als geeignet empfunden, was den sprachlichen Vergleich betrifft. Weiterhin ist die Mehrheit der Lehrkräfte positiv eingestellt, wenn die Schüler*innen ihr Wissen über ihre weitere(n) Sprache(n) in den Unterricht mit einbringen wollen (Heyder & Schädlich, 2014, S. 188-189). Wenn es jedoch an die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht geht, verschiebt sich die positive Einstellung der Lehrkräfte, obwohl ihnen bewusst ist, welche Vorteile die Förderung der Mehrsprachigkeit mit sich bringt. Häufig wird auf die mangelnde Aus- und Weiterbildung Bezug genommen, aber auch auf die Lehr- und Lernmaterialien hingewiesen, die einer Verbesserung bedürfen (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 8, 15). Darüber hinaus wird genannt, dass die Unterrichtsvorbereitung viel Zeit in Anspruch nimmt und die Schülerschaft sehr heterogen ist (Ekinci & Güneşli, 2016, S. 78-79), was sich auf den Einbezug von weiteren Sprachen im Unterricht auswirkt.

Auch an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache ist die Schülerschaft sehr heterogen, da nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern auch die unterschiedlichen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler*innen eine Rolle spielen. In einer Untersuchung von Mast und Sachse (2021, S. 21) wurden neben Grundschullehrkräften auch Lehrkräfte an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu ihren Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte, die an einem SBBZ Sprache unterrichten, sich bezüglich ihrer Einstellung zur Mehrsprachigkeit nicht von Lehrkräften an Grundschulen unterscheiden. Es wird jedoch die Vermutung angestellt, dass Lehrkräfte, die an einem SBBZ Sprache unterrichten, positiver gegenüber der Mehrsprachigkeit eingestellt sein könnten, da sie möglicherweise über ein breiteres Wissen zu diesem Thema verfügen. Im Umkehrschluss könnte es aber auch sein, dass die sprachlichen Beeinträchtigungen der Kinder dazu führen, dass die Lehrkräfte der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule kritisch gegenüberstehen, da hierdurch eine Ablenkung von anderen, förderbedürftigen Schwerpunkten stattfindet. In der Untersuchung wurde zudem der Einfluss von weiteren Variablen mit einbezogen. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte, die schon länger im Schuldienst aktiv sind, der Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag weniger Bedeutung zukommen lassen. Die Teilnahme an Fortbildungen kann diese Tatsache, zumindest in Teilen, positiv beeinflussen, indem die fortgebildeten Lehrkräfte „assimilatorischen Einstellungsmerkmalen“ seltener zustimmen. Hierunter ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass eine Anpassung mehrsprachiger Schüler*innen an die deutsche Sprache stattfindet. Des Weiteren zeigt die Untersuchung, dass Lehrkräfte, die selbst mehrsprachig sind, dies nicht zwangsläufig als eine besondere Kompetenz bewerten und als Normalfall ansehen. Die eigene Mehrsprachigkeit führt eher zu einer kompensatorischen Einstellung, was bedeutet, dass zwischen den ein- und mehrsprachigen Kindern die Unterschiede ausgeglichen werden sollen. Der Autor und die Autorin nehmen

an, dass an dieser Stelle eigene negative Erfahrungen eine Rolle spielen könnten, die sich auf die Einstellung zu Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag auswirken und nicht immer einen förderlichen Einfluss haben (Mast & Sachse, 2021, S. 26, 31).

### 7.7 Elternarbeit

Verschiedene Studien verdeutlichen, dass die Eltern eine wichtige Bedeutung im Schulgeschehen einnehmen. Besonders für den schulischen Erfolg der Kinder ist daher eine gute Partnerschaft zwischen den Eltern und der Schule entscheidend (Robbe, 2009, S. 7).

Unter der Elternarbeit ist die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern innerhalb einer pädagogischen Einrichtung zu verstehen, die im Rahmen der Förderung des Kindes partnerschaftlich zusammenarbeiten. Hierbei kann es hilfreich sein, die Eltern als „Experten“ für das Kind und das familiäre Umfeld zu verstehen, während die pädagogische Fachkraft ein fundiertes Wissen im Bereich der kindlichen Entwicklung mitbringt. Um eine ganzheitliche Förderung des Kindes zu ermöglichen, ist es wichtig, dass beide Parteien als wichtige Säulen gesehen werden. Durch die Elternarbeit, die auch als Erziehungspartnerschaft bezeichnet wird, können Informationen über das Kind und dessen Verhalten zu Hause und in der Schule ausgetauscht werden und weiterhin auch eine Grundlage geschaffen werden, sich gegenseitig zu vertrauen und zu akzeptieren (Dusolt, 2018, S. 9-12). Dennoch gibt es einiges zu beachten, wenn es um die Elternarbeit in Bezug auf die Mehrsprachigkeit geht und die Kinder darüber hinaus am SBBZ Sprache beschult werden.

Zum einen weisen viele der Eltern selbst einen Migrationshintergrund auf, was eine sprachliche Barriere darstellen kann und zum anderen müssen, neben der Beratung zur mehrsprachigen Förderung, auch die sprachlichen Beeinträchtigungen der Kinder und der Umgang der Eltern mit diesen im Blick behalten werden. Vor diesem Hintergrund gilt es zu bedenken, dass sich Eltern von Kindern mit einer Behinderung, unabhängig von deren Ausmaß, im Alltag subjektiv belasteter fühlen als Eltern, deren Kind sich unauffällig entwickelt (Sarimski, 1993, zitiert nach Niebuhr-Siebert & Wenger, 2012, S. 6). Die Eltern müssen, durch die Beeinträchtigung ihres Kindes, ihre Umwelt, aber auch sich selbst neu organisieren und Coping-Strategien (Handlungen) finden, um der Belastung entgegenzuwirken (Niebuhr-Siebert & Wenger, 2012, S. 6-7). Weiterhin herrscht im Alltag der Eltern oftmals ein Organisations-, Zeit- und Leistungsdruck, weshalb sich ein Drittel der Eltern „oft“ bis „fast täglich“ gestresst fühlt (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 156-157). Deshalb gehört es auch zu den Aufgaben der Elternberatung, entsprechende Fachdienste zu vermitteln und Kooperationen mit Institutionen und Diensten, wie Logopäden oder Beratungsstellen, gemeinsam mit den Eltern aufrecht zu erhalten (Dusolt, 2018, S. 13).

Neben den sprachlichen Beeinträchtigungen ihres Kindes kommt bei einigen Eltern, die beispielsweise selbst einen Migrationshintergrund haben, die mangelhafte Verständigung in der Umgebungssprache hinzu. In einer Untersuchung von Korn (2014, S. 83, 89-90) zeigt sich, dass sich die sprachlichen Schwierigkeiten der Eltern in 50% der Elterngespräche beeinträchtigend auf den inhaltlichen Gesprächsverlauf auswirken. Weiterhin hängt es von den sprachlichen Kompetenzen der Eltern ab, wie das Rederecht verteilt ist und in welche Richtung sich das Gespräch entwickelt. Je besser die sprachlichen Kompetenzen der Eltern ausgebaut sind, desto größer ist deren Redeanteil. Wenn weitere Personen, wie Dolmetscher, am Gespräch beteiligt sind, richten sich die Lehrkräfte vorzugsweise an diese Personen, was mit der Gefahr der Ausgrenzung der Eltern einhergeht. In den Lehrer-Eltern-Gesprächen der vorliegenden Untersuchung wurde zudem deutlich, dass zwar von beiden Seiten ein Austausch über die Leistungen des Kindes in der Schule gewünscht ist, dass die Lehrkräfte die Eltern mit einer geringeren Sprachkompetenz und einem vermeintlich geringeren Fachwissen allerdings weniger umfangreich aufklären, was den Leistungsstand ihres Kindes betrifft. Neben den sprachlichen Schwierigkeiten scheint demnach auch ein ungleicher sozialer Status eine Rolle zu spielen. Den Lehrkräften sollte demnach bewusst sein, dass heterogene familiäre Situationen in den Familien existieren und die Eltern ihre Kinder in einem unterschiedlichen Ausmaß begleiten und fördern können. Ausschlaggebend hierfür sind finanzielle Ressourcen, der Bildungsgrad der Eltern und soziale Netzwerke (Lokhande, 2018, S. 5).

Um eine erfolgreiche Elternarbeit durchführen zu können, ist neben ausreichend Zeit auch eine entsprechende Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte erforderlich, die durch einen hohen Stellenwert in der Ausbildung erreicht werden soll. Während in pädagogischen Regeleinrichtungen oftmals nicht ausreichend Zeit für die Elternarbeit vorhanden ist, wird in Sondereinrichtungen, wie dem SBBZ Sprache, der Elternarbeit in der Regel ausreichend Zeit eingeräumt, da eine regelmäßige Zusammenarbeit vorgesehen ist (Dusolt, 2018, S. 13). Zu Beginn der Zusammenarbeit mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten sollten detaillierte Informationen über die spezifischen Erwerbskontexte der Sprachen, die individuellen Bedingungen und das Umfeld des Kindes eingeholt werden, sodass die mehrsprachige Förderung, in Kooperation mit den Eltern, vor dem Hintergrund der sprachlichen Beeinträchtigungen gelingen kann. Neben Kenntnissen zum Sprachgebrauch innerhalb der Familie sind jedoch auch die Wünsche und Vorstellungen der Eltern miteinzubeziehen, da diese oftmals unterschiedliche Auffassungen haben, was die mehrsprachige Entwicklung ihrer Kinder betrifft. Beispielsweise legen manche Eltern einen großen Wert darauf, die Herkunftssprache bei ihrem Kind zu erhalten, während andere Eltern dies nicht zwingend voraussetzen. Wieder andere Eltern bestehen darauf, dass ihr Kind in beiden Sprachen nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Kompetenzen erlangt. Was die Umsetzbarkeit in

der Schule angeht, sind diese Vorstellungen zum einen Teil durchführbar und zum anderen Teil unrealistisch und haben Konfliktpotential. Darüber hinaus nutzen die mehrsprachig aufwachsenden Kinder die Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, in unterschiedlichem Maße, wobei die kindlichen und die elterlichen Vorstellungen in Bezug auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit auseinander gehen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, beide Seiten zu kennen, um zu einer partizipativen Entscheidungsfindung kommen zu können (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 174-175). Für viele Eltern mehrsprachiger Kinder ist die Elternarbeit daher von zentraler Bedeutung. In einer Untersuchung hierzu konnte herausgefunden werden, dass sich 37,5% der Eltern Sorgen machten, was die Sprachentwicklung ihres mehrsprachigen Kindes betrifft. Sie gaben an, dass sie sich unsicher fühlten, was die mehrsprachige Erziehung betrifft oder nicht einschätzen können, ob die sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes für die Schule genügen. Weiterhin kam die Frage auf, ob die Kinder mit dem gleichzeitigen Lernen von mehreren Sprachen überfordert sein könnten und wie die Entwicklung der Sprachen im Vergleich mit einem einsprachig aufwachsenden Kind zu sehen ist (Bockmann, Machmer, Radtke & Buschmann, 2013, S. 39). Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, auf diese Sorgen und Fragen einzugehen und die Eltern kompetent zu beraten. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass im Falle einer Sprachentwicklungsstörung oder auch bei anderen Entwicklungsstörungen den Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder auch heute noch häufig dazu geraten wird, sich auf eine Familiensprache zu beschränken, um einer vermeintlichen Überforderung des Kindes entgegenzuwirken und die sprachlichen Probleme nicht zu verschlimmern. Hierzu gibt es jedoch keine Belege, die diese Annahme bestätigen können. Gegenteilig zeigt sich jedoch durch belegte Fälle, dass Kinder mit einer Sprachstörung oder einer Lese-Rechtschreibstörung ihre Kompetenzen in mehreren Sprachen ausprägen können (Engel de Abreu, 2016, S. 49-50). Auch Wendlandt (2017) bestätigt, dass es zu Fehlern und Fehleinschätzungen kommt, was den Umgang mit Mehrsprachigkeit betrifft. So nennt er beispielsweise, dass fälschlicherweise immer wieder davon ausgegangen wird, dass mehrsprachige Kinder anfälliger für Sprachstörungen sind oder später anfangen zu sprechen.

Für die Kooperation mit den Eltern ist es wichtig, dass diesen auch eine gewisse Eigenverantwortlichkeit vermittelt wird, was die Entwicklung ihres Kindes betrifft (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 175). Eltern mehrsprachiger Kinder können darin unterstützt werden, allgemeine sprachübergreifende Prinzipien, während den sprachförderlichen Aktivitäten mit ihrem Kind, mehrmals wöchentlich, einzusetzen. Hierzu zählt, dass kurze Sätze oder Satzteile verwendet werden, sprachliche Kontraste genutzt und wichtige Endungen hervorgehoben werden sollen. Weiterhin bietet es sich an Zielstrukturen häufig selbst zu gebrauchen, fehlerhafte Zielstrukturen des Kindes zu verbessern (z.B. durch korrektives

Feedback) und kindliche Aussagen zu erweitern. Darüber hinaus sollten keine unnötigen oder komplexen Wörter gebraucht werden. Wenn die Eltern zu Hause die Nichtumgebungssprache mit ihrem Kind sprechen, können diese Prinzipien auch primär in dieser Sprache angewendet werden. Die Kompetenzen der Erstsprache in verschiedenen Bereichen (Phonologie, Semantik, Grammatik) tragen einerseits zur Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes bei und erleichtern andererseits den Erwerb von Kompetenzen in weiteren Sprachen (Schmidt, 2014, S. 69, 77).

Neben der individuellen Betreuung der Eltern kann die Elternarbeit aber auch, in einigen Teilen, klassen- oder schulübergreifend durchgeführt werden. Wenn an einem SBBZ Sprache ausreichend Eltern vorhanden sind, die ihr Kind mehrsprachig erziehen, können Elternworkshops des „Heidelberger Elterntrainings zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ organisiert werden, bei dem die Familien mit Migrationshintergrund dort „abgeholt“ werden, wo sie stehen. Die Workshops dauern etwa 90 Minuten und können, je nach Bedarf, so durchgeführt werden, dass sie inhaltlich für sich stehen oder aufeinander aufbauen (Buschmann, 2016, S. 365).

## 8 Didaktische Konzepte und Methoden

Da die Sprachkenntnisse der mehrsprachigen Kinder unterschiedlich ausgeprägt sein können, macht es Sinn, an Vorerfahrungen anzuknüpfen und vorhandene Kenntnisse aufzugreifen (Bredthauer, 2018, S. 275). Hierdurch soll der Synergieeffekt genutzt werden und das Lernen der Sprache(n) möglichst ökonomisch gestaltet werden (Krumm, 2010, zitiert nach Bredthauer, 2018, S. 276). Damit dies gelingt, ist es wichtig, passende Aufgaben und Konzepte auszuwählen. Eine Untersuchung verdeutlicht, dass mehrsprachige Kinder vor allem dann ihre Sprachen nutzen, wenn sie durch die Aufgabenstellungen die Gelegenheit bekommen hierauf zurückzugreifen (Wildemann, Akbulut & Bien-Müller, 2016, S. 53). Mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen liegt zudem die Erkenntnis zugrunde, dass eine Förderung der Mehrsprachigkeit dazu führt, dass die Schüler*innen erhöhte Fähigkeiten im (meta-)linguistischen und im (meta-)kognitiven Bereich entwickeln können (Bredthauer, 2018, S. 279-280). Begleitet werden sollten alle Konzepte und Aufgabenstellungen von einem gezielten Einsatz der Lehrer*innensprache. Diese wirkt als Methode der Sprachförderung bei sprachlichen Beeinträchtigungen, aber auch bei Mehrsprachigkeit, indem sprachliche Barrieren abgebaut werden können (Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 39). Allgemein gilt es auf eine angepasste Sprache (z.B. einfacher Satzbau, kurze Sätze, Wiederholungen und Betonungen), passende parasprachliche Mittel (z.B. langsames Sprechtempo, laute Stimme und gezielte Sprechpausen) und nonverbale Elemente (z.B. Blickkontakt, Mimik/ Gestik und ein günstiges Raum- und Distanzverhalten) zu achten

(Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 44-46). Weiterhin bietet es sich an Sprachlehrstrategien zu gebrauchen. Lisa Schäuble (2019, S. 1) fand in Gesprächsanalysen mit mehrsprachigen Kindern, im Rahmen ihrer Masterarbeit, heraus, dass sich bestimmte Sprachlehrstrategien, wie das korrektive Feedback, das aktive Zuhören und das handlungsbegleitende Sprechen, sprachförderlich in der Interaktion mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern auswirken. Im Folgenden werden nun drei verschiedene Konzepte zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Unterricht vorgestellt. Die Interkulturelle Sprachdidaktik und der Language-Awareness-Ansatz fokussieren sich darauf, wie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgegangen werden kann und wie sich diese einbeziehen lässt, während das KOALA-Konzept mit herkunftssprachlichem Unterricht arbeitet.

### 8.1 Interkulturelle Sprachdidaktik

Die interkulturelle Sprachdidaktik stellt ein Konzept zur Vermittlung von mehreren Sprachen dar. Da viele Klassen sprachheterogen zusammengesetzt sind, bedeutet dies auch, dass viele Schüler*innen an unterschiedlichen Kulturen teilhaben. Dieses Ausbalancieren der Kulturen kann mehr oder weniger konfliktreich verlaufen und ist von verschiedenen persönlichen, sozialen, institutionellen und familiären Faktoren abhängig. Für die Entwicklung der Persönlichkeit stellt die Fähigkeit, neben der Sprache der Familie auch die Sprache der Umgebung zu sprechen, jedoch eine zentrale Rolle dar (Budde, 2012, S. 44). Unter dem didaktischen Konzept der interkulturellen Sprachdidaktik, das auch als skeptische Hermeneutik oder interkultureller Sprachunterricht bezeichnet wird (Roche, 2020, S. 357), ist ein Sprachunterricht auf interkultureller Basis zu verstehen, der nicht nur interkulturelle Projekte, sondern auch die Sprachen, die in der Klasse von den Kindern gesprochen werden, mit einbezieht (Budde, 2012, S. 45).

Die Grundlage dieses Ansatzes basiert darauf, dass Sprache und Kultur als eine untrennbare Einheit angesehen werden. Diese Kulturbedingtheit betrifft alle Bereiche der Sprache, weshalb es wichtig ist, die unterschiedlichen Normen und Konventionen, die die unterschiedlichen Sprachen mitbringen, zu berücksichtigen. Ein Beispiel stellt das Ausdrücken von Höflichkeit dar, das sich in unterschiedlichen Sprachen verschiedenartig darstellt. Während in einigen Sprachkulturen eine ablehnende Position nur indirekt und ohne ausdrückliche Verwendung des Wortes „nein“ vermittelt wird, wird in der amerikanischen Kultur eine Ablehnung direkt deutlich gemacht („no means no“). Ein weiterer Unterschied ergibt sich aus der unterschiedlichen Sprechgeschwindigkeit, die die verschiedenen Sprachkulturen mit sich bringen und die zu Konfliktpotential führen kann. In den nordamerikanische-indianischen Sprachkulturen gilt das langsame und betonte Sprechen, das mit vielen Pausen versehen ist, als Standard, während das nordamerikanische Englisch

als zeit-, atem- und pausenlos angesehen wird. Dies kann dazu führen, dass die Sprecher der indianischen Sprache die Sprecher des nordamerikanischen Englisch als aufdringlich oder lästig empfinden. Im umgekehrten Fall nehmen englischsprachige Sprecher die verlangsamte Sprechgeschwindigkeit und das pausenhaltige Sprechen oftmals als Ausdruck von Langeweile, Unentschlossenheit und Unverbindlichkeit wahr. Hieran zeigt sich, dass sprachliche Mittel, wie Betonungen oder Pausen, unterschiedlich genutzt werden und die unterschiedlichen Sprecher diese vor ihrem eigenen sprachlichen Hintergrund interpretieren. Darüber hinaus sind die verschiedenen Anredeformen, die in unterschiedlichen Sprachen existieren, erwähnenswert. Während es im Englischen nur eine Anredeform gibt, wird im Deutschen und im Französischen beispielsweise zwischen „du“ und „Sie“ unterschieden. Hierdurch wird auch der Status einer Person verdeutlicht. Im Japanischen, Koreanischen und Singhalesischen dagegen gibt es diverse Anredeformen, die sich, je nach Grad der Verwandtschaft, dem Alter oder dem Sozial- und Berufsstatus, unterscheiden (Roche, 2020, S. 358-361). In der Folge dieser sprachlichen Besonderheiten können im schulischen Alltag oder im Unterricht, bewusst oder unbewusst, Konflikte entstehen, die es zu thematisieren gilt.

### 8.1.1 Ziele der interkulturellen Sprachdidaktik

Ein wichtiges Ziel in der interkulturellen Sprachdidaktik ist es, unbekannte Perspektiven für das eigene Verstehen zu nutzen. Die Kinder lernen zwischen den Kulturen zu vermitteln und entwickeln sich hierdurch selbst mediatorisch weiter. Über die strukturellen sprachlichen Kompetenzen hinaus erlangen die Schüler*innen interkulturelle Kompetenzen, die Wissensgebiete und Fertigkeiten über interkulturelle Linguistik und interkulturelle Kommunikation beinhalten (Roche, 2020, S. 357). Ein weiterer Kerngedanke dieses Ansatzes ist die Ausbildung der Persönlichkeit, die sich durch den sprachlichen Austausch vollziehen soll. Durch die Sprache werden Kultur und Weltverständnis transportiert, sie kann aber auch zum Gegenstand der Betrachtung und des Lernens werden (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2012, S. 152). Die interkulturelle Sprachdidaktik ermöglicht es zudem die aktuelle und zurückliegende Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen mit einzubeziehen, indem verschiedene Lerninhalte Teil des Unterrichts sind (Budde, 2012, S. 45). Es sollte ein Austausch über unterschiedliche Einstellungen oder Wertevorstellungen stattfinden, indem Themen wie Pflichtbewusstsein, Frieden oder Reichtum besprochen werden. Ein weiterer Aspekt besteht in der Einbringung von kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen. Dabei könnten zum Beispiel Themen wie die Rolle der Frau oder das soziale Miteinander in der Gesellschaft im Zentrum stehen. Wichtig ist auch das Reflektieren und Nachdenken über das eigene Sprachverhalten. Hierzu kann mit den Kindern das Höflichkeitsverhalten gegenüber älteren Menschen besprochen werden. Eine

weitere Aufgabe besteht darin, den Schüler*innen bewusst zu machen, dass unterschiedliche Sprachen unterschiedliche sprachliche Strukturen aufweisen. Hierzu können Spracherfahrungen, beispielsweise aus dem Urlaub, miteinbezogen werden (Luchtenberg, 1999; Knapp-Potthoff & Liedke, 1997, zitiert nach Budde, 2012, S. 45). Eine solche Spracherfahrung könnte darin bestehen, dass es in der russischen Sprache für die Wörter „Bruder“ und „Cousin“ beispielsweise nur einen Begriff gibt, während im Deutschen mit den Wörtern „Großmutter“ und „Oma“ zwei Bezeichnungen für eine Person existieren (Budde et al., 2012, S. 153).

### 8.1.2 Umsetzungsmöglichkeit am SBBZ Sprache

Um die interkulturelle Sprachdidaktik fächerübergreifend umzusetzen, bietet sich eine Unterrichtseinheit zum Thema „Salz“ an. Der Einstieg dieses vielseitigen Themas kann so gestaltet werden, dass zunächst das Wort „Salz“ in verschiedenen Sprachen eingebracht wird, Assoziationen und Wissen darüber zusammengetragen werden oder literarische Texte im Fach Deutsch gelesen und bearbeitet werden (Doppel-Klick 10, 2004, zitiert nach Budde, 2012, S. 45). Kinder am SBBZ Sprache zeigen jedoch oftmals phonologische Unsicherheiten, weshalb es sinnvoll sein kann, das Wort „Salz“ in den verschiedenen Sprachen phonologisch zu elaborieren. Das langsame und gedehnte Vorsprechen der Lehrkraft bieten den Kindern ein hilfreiches Modell, welches durch die Silbensprechweise erweitert werden kann, sodass die Kinder das Wort lautlich strukturieren können. Neben dieser Maßnahme sollte auch der Artikel des Wortes direkt mitgelernt werden. Um die Wörter in unterschiedlichen Sprachen langfristig zu sichern, bieten sich verschiedene Übungen an. Die Wörter können langsam und gedehnt gesprochen werden, in Silben geklatscht werden, mit Reimübungen vertieft oder durch metasprachliche Phasen („das klingt wie …“) gefestigt werden (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 109-110). Damit die Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen das Wort „Salz“ auch inhaltlich erfassen können und nicht als leere Worthülse begreifen, ist es wichtig, möglichst viele Informationen zu diesem Wort zu speichern. Diese Informationen werden zusammengesetzt aus Handlungswissen (prozedurales Wissen), persönlichen Erinnerungen (episodisches Wissen), Wissen zum Bau des Satzes (syntaktisches Wissen) und Wissen zur Wortbedeutung (semantisches Wissen) (Luger, 2006, zitiert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 105). Mit den Schüler*innen kann beispielsweise besprochen werden, wie das Salz aussieht, riecht und schmeckt, wie es sich anfühlt, wofür es verwendet wird, oder woher es kommt. Werden literarische Texte, Sagen oder Märchen zum Thema „Salz“ im Fach Deutsch gelesen, sollten diese den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst werden, indem beispielsweise Fachbegriffe nur gezielt eingesetzt werden, da diese für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen besonders herausfordernd sind. Unterstützend können

auch Visualisierungen eingesetzt werden (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 37, 122). Über diesen Einstieg zum Thema „Salz“ hinaus können individuelle Anknüpfungspunkte gefunden werden, die in den einzelnen Fächern vertieft werden können. Hierbei besteht die Möglichkeit das Salz in der Nahrung, im Schweiß, beim Auftauen von Schnee oder beim Konservieren von Lebensmitteln zu thematisieren. Weiterhin lassen sich kulturbezogene Kenntnisse und Erfahrungen berücksichtigen, indem Sprichwörter und Redensarten verschiedener Sprachen mit einbezogen werden können (z.B. „Jemandem das Salz in der Suppe nicht gönnen“) (Doppel-Klick 10, 2004, zitiert nach Budde, 2012, S. 46). Bei den Redewendungen gilt es allerdings zu bedenken, dass Kinder mit sprachlichen Einschränkungen die übertragene Bedeutung dahinter nur schwer verstehen können und die Sprichwörter daher oftmals wörtlich interpretieren (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 38). Eine explizite Besprechung der Redewendungen ist daher unerlässlich. Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit können Brauchtümer, wie in Deutschland das Verschenken von Brot und Salz zum Einzug, aufgegriffen werden. In den naturwissenschaftlichen Fächern bietet es sich an die Salzgewinnung oder Ernährungsgewohnheiten zu thematisieren (Budde, 2012, S. 46-47).

### 8.1.3 Fazit zur Anwendung der interkulturellen Sprachdidaktik am SBBZ Sprache

Am SBBZ Sprache gilt es zu bedenken, dass bei diesem Ansatz ein kleinschrittiges Vorgehen nötig ist, da die sprachbeeinträchtigten Kinder nun mit Wörtern fremder Sprachen konfrontiert werden, die möglicherweise phonologisch sehr komplex sind und nur mit viel Anstrengung in das Lexikon übernommen werden können. Weiterhin nimmt der Austausch über die Sprache und die Kulturen viel Zeit in Anspruch, der möglicherweise bei der Vermittlung der Sprache selbst eingespart werden muss. Für die Lehrkraft bedeutet der Einsatz der interkulturellen Sprachdidaktik einen erhöhten Aufwand in der Vorbereitung (Ekinci & Güneşli, 2016, S. 78), da sie sich selbst mit den unterschiedlichen Sprachen und Kulturen auseinandersetzen muss.

Dennoch kann gesagt werden, dass der didaktische Ansatz der interkulturellen Sprachdidaktik den Schüler*innen die Möglichkeit bietet einen Einblick in fremde Sprachen und Kulturen zu erlangen. Hierdurch können zum einen neue Sichtweisen entwickelt werden, zum anderen aber auch ein gegenseitiges Verständnis für die jeweils andere Kultur oder Sprache aufgebaut werden. Durch diesen Ansatz wird es zudem ermöglicht, unterschiedliche Kultur- und Wertevorstellungen zu besprechen und zu diskutieren. Besonders Kinder, die mit zwei Kulturen und Sprachen groß werden, erfahren durch die interkulturelle Sprachdidaktik eine Wertschätzung, indem sie ihr Wissen teilen können. Durch die Vergleiche von Wörtern in unterschiedlichen Sprachen werden die Kinder zum Nachdenken angeregt und lernen

über die Besonderheiten ihrer Sprache und Kultur zu sprechen, was die metasprachliche Ebene fördert.

### 8.2 Language Awareness Ansatz

Language Awareness kann beschrieben werden als ein Zusammenschluss von Bezeichnungen, die verschiedene Ansätze zum „konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (Budde, 2012, S. 41) zusammenfassen. Ursprünglich kommt dieses Konzept zum mehrsprachigen Handeln und Lernen aus Großbritannien, wo es bereits seit den 1980er Jahren entwickelt wurde (Budde, 2012, S. 41). Heute wird sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland auf diesen Ansatz im Unterricht zurückgegriffen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 12; Luchtenberg, 2020, S. 154). Das Besondere ist, dass einige Language Awareness Ansätze nicht nur sprachliche und kulturelle Aspekte miteinbeziehen, sondern auch die politische und gesellschaftliche Anerkennung berücksichtigen und sich kritisch mit Sprachen, deren Macht und Missbrauch auseinandersetzen (Budde, 2012, S. 41). Grundsätzlich sind diese Konzeptionen hilfreich, was den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf den Unterricht betrifft (Lange, 2016, S. 42). Eine explizite Definition dieses Ansatzes zu geben gestaltet sich schwierig, da dieser viele unterschiedliche Aspekte des Sprachenlernens beinhaltet und zudem sehr vielschichtig aufgebaut sein kann. Dennoch kann gesagt werden, dass der Ansatz häufig als „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010, S. 1) definiert wird.

#### 8.2.1 Ziele des Language-Awareness-Ansatzes

Der Language-Awareness-Ansatz hat zum Ziel, die sprachlichen Leistungen der Schüler*innen zu verbessern, indem eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Sprache, den Sprachgebrauch und die Sprachenvielfalt gelenkt wird (Lange, 2016, S. 42). Damit dies gelingen kann, ist es wichtig sich bewusst mit den sprachlichen Funktionen und Strukturen in allen Fächern auseinanderzusetzen (Elsner & Lohe, 2015, S. 31). Durch den Einbezug der Herkunftssprachen sollen verschiedene Ziele erfüllt werden, die nun im Folgenden dargestellt werden. Zunächst ist es wichtig, aktiv eine Akzeptanz für die sprachliche Vielfalt herzustellen. Dies kann sich auf die Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund motivierend auswirken, was das weitere Lernen betrifft. Darüber hinaus geht es bei diesem Ansatz darum, Neugierde und Interesse an Sprachen, aber auch an sprachlichen Phänomenen und der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu vermitteln. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Schüler*innen für das sprachliche Handeln im soziokulturellen Kontext zu sensibilisieren und ihnen dies bewusst zu machen. Neben den bereits genannten Zielen nimmt auch die metasprachliche Kommunikation und die Entwicklung dieser einen zentralen

Stellenwert ein (Gürsoy, 2010, S. 2). Hierbei geht es darum, über sprachliche Phänomene sprechen zu können, da dies die interkulturelle Interaktion vereinfacht (Luchtenberg, 2020, S. 154). Ein weiterer Punkt beinhaltet die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schüler*innen zu stärken. Durch vergleichende sprachliche Analysen in verschiedenen Sprachen sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen oder dem Gebrauch von Sprache verdeutlicht werden. Ein weiteres Ziel stellt letztlich die Vermittlung einer kritischen Sichtweise dar. Es ist wichtig sprachliche Manipulationen und den Sprachmissbrauch im täglichen Leben nicht einfach hinzunehmen, sondern auch kritisch zu hinterfragen. Durch den Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler*innen soll auch den Lehrkräften verdeutlicht werden, welche Schwierigkeiten die deutsche Sprache mit sich bringt, wenn mehrsprachige Kinder diese erlernen (Gürsoy, 2010, S. 2).

### 8.2.2 Ebenen des Language-Awareness-Ansatzes

Für diesen Ansatz entscheidend ist eine ganzheitliche Vorgehensweise. Aus diesem Grund darf die Sprache nicht auf ein reines grammatisches oder semantisch-lexikalisches Wissen reduziert werden. Der weit gefasste Sprachbegriff beinhaltet pragmatische, interkulturelle und soziokulturelle Aspekte, aber auch sprachkulturelle Zuschreibungen, sprachliche Diskriminierungen, Sprachmanipulationen, Mediensprache und nonverbale Kommunikation (Gürsoy, 2010, S. 2). James und Garrett (1992, zitiert nach Gürsoy, 2010, S. 2; Elsner & Lohe, 2015, S. 32) entwickelten hierzu verschiedene Ebenen, auf denen die Sprache vermittelt werden sollte.

1. Die affektive Ebene:
   Auf dieser Ebene geht es darum die Lernfreude im Umgang mit Mehrsprachigkeit herzustellen und eine emotionale Einstellung zu den Sprachen und deren Vielfalt zu vermitteln.
2. Die kognitive Ebene
   Durch eine stärkere Gewichtung von Regeln, Mustern und Konzepten im Unterricht soll einerseits die Sprachsensibilisierung gestärkt werden und andererseits das metasprachliche Wissen einer Sprache verbessert werden.
3. Die soziale Ebene
   Diese Ebene beinhaltet das Ziel, eine soziale Akzeptanz und Wertschätzung in der Schule und in der Gesellschaft zu entwickeln.
4. Die Machtebene
   Auf dieser Ebene geht es um den Sprachmissbrauch und die Sprachmanipulation durch die Medien, die Werbung und die Politik. Die Schüler*innen sollen auf die verschleiernde

Wirkung der Sprache aufmerksam gemacht werden und zum kritischen Hinterfragen angeregt werden.

5. Die Ebene der Performanz

   Bei dieser Ebene geht es um die Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis.

### 8.2.3 Umsetzungsmöglichkeiten am SBBZ Sprache

Im Fach Deutsch kann der Ansatz beispielsweise zur Arbeit am Wortschatz genutzt werden. Um die sprachlich eingeschränkten Kinder nicht zu überfordern, sollte der Wortschatz (in den unterschiedlichen Sprachen) jedoch so ausgewählt werden, dass er eine geringe phonologische Komplexität aufweist und es sich nach Möglichkeit um konkrete Begriffe handelt, die eine Alltagsrelevanz aufweisen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 103). Lange (2016, S. 43) schlägt vor, Gegenstände im Klassenzimmer, wie einen Stuhl, mit Notizzetteln in unterschiedlichen Sprachen zu beschriften. Hierdurch wird auch die visuelle Vorstellung unterstützt. Insgesamt sollte darauf geachtet werden, weniger unterschiedliche Begriffe gleichzeitig einzuführen und diese hochfrequent darzubieten (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 100, 104-105). Ältere Schüler*innen können beispielsweise auch Regeln und Empfehlungen für die Toilettennutzung in unterschiedlichen Sprachen formulieren und diese an der entsprechenden Stelle anbringen, sodass diese täglich sichtbar sind (Lange, 2016, S. 45). Im Fach Mathematik können Zahlwörter in unterschiedlichen Sprachen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht werden. Während im Deutschen bei den Zahlenwerten, die größer als Zehn sind, zuerst die Zehner und dann die Einer versprachlicht werden, ist dies im Englischen oder im Türkischen umgekehrt (Gürsoy, 2010, S. 3). Um den auditiven Kanal der Kinder bei dieser Aufgabe zu entlasten, bietet es sich an, die Zahlen schriftlich zu präsentieren. Somit besteht konstant die Möglichkeit, sich mit der Form der Wörter auseinanderzusetzen und „Unterschiede seh- und begreifbar zu reflektieren“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 93, 110). Im Biologieunterricht lassen sich die sprachlichen Vergleiche anhand von Tiernamen durchführen. Im Türkischen hat ein Tausendfüßler beispielsweise nur 40 Beine. Hieran wird deutlich, dass die Sprache nicht immer die Realität abbildet, was mit den Kindern thematisiert werden kann. Im Fach Sport kann die Fußballsprache genutzt werden. Wörter wie „Tor“ oder „Abseits“ können in unterschiedliche Sprachen übersetzt werden und somit zu einem internationalen Charakter beitragen (Gürsoy, 2010, S. 3).

### 8.2.4 Fazit zur Anwendung des Language-Awareness-Ansatzes am SBBZ Sprache

Am SBBZ Sprache gilt es zu bedenken, dass die Kinder bereits Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache haben, weshalb auf den gezielten Einsatz und Einbezug von anderen Sprachen geachtet werden sollte. Auch das reine Ansprechen und Benennen von

Wörtern ist nicht ausreichend und muss durch Hilfestellungen, wie Visualisierungen oder explizite Erklärungen, unterstützt werden. Darüber hinaus stellen die sprachlichen Vergleiche eine große Schwierigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern dar, da sie metasprachliche Fähigkeiten nicht beiläufig erwerben, wie dies bei Kindern ohne sprachliche Beeinträchtigungen der Fall ist. Sie benötigen daher gezielte Unterstützung, wie sprachliche Erklärungen, sprachliche Kontrastierungen, Visualisierungen oder die Einbettung in eine Handlung, um Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkennen zu können (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 53-54). Der Einbezug dieses Ansatzes in den Unterricht kann aber auch für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen, da viele der Lehrer*innen durch den Einbezug der Herkunftssprachen das Gefühl haben, den Unterricht nicht mehr umfänglich steuern und die Aussagen der Schüler*innen nicht auf Korrektheit überprüfen zu können (Gürsoy, 2010, S. 4).

Der Ansatz bringt jedoch auch vorteilhafte Aspekte für Kinder am SBBZ Sprache mit sich. Durch die sprachlichen Vergleiche wird den Schüler*innen bewusst, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, um Wörter zu bilden oder Fragen zu formulieren. Durch diese Verschiedenheiten der Sprachen und die bewusste Auseinandersetzung mit Diversität leistet der Ansatz auch einen Beitrag zu Toleranz und sozialem Lernen (Luchtenberg, 2020, S. 152, 155). Weiterhin können ethnische Minderheitensprachen aufgewertet werden, indem sie in den Unterricht mit einbezogen werden. Dies kann sich positiv auf den mehrsprachigen Erwerb auswirken (Budde, 2012, S. 41). Für Kinder am SBBZ Sprache stellt es auch eine Möglichkeit dar, zunächst die englische Sprache sprachvergleichend mit einzubeziehen, da diese bereits ab der Grundschule erworben wird und den Kindern nicht gänzlich unvertraut ist.

### 8.3 KOALA

KOALA ist die Abkürzung für „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“. Da dieses Konzept jedoch mittlerweile weit über den Anfangsunterricht hinausgeht, spricht man auch vom „Koordinierten Mehrsprachigen Lernen“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 14). Bei diesem Konzept erhalten Klassen der Primarstufe neben dem Unterricht in deutscher Sprache auch Unterrichtsstunden in der Herkunftssprache. Durch ein Team-Teaching von zwei Lehrkräften wird der Inhalt des Unterrichts mehrsprachig vermittelt (Ayten, 2016, S. 46). Das Konzept ist ausgelegt für Schüler*innen mit Türkisch als Erstsprache (Das Kölner Bildungsportal, 2018), wobei auch Umsetzungen mit den Herkunftssprachen Arabisch und Griechisch bekannt sind (Ayten, 2016, S. 46). Ein Schwerpunkt liegt auf dem koordinierten bilingualen Schriftspracherwerb, dessen Grundlage die Arbeit mit einer Anlauttabelle bildet. Mit dieser ist es möglich, die Lautsysteme der beiden Sprachen vergleichend

gegenüberzustellen und die einzelnen Laute der jeweiligen Sprache zuzuordnen. Diese Zuordnung soll ein besonders schnelles Lesen- und Schreibenlernen ermöglichen (Slawek, 2012, S. 59). Darüber hinaus werden die Sprachlernstrategien der Kinder erweitert und das Interesse zum Lernen an Sprachen geweckt (Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln, n.d., S. 4). Die Koordination des Unterrichts in der Herkunftssprache und des Gesamtunterrichts verläuft so, dass die Schüler*innen im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in ihrer Herkunftssprache und im Regelunterricht auf Deutsch unterrichtet werden. Die unterschiedlichen Themen werden im HSU eingeführt und im Gesamtunterricht vertieft (ILM NRW, 2016). Für den Herkunftssprachlichen Unterricht sind zwei Stunden in der Woche angedacht. Das Konzept ist auf zwei Jahre angelegt, kann aber auch auf vier Jahre erweitert werden (Ayten, 2016, S. 46-47). Im Unterschied zu mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen, wie der interkulturellen Sprachdidaktik oder dem Language-Awareness-Ansatz, die vorwiegend einzelne Gelegenheiten nutzen, um die Sprachen der Schüler*innen im Unterricht mit einzubeziehen, sind die Sprachen durch das KOALA-Konzept dauerhaft präsent und ein wesentlicher Bestandteil bei der Vermittlung des Wissens und beim Erwerb von verschiedenen Kompetenzen (Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021, S. 1-2).

### 8.3.1 Ziele des KOALA-Konzepts

Das KOALA-Konzept hat zum Ziel, die Sprachkenntnisse in beiden Sprachen zu verbessern und das Sprachbewusstsein, durch die sprachlichen Vergleiche, zu fördern. Hierdurch wird auch eine Verbesserung der schulischen Leistungen angestrebt. Die Kinder der Klasse sollen zudem mit ihren beiden Sprachen und Kulturen wahrgenommen werden und somit besser integriert werden (Das Kölner Bildungsportal, 2018). Darüber hinaus soll das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt werden und die Bildungs- und Fachsprache in unterschiedlichen Sprachen entwickelt und gesichert werden. Ein weiteres Ziel des KOALA-Konzepts ist es, dass die Kinder in Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen voneinander lernen können (ILM NRW, 2016). Einsprachig deutschen Kindern wird durch das Konzept und den Einbezug einer fremden Sprache zusätzlich vermittelt, dass eine Sprache, die sie nicht beherrschen, dazu führen kann, nicht immer alles zu verstehen. Dies schafft einerseits Empathie den mehrsprachigen Kindern gegenüber und andererseits auch Neugier (Ayten, 2016, S. 46).

### 8.3.2 Umsetzungsmöglichkeiten am SBBZ Sprache

Nach Möglichkeit sollte das KOALA-Konzept in allen Unterrichtsfächern umgesetzt werden (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 45) und neben sprachlichen auch soziokulturelle Inhalte zum Thema gemacht werden. Es lassen sich im Unterricht beispielsweise Feste und Feiertage, aber auch Sitten und Gebräuche der unterschiedlichen Kulturen thematisieren.

Weiterhin kann das Datum mehrsprachig benannt werden oder Übungen zum Abzählen in verschiedenen Sprachen zum Einsatz kommen (Slawek, 2012, S. 60). Am SBBZ Sprache gilt es in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Kinder unterschiedliche sprachliche Beeinträchtigungen mitbringen, aus denen sich unterschiedliche individuelle Förderziele ergeben (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 28). Für manche Kinder kann das Lernen von neuen Wörtern in fremden Sprachen eine große Schwierigkeit darstellen. Sie haben konkret Schwierigkeiten damit, sich diese zu merken oder sie korrekt zu artikulieren. Um die Begriffe zu sichern ist es wichtig, dass die Kinder ein Interesse für diese aufbringen und eine Alltagsrelevanz der Wörter gegeben ist, damit diese häufig rezipiert und produziert werden können (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 103). Hierfür bietet es sich an eine „Sprache des Monats“ zu wählen, in der Begrüßungen, Verabschiedungen oder Geburtstagslieder versprachlicht werden (ILM NRW, 2016). Besonders für schwache Schüler*innen ist es wichtig, keinen wöchentlichen Wechsel zu vollziehen, sondern idealerweise vier Wochen ein Rahmenthema zu haben, sodass ein intensives Lernen mit einer entsprechenden Tiefe möglich ist und eine Vernetzung im mentalen Lexikon erreicht werden kann (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 103). Als Hilfestellung bei der Aussprache kann zusätzlich mit korrektivem Feedback gearbeitet werden (ILM NRW, 2016). Weitere Möglichkeiten der Umsetzung ergeben sich durch das mehrsprachige Geben von Arbeitsanweisungen oder das Erläutern von Rechenwegen auf verschiedenen Sprachen (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 46, 50). Da Kinder mit sprachlichen Einschränkungen oftmals Schwierigkeiten im Versprachlichen, beispielsweise von Rechenwegen, haben, sind sprachliche Strukturierungshilfen, wie Impulse oder Satzstarter, visuelle oder schriftsprachliche Strukturierungshilfen sowie das Sammeln und Erklären von Fachwörtern unabdingbar (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 61).

### 8.3.3 Fazit zur Anwendung des KOALA-Konzepts am SBBZ Sprache

Unter der Leitung von Professor Hans H. Reich (2015, S. 18) konnte das KOALA-Konzept an einer Grundschule evaluiert werden. Es zeigte sich hierbei, dass sich der Unterricht in der Erstsprache nicht negativ auf den Erwerb der Zweitsprache auswirkt. Im vierten Schuljahr übertrafen die Schüler*innen, die durch das KOALA-Konzept über die Grundschulzeit hinweg gefördert wurden, die einsprachig deutsch geförderten Kinder im Verfassen von schriftlichen Erzählungen in der deutschen Sprache. Die Wirkung des Sprachförderkonzepts wird somit nicht direkt, sondern erst nach einem längeren Zeitraum sichtbar (Reich, 2015, S. 15-16). Fraglich ist jedoch, inwiefern diese Aussagen auch auf Kinder zutreffen, die am SBBZ Sprache beschult werden. Hierzu müssten weitere Untersuchungen durchgeführt werden, um festzustellen, ob sich auch für diese Kinder ein positiver Effekt ergibt oder ob dieses Konzept für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen eine Überforderung darstellt. Kritisch

zu betrachten ist auch die Umsetzbarkeit am SBBZ Sprache. Neben einem hohen organisatorischen Aufwand müssen zudem Lehrkräfte zur Verfügung stehen, die den Unterricht in der Herkunftssprache durchführen können. Am SBBZ Sprache kommt hinzu, dass die Lehrkräfte die individuellen Lernausgangslagen und die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigen müssen und sprachtherapeutisch tätig werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012, S. 8), was viel Zeit in Anspruch nimmt, die dann für die Umsetzung dieses Konzeptes fehlen könnte.

## 9 Ziele und Fragestellungen des Forschungsvorhabens

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass unterschiedliche Faktoren einen Einfluss auf den Erwerb mehrerer Sprachen haben. Hierbei können sich einige Erwerbsfaktoren, wie der Zeitpunkt des Erwerbs der weiteren Sprache, die Qualität und die Quantität des Inputs und die Relevanz und Wertigkeit der weiteren Sprache(n) wesentlich voneinander unterscheiden (Roos & Sachse, 2019, S. 19-20). Einige der mehrsprachig aufwachsenden Kinder leiden besonders unter „ungünstigen Gelingensbedingungen“, indem die weitere Sprache erst zu einem späteren Zeitpunkt erworben wird, kein ausreichender sprachlicher Input vorhanden ist, das Kind und seine Umgebung der neuen Sprache nicht aufgeschlossen gegenüber sind oder Spracherwerbsproblematiken vorliegen (Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Subellok, 2013, S. 168-169).

Am SBBZ Sprache, an dem auch mehrsprachige Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen beschult werden, ist es durch speziell ausgebildete Lehrkräfte und einen guten Betreuungsschlüssel möglich, den Kindern eine differenzierte Förderung zukommen zu lassen (Jeuk, 2015, S. 231). Im Bereich der Mehrsprachigkeit kommen bei den Lehrkräften an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache jedoch immer wieder Fragen zu dieser Thematik und deren Einbindung in das Unterrichtsgeschehen auf (Ritterfeld et al., 2013, S. 169). Grundsätzlich ist die Einstellung der Lehrkräfte zum Einbezug der Mehrsprachigkeit überwiegend positiv, dennoch ist aber auch eine Skepsis feststellbar, wenn es um die Mehrsprachigkeit und deren Berücksichtigung am SBBZ Sprache geht (Mast & Sachse, 2021, S. 32). In der Schweiz sprechen 40% der Bevölkerung zwei oder mehr Sprachen, weshalb die Mehrsprachigkeit dort ein omnipräsentes Thema in den Schulen und therapeutischen Einrichtungen darstellt (Braun, 2020, S. 1). 84% der Bevölkerung in der Schweiz sind der Meinung, dass es wichtig ist mehrere Landessprachen zu beherrschen, um den Zusammenhalt im Land zu stärken (Bundesamt für Statistik, 2021, S. 30).

Aufgrund der geringen qualitativen Daten- und Studienlage in Deutschland und in der Schweiz, die sich explizit mit den Erfahrungen der Lehrkräfte zur Förderung der

Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache befasst, soll dies in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen. Weiterhin soll untersucht werden, inwiefern sich die Förderung in Deutschland möglicherweise von der Förderung in der mehrsprachigen Schweiz unterscheidet. Folgende Teilfragen sind hierbei von Interesse:

- Über welchen Wissensstand verfügen die Lehrkräfte am SBBZ Sprache in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit von sprachlich eingeschränkten Kindern?
- Wie sind die Lehrkräfte selbst diesem Thema gegenüber eingestellt?
- Welche Rolle spielt die Förderung der Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache in der Ausbildung der Lehrkräfte und was sollte in der Aus- und Weiterbildung zukünftig thematisiert werden?
- Inwiefern werden unterschiedliche Sprachen im Unterricht berücksichtigt und welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler*innen?
- Welche Auswirkungen hat die Mehrsprachigkeit des Kindes und der Familie auf die Zusammenarbeit im Rahmen der schulischen Elternarbeit?

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus diesen Teilfragestellungen folgende Fragestellung:

Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte am SBBZ Sprache mit dem Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung in Deutschland und in der Schweiz?

# 10 Empirische Untersuchung

## 10.1 Methodik

### 10.1.1 Stichprobe

Als Stichprobengröße wurde eine Anzahl von sechs Personen festgelegt. Da in dieser Untersuchung die Erfahrungen von Lehrkräften am SBBZ Sprache zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung im Zentrum stehen, wurden als Einschlusskriterien festgelegt, dass die Sonderschullehrkräfte mindestens ein Kind in ihrer Klasse haben, das mehrsprachig ist und die Klassen sich im Primarbereich befinden.

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurde im Mai und Juni 2022, per E-Mail, Kontakt zu acht Schulleitungen verschiedener SBBZs in der Schweiz und zu drei Schulleitungen unterschiedlicher SBBZs in Deutschland aufgenommen und ihnen das Forschungsvorhaben vorgestellt. Von sieben Schulen aus der Schweiz wurde rückgemeldet, dass diese zwar weitestgehend Interesse hätten, aber keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stünden, um sich Interviews durchführen zu können. Ein Schulleiter hingegen meldete sich positiv zurück, sodass eine Anzahl von drei Interviews, schließlich an dieser Schule durchgeführt

werden konnten. Der Schulleiter organisierte hierfür einen Termin und fragte innerhalb des Teams an, wer für ein Interview zur Verfügung steht. Bei einem Termin im Juni 2022 konnten drei Interviews in den Räumlichkeiten der Sprachheilschule in der Schweiz durchgeführt werden. In Deutschland meldete sich eine Konrektorin zurück, die zwei Interviews ermöglichen konnte. Diese wurden, nach Terminabsprache, auch im Juni 2022 in den Räumlichkeiten der Sprachheilschule durchgeführt. Zur Rekrutierung eines dritten Interviews in Deutschland wurde eine weitere Schule angefragt. Das Interview fand in den Räumlichkeiten der Sprachheilschule statt, nachdem kurzfristig ein Termin im Juli 2022 vereinbart werden konnte. Der dritten in Deutschland angefragten Schule konnte nach Durchführung aller Interviews abgesagt werden.

Die Gruppe der Befragten umfasst demnach sechs Sonderschullehrkräfte mit der Fachrichtung Sprache, die unterschiedlich viel Berufserfahrung mitbringen und hälftig aus der Schweiz und aus Deutschland kommen.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

| Variable | Ausprägung | Schweiz | Deutsch-land | Gesamt (N) |
|---|---|---|---|---|
| Geschlecht | weiblich<br>männlich | 2<br>1 | 2<br>1 | 4<br>2 |
| Berufserfahrung als Sonderschullehrkraft insgesamt | 5 Jahre<br>35 Jahre<br>27 Jahre<br>20 Jahre<br>17 Jahre<br>22 Jahre | 1<br>1<br>1<br>0<br>0<br>0 | 0<br>0<br>0<br>1<br>1<br>1 | 1<br>1<br>1<br>1<br>1<br>1 |
| Zusatzqualifikationen/ Fortbildungen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Ja<br>Nein | 0<br>3 | 0<br>3 | 0<br>6 |
| Eigene Mehrsprachigkeit | Ja<br>Nein | 2<br>1 | 0<br>3 | 2<br>4 |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 75%<br>60%<br>55%<br>50%<br>36%<br>30% | 1<br>1<br>1<br>0<br>0<br>0 | 0<br>0<br>0<br>1<br>1<br>1 | 1<br>1<br>1<br>1<br>1<br>1 |

Zwei der Befragten aus der Schweiz sprechen selbst mehrere Sprachen. Die erste befragte Lehrkraft spricht neben Deutsch auch Französisch, Englisch, Spanisch und ein bisschen Italienisch, wobei die zusätzlichen Sprachen erst mit circa zehn Jahren erworben wurden, was einem Zweitspracherwerb als erwachsene Person entspricht. Die zweite befragte Lehrkraft spricht neben Deutsch auch Französisch, Italienisch und Englisch. Die weiteren Sprachen wurden mit zwölf Jahren gelernt, was ebenfalls dem Zweitspracherwerb als erwachsenen Person zuzuordnen ist.

Von den sechs durchgeführten Interviews werden alle in die Auswertung mit einbezogen. Jede befragte Person konnte, mit ihren Ausführungen, einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten.

### 10.1.2 Erhebungsinstrument

Das problemzentrierte Interview, das, für die vorliegende Arbeit, als Erhebungsinstrument gewählt wurde, geht auf Witzel (1982, zitiert nach Reinders, 2016, S. 101) zurück. Ziel dieses Konzeptes ist es, unterschiedliche soziale Problemstellungen zu erfassen, indem diese durch befragte Personen dargestellt werden (Kruse, 2015, S. 153). Im Zuge dessen soll das subjektive Erleben eines gesellschaftlichen Problems in theoretische Aussagen überführt werden (Reinders, 2016, S. 101). Das problemzentrierte Interview ist als Einzelmethode konzipiert und unterschiedet sich dadurch von narrativen Interviews, dass sich die forschende Person vor der Erhebungsphase theoretisch-wissenschaftlich mit der Thematik auseinandersetzt und sich ein Vorverständnis aneignet. Diese theoretische Grundlage kann möglicherweise jedoch durch Äußerungen der befragten Personen, modifiziert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 345). Hierbei ist es vorteilhaft, dass das problemzentrierte Interview keinen festen Ablauf hat. Vielmehr handelt es sich um ein dialogisch-diskursives Vorgehen, innerhalb dessen die interviewende Person nicht dominierend vorgeht, aber dennoch zu jedem Zeitpunkt strukturierte Nachfragen stellen kann. Diese können dazu dienen ein neues Thema einzuleiten, Kommentare oder Bewertungen zu erbitten oder Aussagen, die bereits interpretiert wurden, kommunikativ zu validieren (Mey & Mruck, 2020, S. 319-320). Zur vereinfachten Durchführung des problemzentrierten Interviews werden einige Hilfsmittel genutzt. Zunächst werden, mit einem Kurzfragebogen, einige Sozialdaten der befragten Personen erfasst. Weiterhin wird eine Tonaufzeichnung genutzt, um das Gespräch aufnehmen zu können. Diese Aufnahme dient im Nachgang der Transkription und anschließenden Interpretation. Das dritte Hilfsmittel stellt ein Leitfaden dar, welcher der forschenden Person als Gedächtnisstütze dient. Darüber hinaus stellt dieser sicher, dass die Vergleichbarkeit bei den Interviews gewahrt ist. Abschließend wird nach jedem Interview ein Postskriptum erstellt, das Bezug nehmen kann auf Inhalte des Gesprächs, Auffälligkeiten, Anmerkungen oder Interpretationsansätze (Witzel, 2000, zitiert nach Froschauer & Lueger, 2020, S. 56).

Zu Beginn jedes Interviews wurden die teilnehmenden Personen mithilfe eines selbst erstellten Kurzfragebogens zu ihrer Berufstätigkeit befragt, was eine Datenerfassung hierzu ermöglichte. Während dieser Phase wurden noch keine Tonaufnahmen getätigt. Die Daten wurden von der Interviewerin auf einem ausgedruckten Exemplar des Kurzfragebogens

notiert, was nur wenige Minuten Zeit in Anspruch nahm. Der Kurzfragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit und erfasst folgende Informationen:

- Geschlecht
- Berufliche Ausbildung
- Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit
- Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf
- Erworbene Sprachen der Lehrkraft
- Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n)
- Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse
- Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder

Nach Erfassung dieser Informationen wurde das Aufnahmegerät gestartet, sodass das Gesprochene, innerhalb des leitfadengestützten Interviews, aufgezeichnet werden konnte. Der angesprochene Leitfaden wurde erstellt, indem zunächst deduktive Kategorien gebildet wurden. Hierzu wurden aus der Fachliteratur und den vorhandenen Theorien wesentliche Aspekte herausgefiltert und zusammengetragen. Im Anschluss wurden daraus Schlüsselbegriffe abgeleitet, aus denen die deduktiven Kategorien für das leitfadengestützte Interview abgeleitet wurden. Für dieses vorläufige Kategoriensystem wurden dann Fragen entwickelt, die die einzelnen Kategorien darstellen. Zu jeder Kategorie wurde eine Leitfrage erstellt, die als Erzählimpuls für die befragten Personen diente. Durch die offene Fragestellung, die bewusst gewählt wurde, hatten die Interviewten die Möglichkeit frei zu berichten. Zu den einzelnen Leitfragen wurden darüber hinaus auch verschiedene Memofragen erstellt, die dafür konzipiert wurden, den Gesprächsfluss zu steuern und aufrecht zu erhalten, falls die befragten Personen nicht wie angedacht ausführlich über ihre Erfahrungen berichten konnten. Die Memofragen wurden offen formuliert, aber im Vergleich zu den Leitfragen enger gefasst und gehen mehr ins Detail. Zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses und um die befragten Personen, wenn nötig, auf das Thema zurückzulenken, dienten zudem inhaltsleere Steuerungsfragen. Hierdurch konnte auch sichergestellt werden, dass das Gesagte richtig verstanden wurde (Vogt & Werner, 2014, S. 23-26).

Der Interviewleitfaden wurde in tabellarischer Form mit drei Spalten angelegt, in denen die jeweilige Kategorie, die Leitfragen und die Memofragen festgehalten sind. Die deduktiven Kategorien beziehen sich auf den Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit, die Einstellung der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit, die Rolle der Mehrsprachigkeit in der eigenen Aus- und Weiterbildung, die Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen sowie die Mehrsprachigkeit im Kontext

des häuslichen Umfelds. Im Anhang der vorliegenden Arbeit kann der Interviewleitfaden eingesehen werden.

Nach jedem Interview wurde in einem Postskript festgehalten, ob Störungen oder Unterbrechungen während des Gesprächs auftraten, sowie die Atmosphäre während des Interviews vermerkt. Weiterhin wurden Aspekte notiert, die besonders betont oder die im Vergleich zu den anderen Interviews nicht genannt wurden. Ergänzend gilt es festzuhalten, dass das Corona-Virus an den Schulen nach wie vor präsent war, weshalb die einzelnen Räume während den Interviews gelüftet wurden und es deshalb teilweise zu leichten Störungen durch Geräusche aus der Umgebung kam.

### 10.1.3 Studiendesign

In der vorliegenden Arbeit wurde sich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden, da sich dieser für das Thema und die Fragestellung aus mehreren Gründen gut eignet. Durch den erstellten Leitfaden wird die Befragung teilstrukturiert durchgeführt, sodass eine Orientierung für die interviewende Person vorhanden ist, aber auch spontan neue Fragen mit eingebracht werden können und die Reihenfolge der Fragen flexibel gehandhabt werden kann (Döring & Bortz, 2016, S. 322). Das teilstrukturierte Vorgehen ermöglicht es zudem, unerwartete Ergebnisse in die Analyse und Interpretation einfließen zu lassen (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Weiterhin können die befragten Personen durch das teilstrukturierte Interview und die mündliche Befragung in kurzer Zeit viele Informationen weitergeben und man erhält als interviewende Person Hintergrundinformationen über die Befragten, beispielsweise durch den Kurzfragebogen oder das Verhalten der Person während der Befragung, wodurch die Datenqualität des Interviews besser einschätzbar wird (Döring & Bortz, 2016, S. 357).

Die vorliegende empirische Studie wurde als Primäranalyse angelegt, was bedeutet, dass die Daten selbst erhoben und ausgewertet wurden. Dies hat den Vorteil, dass das Forschungsdesign, die Stichprobe und die Datenerhebungsmethoden selbst ausgewählt werden können und sich somit auf die Fragestellung abstimmen lassen. Empirische Studien selbst können in drei Gruppen eingeteilt werden. Je nach Erkenntnisinteresse eignet sich eine explorative Studie, eine explanative Studie oder eine deskriptive Studie am besten. Bei der vorliegenden Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, handelt es sich um eine explorative Studie. Für diese Art der Studie wurde sich entschieden, da der erforschte Gegenstand bislang nur wenig untersucht wurde und es das Ziel ist, neue Hypothesen und Theorien zu generieren (Döring & Bortz, 2016, S. 191-192).

### 10.1.4 Auswertemethodik

Nach der Durchführung der Interviews erfolgte die Transkription der Tonaufnahmen. Hierzu wurde zunächst ein passendes Transkriptionssystem ausgewählt, dessen Regeln die Grundlage für die Transkription bildeten. In der vorliegenden Arbeit wurde sich für das „semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem“ von Kuckartz et al. (2008, zitiert nach Dresing & Pehl, 2018, S. 20) entschieden. Bei diesem System wird wörtlich transkribiert und die dialektale Sprache, wenn möglich, in das Hochdeutsche übersetzt. Zudem werden Wortverschleifungen dem Schriftdeutschen angenähert. Grundsätzlich werden keine Wortdoppelungen erfasst, es sei denn, es handelt sich um ein Stilmittel, das der Betonung der Aussage dient. Halbsätze werden transkribiert und mit dem Abbruchzeichen „/“ versehen, sodass deutlich wird, dass dieser Satz von der sprechenden Person nicht vollendet wurde. Zur besseren Lesbarkeit und um Sinneinheiten zu verdeutlichen, werden Interpunktionen genutzt. Wird die Stimme kurz gesenkt oder findet keine eindeutige Betonung statt, wird vorzugsweise ein Punkt statt einem Komma gesetzt. Bei eingefügten Pausen, die drei Sekunden oder länger andauern, werden drei Auslassungspunkte in Klammern gesetzt. Ebenfalls in Klammern gesetzt werden nonverbale oder emotionale Äußerungen der interviewten Person, die zur Stützung oder Verdeutlichung der Aussage dienen. Werden ein oder mehrere Wörter nicht verstanden, kann eine Kennzeichnung mit „(unv.)“ erfolgen. Wörter, die besonders betont und hervorgehoben werden, werden durch eine Schreibweise mit Großbuchstaben angezeigt. Um die Transkription anschaulich zu gestalten, erhält jeder Sprecherbeitrag eine separate Zeile, die jeweils mit Zeitmarken versehen werden. Zwischen den verschiedenen Sprecher*innen wird eine Zeile frei gelassen und die Aussagen der Interviewerin werden mit „I“ gekennzeichnet, während die der befragten Personen mit „B“ und einer Nummer versehen werden (Dressing & Pehl, 2018, S. 21-22). Zur Wahrung der Anonymität werden Namen und Orte, die Rückschlüsse auf die jeweilige Institution oder Personen zuließen, geschwärzt. Die Transkripte der durchgeführten Interviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Das Textmaterial, das durch die Transkription erstellt wurde, wird im nächsten Schritt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und weiter bearbeitet. Hierfür wird ein Kategoriensystem genutzt, das es ermöglicht die Ergebnisse der Befragten miteinander zu vergleichen (Mayring, 2015, S. 51-52) und somit auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten, in der Förderung der Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache, zwischen Deutschland und der Schweiz herauszuarbeiten. Die qualitative Inhaltsanalyse ist in ein mehrschrittiges Vorgehen gegliedert. Bevor mit der Auswertung des Datenmaterials begonnen werden kann, muss zunächst ein Grundlagenwissen zur Entstehung des Materials geschaffen werden, was in den vorherigen Kapiteln geschieht. Zu der Festlegung des

Materials, der Analyse der Entstehungssituation und den formalen Charakteristika des Materials wurden bereits in den Kapiteln 10.1.1 und 10.1.3 ausführliche Beschreibungen vorgenommen. Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung ergibt sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit. Das Forschungsvorhaben und die daraus abgeleiteten Teilfragestellungen werden in Kapitel neun detailliert beschrieben (Mayring, 2015, S. 54-62). Im weiteren Verlauf wird ein endgültiges Kategoriensystem erstellt, das sich aus den bereits gebildeten deduktiven Kategorien und zusätzlichen induktiven Kategorien zusammensetzt. Die deduktiven Kategorien werden im Rahmen des Interviewleitfadens mit Hilfe der Theorie entwickelt, während die induktiven Kategorien aus dem vorliegenden Datenmaterial gewonnenen werden (Vogt & Werner, 2014, S. 55, 58). Nach der intensiven Durchsicht des Textmaterials wird ein Kodierleitfaden erstellt. Dieser ermöglicht die weitere Analyse des vorliegenden Materials (Mayring, 2015, S. 63). Der ausführliche Kodierleitfaden kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden. Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die erstellten Kategorien.

Tabelle 2: Überblick Kodierleitfaden

| | |
|---|---|
| 1 | Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit |
| 1a | Selbsteinschätzung des Wissensstandes |
| 1b | Überprüfung des Wissensstandes |
| 2 | Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit |
| 2a | Persönliche Haltung der Lehrkräfte |
| 2b | Umsetzbarkeit der Förderung |
| 3 | Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung |
| 3a | Relevante Aspekte für die Ausbildung |
| 3b | Eigene Aus- und Weiterbildung |
| 4 | Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen |
| 4a | Einbezug von unterschiedlichen Sprachen in den Unterricht |
| 4b | Beeinflussung des Unterrichts durch weitere Sprachen |
| 4c | Auswahl der Sprachen |
| 4d | Sprachliche Beeinträchtigungen |
| 5 | Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds |
| 5a | Mehrsprachige Förderung im Elternhaus |
| 5b | Notwenigkeit zusätzlicher Hilfen |
| 5c | Elterliche Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten ihres Kindes |
| 5d | Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit |
| 5e | Empfehlungen im Rahmen der Elternarbeit |
| 5f | Verständnisschwierigkeiten durch Fremdsprachen der Eltern |
| 6 | Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit |

Im darauffolgenden Schritt werden die Analyseeinheiten den Kategorien zugeordnet. Hierdurch erfolgt das eigentliche Kodieren des Datenmaterials. Für jede Kategorie wird eine detaillierte Tabelle angefertigt, der die jeweiligen Aussagen der befragten Personen zugeordnet werden. Dies macht einen Vergleich der getätigten Aussagen möglich und verhilft zugleich dazu, die Ergebnisse strukturiert darzustellen. Nach Mayring (2015, S. 58)

entspricht dies der Analyserichtung der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Analyseeinheiten lassen sich in die Kodier- und die Kontexeinheit aufteilen, welche beginnend mit dem Analyseschritt festgelegt werden müssen. Die Kodiereinheit legt den kleinsten Materialbestandteil fest, der ausgewertet und einer Kategorie zugeordnet werden darf. Im Falle der vorliegenden Arbeit entspricht dies einem einzelnen Satz. Die Kontexteinheit beschreibt den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann und umfasst, in dieser Arbeit, ganze Textpassagen sowie Nachfragen der Interviewerin (Mayring, 2015, S. 61).

Weiterhin differenziert Mayring (2015) zwischen drei Grundformen des Interpretierens, zwischen denen sich entschieden werden muss. Hierunter fallen die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In dieser Arbeit wurde sich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden, die zum Ziel hat, das Datenmaterial auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren, ohne den Inhalt dabei zu verfälschen. Hierdurch soll eine Übersicht über das Grundmaterial hergestellt werden. Eine Zusammenfassung des Materials wird vorgenommen, indem Textaussagen paraphrasiert und im Anschluss generalisiert werden. Dadurch werden sie gebündelt und zusammengefasst (Mayring, 2015, S. 67, 71). Im Anhang dieser Arbeit kann die Tabelle eingesehen werden, die auf der Grundlage der einzelnen Analyseschritte basiert.

## 10.2 Ergebnisse

Nachdem das Datenmaterial der befragten Personen (B1-B6), wie in Kapitel 10.1.4 beschrieben, verschriftlicht wurde und den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnte, können nun wichtige Erkenntnisse aus den Interviews abgeleitet werden. Diese werden im Folgenden in der chronologischen Reihenfolge der Kategorien nacheinander beschrieben.

### 10.2.1 Kategorie 1: Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit

Die erste Kategorie erfasst den Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit. Kategorie 1a widmet sich der Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstandes der Lehrkräfte. Befragte 1 schätzt ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit gut ein (B1, Z. 8-9). Ebenfalls gut schätzen auch die Befragten 2 und 3 ihren Wissensstand ein, da sie beide über eine langjährige Erfahrung mit mehrsprachigen Kindern verfügen (B2, Z. 5-7; B3, Z. 4-5). Befragter 4 gibt an, dass er in diesem Bereich über ein alltagstheoretisches Wissen verfügt, dass er durch die langjährige Berufserfahrung sammeln konnte. Ein wissenschaftlich fundiertes Wissen maßt er sich jedoch nicht an (B4, Z. 4-9). Die fünfte Befragte schätzt ihre eigenen Kenntnisse in Bezug auf die Mehrsprachigkeit als gering ein.

Sie gibt weiterhin an, dass sie über kein Wissen zu verschiedenen Erstsprachen oder sprachlichen Vergleichen verfügt (B5, Z. 4-7). Befragte 6 stuft ihren Wissensstand als mittelmäßig ein. Der regelmäßige Austausch mit Kolleg*innen mit Zusatzausbildungen ist ihr wichtig (B6, Z. 4-7). Insgesamt zeigt sich bei dieser Kategorie, dass die Befragten 1-3, die aus der Schweiz kommen, ihren Wissensstand, unabhängig von der beruflichen Erfahrung, höher einschätzen als die Lehrkräfte, die an Sprachheilschulen in Deutschland unterrichten. Durch die Erfassung der tatsächlichen Wissensstände in Kategorie 1b können die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte auf Korrektheit überprüft werden. Alle Befragten würden übereinstimmend ein Kind als mehrsprachig definieren, wenn es mehr als eine Sprache spricht oder lernt (B1, Z. 11-12; B2, Z. 9; B3, Z. 11-12; B4, Z. 11-13; B5, Z. 9-12; B6, Z. 9-12). Die Befragten 3 und 4 geben zudem an, dass das Erlernen der weiteren Sprache dadurch erfolgt, dass ein Elternteil zu Hause mit dem Kind eine weitere Sprache spricht (B3, Z. 11-12; B4, Z. 11-13). Um die Sprachen adäquat erlernen zu können, haben verschiedene Faktoren einen Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb. Befragte 1 nennt den Wohnort, die Freunde, die Schule, die Eltern und die Familie als wichtige Einflussfaktoren (B1, Z. 17-18). Auch der Befragte 2 gibt das Elternhaus und die Sprachen der Eltern als wichtig für den mehrsprachigen Erwerb an. Eine Problematik sieht er darin, wenn die Eltern die deutsche Sprache selbst nicht beherrschen (B2, Z. 14-17). Befragte 3 sieht die frühe Integration, beispielsweise in einer Kita, und Förderprogramme als Faktoren an, die einen Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb haben (B3, Z. 20-23). Der vierte Befragte nennt den Kontakt zu den Herkunftsländern und deren Kultur als Einflussfaktoren (B4, Z. 24-30). Befragte 5 gibt an, dass der Ort des Sprachkontakts, die Gefühle des Kindes zu den Sprachen, die Häufigkeit des sprachlichen Kontakts und der Zeitpunkt des Erlernens der weiteren Sprache(n) eine Rolle spielen (B5, Z. 18-29). Die sechste Befragte nennt als Einflussfaktoren den Spracherwerbskontext in der Familie und die Zeit, die das Kind Kontakt zu den einzelnen Sprachen hat (B6, Z. 20-22). Im Hinblick auf die Vor- oder Nachteile der kognitiven Entwicklung mehrsprachiger Kinder äußern sich die Befragten mit unterschiedlichen Nennungen. Befragte 1 sieht die Vorteile darin, dass das Gehirn durch das „Switchen“ der Sprachen trainiert wird. Als nachteilig gibt sie an, dass die sprachliche Entwicklung sich verzögern kann und insgesamt mehr Zeit notwendig ist (B1, Z. 23-36). Der zweite Befragte hält einen Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung für sehr wahrscheinlich, kann aber nicht sagen, inwiefern sich dieser positiv oder negativ auswirkt (B2, Z. 20-25). Befragte 3 nimmt an, dass mangelnde Sprachfähigkeiten, bedingt durch eine Spracherwerbsstörung, dazu führen können, dass langfristig ein eingeschränkter Wissensstand generiert werden kann, da das Wissen über die Sprache vermittelt wird. In ihrer eigenen Klasse hat sie jedoch keine schlechteren Leistungen bei Kindern aufgrund der Mehrsprachigkeit feststellen können (B3, Z. 26-37). Der vierte Befragte sieht einen Vorteil

darin, dass Kinder durch den Erwerb mehrerer Sprachen offener und motivierter sind, um neue Sprachen kennenzulernen. Als nachteilig für die kognitive Entwicklung nennt er den Aspekt, dass die Sprachen teilweise nur oberflächlich beherrscht werden und die Kinder auf der Verständnisebene verharren (B4, Z. 33-40). Befragte 5 kann sich vorstellen, dass die Mehrsprachigkeit sich positiv auf die Kognition und den Intellekt auswirken kann. Negative Aspekte sieht sie keine (B5, Z. 33-38). Auch die sechste Befragte sieht keine negativen Aspekte der Mehrsprachigkeit in Bezug auf die kognitive Entwicklung und hält dies für vorteilhaft, ohne dies näher auszuführen (B6, Z. 27-29). Insgesamt konnten alle Befragten die Wissensfragen beantworten. Es sind in diesem Zusammenhang keine länderbezogenen, sondern lediglich personenbezogene Unterschiede im Wissensstand feststellbar, die anhand der unterschiedlichen Anzahl der Nennungen bei den Einflussfaktoren sowie mehr oder weniger detaillierten Beschreibungen zur kognitiven Entwicklung bei Mehrsprachigkeit festzumachen sind.

### 10.2.2 Kategorie 2: Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit

In der zweiten Kategorie geht es inhaltlich um die Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit. Kategorie 2a erfasst die persönliche Haltung der Lehrkräfte zu dieser Thematik. Die erste Befragte zweifelt daran, ob das Lernen der französischen Sprache den Kindern wirklich Vorteile bringt. Sie sieht es als Überforderung für die Kinder an, wenn nicht einmal die deutsche Sprache gefestigt ist und dann eine weitere Sprache hinzukommt. Dennoch ist Französisch in der Schweiz eine Landessprache, weshalb sie es für sinnvoll erachtet, wenigstens einzelne Wörter in dieser Sprache zu kennen. Deutlich mehr kann an der Sprachheilschule nicht erwartet werden. Für die Lehrkräfte stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit, nach Ansicht der Befragten, auch eine teilweise Überforderung dar. Aus eigener Erfahrung besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Förderung der Mehrsprachigkeit an einer Regelschule und an einer Sprachheilschule (B1, Z. 39-52, 65-68). Auch der Befragte 2 sieht die Förderung der Mehrsprachigkeit größtenteils als Überforderung für die Kinder an, da die deutsche Sprache schon herausfordernd ist. Zur Überforderung tragen auch die ungeeigneten Lehrmittel bei. Nach einer kurzen Zeit kommt beim Lernen der französischen Sprache bei den Schüler*innen Frustration auf. Die englische Sprache wird durch elektronische Medien von den Kindern häufiger genutzt, weshalb hier ein größerer Bezug festzustellen ist. Für die Lehrkräfte sieht er die Förderung der Mehrsprachigkeit als große Herausforderung an (B2, Z. 44-60). Die dritte Befrage sieht, genau wie die ersten beiden Befragten, den Mehraufwand für die Lehrkräfte und betont zusätzlich die besondere Herausforderung für junge Lehrkräfte. Die Schüler*innen können, ihrer Ansicht nach, allerdings sehr gut von der Förderung profitieren (B3, Z. 54-56, 62-70). Obwohl die Lehrkräfte am SBBZ Sprache, laut dem Befragten 4, sehr sensibel für das Thema

Mehrsprachigkeit sind, hält er diese Schule nicht für den optimalen Förderort für die Mehrsprachigkeit. Er sieht die Schwierigkeiten darin, dass am SBBZ Sprache andere Entwicklungsbereiche vordergründig einer Förderung bedürfen, die Förderung viel Zeit in Anspruch nimmt und den Lehrkräften oftmals das Fachwissen fehlt. Während die Förderung der Mehrsprachigkeit für die Lehrkräfte, seiner Ansicht nach, eine leichte Überforderung darstellt, sind die Kinder damit komplett überfordert. Dies liegt auch daran, dass zu viele unterschiedliche Sprachen der Kinder gefördert werden müssten (B4, Z. 43-47, 62-71, 76-82). Auch die Befragte 5 sieht die Förderung der Mehrsprachigkeit als große Herausforderung an. Vor allem für einsprachige Lehrkräfte stellt sich dies schwierig dar. Für die Kinder am SBBZ Sprache sieht sie die Mehrsprachigkeit als hinderlich an, da die Kinder bereits sprachliche Beeinträchtigungen mitbringen und die Eltern oftmals keine guten Sprachvorbilder für das Deutsche darstellen (B5, Z. 46-49, 79-97). Befragte 6 sieht die Mehrsprachigkeit als Stärke und Zugewinn für die Kinder an, da die Kinder schließlich nicht aufgrund der Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache beschult werden. Sie geht davon aus, dass sich die Förderung einer Sprache, optimalerweise, auf die andere Sprache übertragen kann. Für die Lehrkräfte sieht sie die Förderung aktuell als Überforderung an (B6, Z. 37-39, 64-73). Somit sehen alle Lehrkräfte aus der Schweiz und aus Deutschland die Förderung der Mehrsprachigkeit für ihren Berufsstand als teilweise oder große Überforderung an. Jeweils eine Lehrkraft aus der Schweiz und aus Deutschland betrachten die Förderung der Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache für die Kinder als Zugewinn. Der größere Teil der Lehrkräfte in beiden Ländern geht von einer Überforderung der Kinder aus. Kategorie 2b fasst die Inhalte zur Umsetzbarkeit der Förderung zusammen. Die erste Befragte gibt an, dass die Förderung der Alltagssprache zwar mehrsprachig gelingt, aber insgesamt nur begrenzt möglich ist. Die Arbeit mit dem Lehrmittel gestaltet sich schwierig, weshalb Adaptionen notwendig sind und sich ausschließlich auf machbare Inhalte konzentriert werden kann. Darüber hinaus bestehen Unsicherheiten in der Umsetzung (B1, Z. 54-61, 67-72). Befragter 2 betont, dass bei der Umsetzung der Förderung die Priorität auf der deutschen Sprache liegt, da viele Kinder selbst ihre Muttersprache häufig nicht ausreichend beherrschen und auch Englisch und Französisch sehr herausfordernd für viele Kinder ist. Es bedarf einer Entwicklung von Materialien, aber auch einer gezielten Auswahl von Inhalten (B2, Z. 35-41, 62-63). Als vorteilhaft für die Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache sieht die dritte Befragte es an, dass die Kinder in kleinen Klassen lernen, in denen viel Struktur und visuelle Hilfen geboten werden können. Dennoch findet auch sie es wichtig, Lehrmittel anzupassen (B3, Z. 48-51, 59-62). Der vierte Befragte sieht die Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache insgesamt als schwierig an, obwohl Therapiestunden und ein gewisses Handwerkszeug vorhanden sind. Er schließt sich seinem Kollegen B2 aus der Schweiz an, indem auch er bei der Umsetzung die

Therapie und Förderung die deutsche Sprache priorisiert (B4, Z. 50-59). Diese Einstellung zur Umsetzung teilt auch die Befragte 5. Sie unterbindet das Sprechen der Muttersprache im Unterricht meist, da dies nicht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse beiträgt und die Schüler*innen nicht verstanden werden. Trotz dessen ist sie offen für Förderkonzepte und Fördermaßnahmen, die im Rahmen der Einzelförderung umgesetzt werden können. Im Unterricht selbst bezieht sie nur vereinzelt Redewendungen, Lieder oder Brauchtümer anderer Länder und Kulturen mit ein. Zur Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit ist ihrer Ansicht nach auch die Elternarbeit zentral. Im Moment wird an ihrer Schule jedoch nur Deutsch als Zweitsprache bewusst gefördert, nicht aber die Mehrsprachigkeit (B5, Z. 49-58, 61-76). Wie auch die Befragte 5 hält auch Befragte 6 die Elternarbeit zentral für die Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit. Durch viele Krankenstände und fehlende Förderstunden ist die Umsetzung in der Praxis jedoch schwierig, wird aber im Blick behalten (B6, Z. 52-61). Insgesamt sieht der überwiegende Teil der Lehrkräfte beider Länder die Umsetzung der Förderung von Mehrsprachigkeit als schwierig am SBBZ Sprache an. Aus beiden Ländern plädieren Lehrkräfte dafür, am SBBZ Sprache die Förderung der deutschen Sprache zu präferieren.

### 10.2.3 Kategorie 3: Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung

In der dritten Kategorie werden alle Aussagen der Befragten zum Thema Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung erfasst. Kategorie 3a beinhaltet alle relevanten Aspekte, die in der Ausbildung thematisiert werden sollten. Bei allen Befragten Lehrkräften aus der Schweiz und aus Deutschland besteht Einigkeit darüber, dass das Thema Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung wichtig ist (B1, Z. 79-84; B2, Z. 67-68; B3, Z. 78-81; B4, Z. 76-78; B5, Z. 101-103; B6, Z. 78-85). Darüber hinaus gehen die Befragten 4 und 5 davon aus, dass die Relevanz dieses Themas in den nächsten Jahren weiter zunimmt (B4, Z. 76-78; B5, Z. 101-103). Die Befragten nannten in diesem Zusammenhang verschiedene Aspekte, welche ihrer Meinung nach in der Aus- oder Weiterbildung vermittelt werden sollten, um die pädagogischen Fachkräfte auf die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern vorzubereiten. Die Befragte 1 hält es für wichtig, dass in der Ausbildung neben der Förderung der Mehrsprachigkeit auch der Entwicklungsstand und Entwicklungsbedingungen einbezogen werden. Weiterhin sollten die Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, dass viel Geduld und häufige Wiederholungen notwendig sind (B1, Z. 79-84, 99-105). Der zweite Befragte sieht es als wichtig an, sich bewusst zu machen, welche Schwierigkeiten für das Lernen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit stehen können und welche zentrale Stellung die Sprache im Lernprozess einnimmt (B2, Z. 81-86). Die Befragte 3 hält neben der Sprachentwicklung auch das Wissen über Lehr- und Hilfsmittel für Lehrkräfte, aber auch Kenntnisse über verschiedene Kulturen für zentrale Themen der Ausbildung (B3, Z. 78-82,

95-105). Laut dem Befragten 4 stellt nicht nur die Arbeit am Kind, sondern auch der Einbezug der Elternhäuser und die Kooperation mit diesen einen wichtigen Aspekt der Ausbildung dar, da es wichtig ist, das Bewusstsein für das Erlernen von mehreren Sprachen im Elternhaus zu schärfen (B4, Z. 102-106). Diese Haltung teilt auch die Befragte 5. Sie sieht die Elternarbeit als wichtigen Teil der Ausbildung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit an, da durch diese Spracherwerbsbedingungen herausgearbeitet werden können. Weiterhin hält sie es für wichtig, Schwierigkeiten in der Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu thematisieren und die Wertschätzung der Familiensprache in den Fokus zu rücken (B5, Z. 109-112, 137-145). Für die Befragte 6 ist es ein wichtiger Teil der Ausbildung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, sich selbst regelmäßig zu reflektieren, realistische Ziele zu setzen und den Schwerpunkt der Förderung auf relevante Aspekte zu setzen. Darüber hinaus sollten in der Ausbildung auch kulturelle Aspekte vermittelt werden (B6, Z. 80-85, 105-111). Die Kategorie 2b beinhaltet Aspekte zur eigenen Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Übereinstimmend geben fünf Lehrkräfte aus der Schweiz und aus Deutschland an, dass das Thema Mehrsprachigkeit, unabhängig davon, ob das Studium schon länger zurückliegt oder nicht, in ihrer eigenen Ausbildung einen sehr geringen Stellenwert eingenommen hat (B1, Z. 88-89; B2, Z. 68-70; B3, Z. 85-87; B4, Z. 85-90; B5, Z. 128-133). Eine Ausnahme bildet die Befragte 6, die von verschiedenen Seminaren im Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache berichtet (B6, Z. 88-94). Der Befragte 2 gibt zudem an, dass er sich zum Thema Mehrsprachigkeit, in seiner beruflichen Zeit, vieles selbst erarbeiten musste (B2, Z. 68-70). Bezüglich der Fort- und Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit geben die Befragten aus beiden Ländern an, dass diese zur Verfügung stehen (B1, Z. 94-95; B2, Z. 75; B3, Z. 90-91, B4, Z. 93-94; B5, Z. 115-123; B6, Z. 97). In der Schweiz können Angebote der Pädagogischen Hochschule vor Ort genutzt werden, wie die Befragten 1 und 2 angeben (B1, Z. 94-95; B2, Z. 75). Auch der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit an Sprachheilschulen ist, nach Ansicht der Befragten 3, gegeben (B3, Z. 5-7). Dennoch setzen die Lehrkräfte ihren Schwerpunkt, bezüglich der Fortbildungen in beiden Ländern, oftmals nicht auf den Bereich der Mehrsprachigkeit (B3, Z. 90-91, B4, Z. 91-92). Befragte 5 bemängelt, dass trotz der zunehmenden Fortbildungsangebote die Passgenauigkeit für die Praxis oftmals fehlt und der Schwerpunkt der Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache vorwiegend auf der Eingangsdiagnostik und nicht auf der Förderung liegt (B5, Z. 103-108, 115-123).

### 10.2.4 Kategorie 4: Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen

Kategorie 4 befasst sich mit der Mehrsprachigkeit im Kontext des Unterrichts und sprachlichen Beeinträchtigungen. Zunächst werden in Kategorie 4a alle Aussagen erfasst, wie die Befragten die unterschiedlichen Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen und welche Methoden sie dabei nutzen. Alle Befragte aus beiden Ländern eint, dass sie keine Differenzierungsmaßnahmen oder Förderkonzepte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache nutzen (B1, Z. 127-128; B2, Z. 113; B3, Z. 129-131; B4, Z. 142; B5, Z. 183; B6, Z. 141-142). Während an der Sprachheilschule in der Schweiz alle Befragten mehrere Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen, gibt von den deutschen Lehrkräften nur die Befragte 6 an, dies kontinuierlich umzusetzen, indem beispielsweise Bilder in verschiedenen Sprachen benannt werden oder gemeinsam Wörter anderer Sprachen nachgesprochen werden (B6, Z. 115-120). Für den Befragten 4 steht der Einbezug von verschiedenen Sprachen im schulischen Alltag nicht im Vordergrund (B4, Z. 156-160) und auch die Befragte 5 bezieht die unterschiedlichen Sprachen in keinem Fach mit ein. Sie begründet dies auch mit mangelnden Umsetzungsmöglichkeiten (B5, Z. 167-171, 178-180). Dementsprechend werden auch sprachliche Vergleiche im Unterricht unterschiedlich eingesetzt. In der Schweiz beziehen die Befragten 1 und 2 sprachliche Vergleiche der Sprachen Deutsch und Französisch in den Unterricht der dritten und vierten Klasse mit ein (B1, Z. 109-115). Der zweite Befragte geht im Zuge dessen auch auf die Verwandtschaften von Sprachen (Spanisch, Französisch, Portugiesisch, Italienisch) ein und verdeutlicht, dass manche Wörter in unterschiedlichen Sprachen gleich sind. Die Muttersprachen der Kinder bezieht er durch ein Schultheater mit ein (B2, Z. 92-94, 105-106). Die dritte Befragte aus der Schweiz lässt die Kinder auf unterschiedlichen Sprachen zählen, „Guten Tag“ sagen oder singen (B3, Z. 111, 163-164). Sie berichtet aber auch, dass Sprachvergleiche in der ersten Klasse noch zu komplex sind (B3, Z. 121-122). Diese Ansicht teilt auch der Befragte 4 aus Deutschland, der die Sprachvergleiche erst ab Klasse drei oder vier für sinnvoll hält (B4, Z. 132-139). Die Befragte 6 schließt sich ebenfalls dieser Meinung an, hält es aber, genau wie die Befragte 5, für möglich, einfache Aspekte, wie unterschiedliche Artikel der Sprachen, miteinander zu vergleichen (B6, Z.133-138; B5, Z. 201-204). In höheren Klassen ist es, nach Ansicht der Befragten 5, zudem eine Möglichkeit an der Metasprache zu arbeiten, indem Sprachvergleiche herangezogen werden (B5, Z. 201-202). Neben sprachlichen Vergleichen kann im Unterricht auch mit kulturellen Vergleichen gearbeitet werden, was alle drei Befragten aus der Schweiz übereinstimmend berichten. Während die Befragte 1 das Thema Weihnachten, verschiedenen Rituale und Bräuche, aber auch das Thema Essen aufgreift (B1, Z. 115-119), bezieht der Befragte 2 kulturelle Vergleiche im Rahmen des Themas „Erde“ mit ein (B2, Z. 96-100). Die Befragte 3 greift, wie auch die Befragte 1, das Thema des

Essens in unterschiedlichen Ländern auf und nutzt bei der Vermittlung die geschulte Lehrer*innensprache, aber gibt den Kindern auch Strategien, wie das Nachfragen, an die Hand, das sie bei Unverständlichkeiten nutzen können (B3, Z. 40-45, 114-118, 186-188). Das Thema Essen hält auch der vierte Befragte für sinnvoll, da hierdurch ein praxisnaher Bezug hergestellt werden kann. Weiterhin thematisiert er Umsetzungsmöglichkeiten im Fach Sport. Hierbei lassen sich die Fußballweltmeisterschaft oder die olympischen Spiele ansprechen und die unterschiedlichen Flaggen, Sprachen und Kulturen der Länder besprechen (B4, Z. 145-154, 163-169). Darüber hinaus werden auch durch das Lehrwerk Geschichten und Namen aus anderen Ländern eingeführt, wie die sechste Befragte berichtet (B6, Z. 126-130). Generell sind sich alle Befragten uneinig darüber, ob die unterschiedlichen Sprachen in allen Fächern einbezogen werden können. Während die Befragte 3 dies umsetzt, hält auch der vierte Befragte dies für möglich (B3, Z. 134-139; B4, Z. 145). Die Befragten 1, 2 und 6 beziehen die unterschiedlichen Sprachen vorwiegend in den Sprachfächern, in Musik und in Sachkunde bzw. Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) mit ein (B1, Z. 131-136; B2, Z. 115-118; B6, Z. 151-154). Die Kategorie 4b subsumiert alle Aspekte zur Beeinflussung des Unterrichts durch den Einsatz von weiteren Sprachen. Während die Lehrkräfte aus der Schweiz keine negativen Aspekte durch den Einbezug von verschiedenen Sprachen im Unterricht feststellen (B1, Z. 145-146; B2, Z. 124; B3, Z. 153), sehen deutsche Lehrkräfte am SBBZ Sprache die Gefahr, dass die Kinder durch den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen lieber ihre Familiensprache sprechen (B5, Z. 198-201) oder der Einbezug unterschiedlicher Sprachen viel Zeit im Unterricht in Anspruch nimmt (B6, Z. 156-157). Positive Aspekte können alle Befragten gleichermaßen feststellen. Neben dem Kennenlernen und Hören unterschiedlicher Sprachen (B1, Z. 139-143), fühlen sich die Kinder angesprochen und der Unterricht wird interessanter (B2, Z. 120-122). Auch die Befragte 3 teilt die Ansicht, dass der Unterricht spannender wird. Sie merkt zusätzlich an, dass ein Verständnis füreinander und für die verschiedenen Sprachen und Kulturen aufgebaut werden kann (B3, Z. 143-151). Die Befragten 5 und 6 sehen die Vorteile darin, dass die Kinder emotional und motivational involviert sind, die Sprachen der Kinder eine Wertschätzung erfahren (B5, Z. 196-198) und ein Kommunikationsanlass im Unterricht entsteht (B6, Z. 157-160). Kategorie 4c erfasst alle Aussagen zur Auswahl der Sprachen, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Befragte 1 versucht nach Möglichkeit alle Sprachen der Schüler*innen in den Unterricht mit einzubeziehen, setzt ihre Schwerpunkte jedoch häufig auf die französische und die englische Sprache, da dies auch Unterrichtsfächer sind (B1, Z. 149-166). Auch der Befragte 2 bezieht vermehrt die französische Sprache in den Unterricht mit ein, da diese eine Landessprache in der Schweiz darstellt. Er schaut jedoch auch themenspezifisch, welche Sprache(n) sich gerade anbieten und greift sprachliche Aspekte auf, die die Kinder ihm anbieten. Durch die vielen Sprachen, die in der Klasse existieren, ist

dies jedoch nicht immer einfach (B2, Z. 128-136). Wie auch die ersten beiden Befragten aus der Schweiz bezieht auch die dritte Befragte alle Sprachen der Kinder in den Unterricht mit ein. Bei ihr wird die italienische Sprache häufiger einbezogen, da sie diese selbst, in Teilen, beherrscht (B3, Z. 161-169). Von den deutschen Lehrkräften am SBBZ Sprache gibt der Befragte 4 an, dass er vorwiegend Englisch in den Unterricht einbezieht, da diese Sprache als Fach besteht und die Lehrwerke zudem häufig mit Weltsprachen arbeiten. Den Input, den die Kinder selbst in ihrer Muttersprache anbieten, sieht er oftmals als nicht ausreichend an, um die einzelnen Sprachen anhand dessen aufzugreifen und zu thematisieren (B4, Z. 110-118, 173-179, 182-187). Gegensätzlich hierzu greifen die Befragten 5 und 6 die sprachlichen Aspekte auf, die ihnen die Kinder anbieten. Während die Befragte 5 die Häufigkeit des Einbezugs einzelner Sprachen von der Zusammensetzung der Klasse abhängig macht (B5, Z. 207-216), bezieht die Befragte 6 das Türkische etwas öfter ein, da dies in ihrer Klasse von mehreren Kindern gesprochen wird (B6, Z. 167-173). Die letzte Unterkategorie der Kategorie 4, Kategorie 4d, erfasst den Einfluss von sprachlichen Beeinträchtigungen auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. Die Befragte 1 gibt an, dass die Kinder die Wörter in ihrer Muttersprache oftmals nicht kennen und Schwierigkeiten beim Lesen haben (B1, Z. 169-177). Auch der zweite Befragte bestätigt, dass die Kinder Probleme mit dem Wortschatz, aber auch der Grammatik haben. Zudem ist der Zugriff auf das Lexikon oftmals erschwert, weshalb einfachste Wörter nicht abgerufen werden können. Aber auch die Artikulation von Wörtern in einer fremden Sprache kann erschwert oder sogar nicht möglich sein (B2, Z. 136-140, 147-151). Die dritte Befragte bestätigt einige Aussagen ihrer schweizerischen Kolleg*innen, indem sie Probleme beim Erwerb der Grammatik sieht und den Wortschatz in beiden Sprachen geringer einschätzt. Des Weiteren fallen ihr bei den mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen Schwierigkeiten beim Wechseln der Sprachen auf. Außerdem hält sie die Merkfähigkeit für stark beansprucht und gibt an, dass zur Förderung der Mehrsprachigkeit mehr Zeit notwendig ist (B3, Z. 111-114, 176-186, 190-195). Dem vierten Befragten fällt auf, dass die Kinder oftmals unsicher sind und die Sprache(n) nur teilweise durchdringen, was sie selbst mit sich hadern lässt. Neben dem Wortschatz hält der Befragte auch den Sprachfluss und die Prosodie für herausfordernde Bereiche. Während er die semantische Förderung im Bereich der Mehrsprachigkeit für möglich hält, übersteigt die grammatische Förderung die alltäglichen Möglichkeiten (B4, Z. 179-181, 192-196). Der Befragten 5 fallen Lücken im Wortschatz in der Erstsprache auf und sie schätzt die rezeptiven Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen besser ein als die produktiven Fähigkeiten. Bei Kindern, die artikulatorische Probleme aufweisen, ist es zudem schwer, diesen Wörtern in deren weiteren Sprache nachzusprechen (B5, Z. 219-224). Die Ausspracheproblematik, die sich in beiden Sprachen äußert, spricht auch die Befragte 6 an. Sie gibt zusätzlich zu bedenken, dass das Sprachenlernen aufgrund

von auditiven Problemen oder Problemen in der Sprachverarbeitung erschwert sein kann (B6, Z. 31-33, 178-182). Es zeigt sich, dass die Befragten beider Länder vor allem den Wortschatz, der lückenhaft ist oder nicht abgerufen werden kann, als ein zentrales Problem bei der Förderung der Mehrsprachigkeit sprachlich beeinträchtigter Schüler*innen ansehen.

### 10.2.5 Kategorie 5: Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds

Die fünfte Kategorie erfasst die Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds. Durch die Unterkategorie 5a wird die mehrsprachige Förderung im Elternhaus in den Blick genommen. Die Befragten aus beiden Ländern geben übereinstimmend an, dass die Kinder ihrer Klasse ab der Geburt oder kurz danach mehrsprachig aufwachsen (B1, Z. 193; B2, Z. 181-182; B3, Z. 220-221; B4, Z. 225-226; B5, Z. 249-256; B6, Z. 222). Alle drei Lehrkräfte aus der Schweiz sind sich darüber einig, dass die deutsche Sprache hauptsächlich in der Schule mit den Kindern gesprochen wird. Die erste Befragte sieht den Grund hierfür darin, dass die Eltern selbst über mangelnde Deutschkenntnisse und oftmals auch über eine fehlende Bildung verfügen, sodass die Förderung des Deutschen oder eine Hilfe bei den Hausaufgaben nicht möglich ist. Die Förderung der nicht-deutschen Sprache außerhalb der Schule erfolgt bei den Kindern ihrer Klasse durch den Besuch einer Koranschule oder das Lesen bzw. Schauen von deutschen Büchern und Filmen (B1, Z. 183-190, 202-206, 213-216). Der zweite Befragte stellt fest, dass die Kinder manchmal mit ihren Geschwistern die deutsche Sprache sprechen, mit den Eltern aber nur selten. Er fragt sich zudem, inwiefern die Eltern zu Hause überhaupt die Kommunikation anregen (B2, Z. 158-161, 176-178). Die Sprachenkonstellationen zu Hause stellen sich laut den Befragten 2 und 3 sehr unterschiedlich dar (B2, Z. 164-169; B3, Z. 212-217). Auch zwei der deutschen Lehrkräfte am SBBZ Sprache sind der Auffassung, dass der Anteil der deutschen Sprache im Elternhaus gering ist und der Großteil der Kinder diese Sprache nur in der Schule hört und spricht (B4, Z. 218-222; B6, Z. 206-219). Eine weitere deutsche Lehrkraft nimmt an, dass die gesprochenen Sprachen stark von der Familie abhängig sind und der Anteil des deutschsprachigen Inputs auch damit zusammenhängt, wie gut die Familie gesellschaftlich eingebunden ist. Generell ist sie aber der Meinung, dass die meisten Familien versuchen, das Deutsche zu fördern (B5, Z. 228-245). Diese Förderung ist jedoch mit einer gewissen Anstrengung für die Eltern verbunden, wie der Befragte 4 anmerkt. Oftmals werden auch die Förderpotentiale der Kinder zu Hause nicht wahrgenommen. Die Sprachenkonstellation zu Hause schätzt der vierte Befragte so ein, dass die Mutter überwiegend ihre Muttersprache mit den Kindern spricht, während der Vater, der oftmals arbeiten geht und mehr Kontakt zur deutschen Sprache hat, diese besser beherrscht und eher zu Hause anwendet (B4, Z. 200-222). Ob im Zuge der häuslichen Förderung die Notwendigkeit von weiteren Hilfen besteht, wird in Kategorie 5b erfasst. Hierbei sind sowohl die Lehrkräfte aus der Schweiz als auch

aus Deutschland gespaltener Meinung. Die erste Befragte aus der Schweiz hält keine zusätzlichen Hilfen zur Förderung für notwendig, da die Kinder eine Schule besuchen, an der Fachkräfte vorhanden sind (B1, Z. 196-197). Diese Meinung teilt auch der Befragte 4 aus Deutschland. Er sieht die zusätzlichen Hilfen als Überforderung für die Eltern, deren Kinder am SBBZ Sprache beschult werden, da diese sich bereits an den Kulturkreis und das Schulsystem des Landes gewöhnen müssen. Weiterhin würde dadurch der Spaß am Lernen in den Hintergrund rücken (B4, Z. 229-237). Die Befragten 2 und 3 aus der Schweiz positionieren sich gegensätzlich. Sie sehen die Hilfen als sinnvoll und wichtig an und berichten von einer Deutschförderung durch ein Projekt vor Ort, das von den Eltern gut angenommen wird. Hierbei gehen Menschen verschiedener Kulturen direkt in die Familien (B2, Z. 183-191; B3, Z. 224-230). Auch die Befragte 5 aus Deutschland findet es sinnvoll Deutschkurse und Elternschulungen anzubieten, wenn die Eltern dies möchten (B5, Z. 259-260). Die Kategorie 5c erfasst die Aussagen der Befragten zur elterlichen Einschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache. Auch hierbei gehen die Meinungen aller Befragten weit auseinander. Während die Befragte 1 angibt, dass die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache realistisch einschätzen (B1, Z. 207-208), geht auch die Befragte 6 davon aus, dass die Eltern die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen (B6, Z. 245-250). Zur Einschätzung, dass die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache unterschiedlich realistisch beurteilen, kommen die Befragten 3 und 5 (B3, Z. 233-243; B5, Z. 162-163). Die Befragte 5 macht dies vom Sprachstand der Eltern, deren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und deren Erwartungen und Haltungen gegenüber der Erziehung, der Schule und der Bildung abhängig (B5, Z. 158-162). Die Befragten 2 und 4 sind hingegen der Auffassung, dass die Eltern meist zu keiner realistischen Einschätzung kommen (B2, Z. 194-196) bzw. die Fähigkeiten ihrer Kinder sogar überschätzen (B4, Z. 240-251). Somit sind alle drei Möglichkeiten zur elterlichen Einschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache jeweils durch eine befragte Person, in beiden Ländern, vertreten. In der folgenden Unterkategorie 5d werden die Aussagen der Befragten dazu erfasst, ob die Elternarbeit zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern beiträgt und wie diese umgesetzt wird. Die erste Befragte findet einen ständigen Austausch mit den Eltern wichtig und legt mit ihnen gemeinsam Ziele fest, die zu einem späteren Zeitpunkt reflektiert werden (B1, Z. 218-229). Im Unterschied hierzu hält der zweite Befragte, je nach Sprachkenntnissen der Eltern, mehr oder weniger Kontakt zu diesen. Er hat zudem die Erfahrung gemacht, dass viele Eltern sehr mit sich oder ihrer Arbeit beschäftigt sind, was die Zusammenarbeit erschwert (B2, Z. 199-207). Innerhalb der drei Elterngespräche pro Jahr erkundigt sich die Befragte 3 auch nach landestypischen Eigenschaften der Herkunftsländer der Familien. Sie findet es wichtig ein niedrigschwelliges Angebot zu machen, bei dem sich die Eltern selbst aktiv einbringen können. Dies kann beispielsweise so gestaltet sein, dass

die Eltern im Rahmen von Musik- oder Tanzveranstaltungen, aber auch im Rahmen von Jahresrückblicken kombiniert mit Znüni-Büffets, Essen mitbringen können oder Spiele vorbereiten. Vorträge hingegen werden, ihrer Erfahrung nach, nur wenig angenommen (B3, Z. 264-272). Der vierte Befragte gibt an, dass ein gutes Konzept für die Elternarbeit wichtig ist. Insgesamt war die Elternarbeit durch Covid-19 jedoch nur beschränkt möglich und der Kontakt zu den Elternhäusern geringer als üblich (B4, Z. 254-264). Dennoch wird die Elternarbeit als sehr wichtig von den Befragten 5 und 6 angesehen. Die Befragte 5 begründet dies damit, dass der familiäre Input den größten zeitlichen Anteil ausmacht. Im Rahmen der Elternarbeit werden zwei bis drei Gespräche pro Jahr geführt (B5, Z. 263-279). Auch die sechste Befragte steht in regelmäßigem Kontakt zu allen Eltern und führt einmal jährlich Förderplangespräche. Sie vermittelt den Eltern, dass auch die Muttersprache wichtig ist und berät sie zu verschiedenen Modellen der mehrsprachigen Erziehung (B6, Z. 22-24, 253-267). Durch die Kategorie 5e werden die Empfehlungen erfasst, die die Lehrkräfte den Eltern im Rahmen der Elternarbeit geben. Um die Mehrsprachigkeit zu fördern, empfehlen die Lehrkräfte aus der Schweiz zu Hause hauptsächlich die Muttersprache mit dem Kind zu sprechen (B1, Z. 238-241, B3, Z. 200-209). Die dritte Befragte führt als Grund dafür an, dass ein gutes Sprachvorbild wichtig ist (B3, Z. 200-209). Bei den deutschen Lehrkräften schließt sich die Befragte 5 dieser Einschätzung an. Demnach können die Eltern kein gutes Sprachvorbild sein, wenn sie die deutsche Sprache selbst nicht beherrschen (B5, Z. 42-46). Während der Befragte 4 keinen klaren Ratschlag dazu äußert, welche Sprache zu Hause gesprochen werden sollte und dies, seiner Ansicht nach, je nach Sprachstand differenziert zu sehen ist (B4, Z. 275-281), plädiert die Befragte 6 für die Förderung von beiden Sprachen im häuslichen Umfeld (B6, Z. 49-50). Sie schlägt vor, feste Zeiten, zum Beispiel bei einem Ausflug, beim Lesen oder beim Spielen eines Brettspiels, einzurichten, in denen Deutsch gesprochen wird (B6, Z. 272-278). Um die Mehrsprachigkeit zu Hause zu fördern, empfehlen die Befragten 1 und 2, Bücher zu lesen und eventuell Fernsehen auf Deutsch zu schauen (B1, Z. 232-235; B2, Z. 217-224). Darüber hinaus fügt die Befragte 1 hinzu, dass sich die Kinder Hobbys suchen und mit Nachbarskindern spielen sollen (B1, Z. 232-235). Den frühen Kontakt zur deutschen Sprache hält auch die Befragte 3 für wichtig. Sie schlägt vor mit den Kindern früh auf Spielplätze zu gehen oder das Projekt der Stadt zu nutzen, bei dem Menschen in die Familien kommen (B3, Z. 281-292). Ähnliche Empfehlungen wie die schweizerischen Lehrkräfte sprechen auch die deutschen Lehrkräfte aus. Der vierte Befragte spricht sich dafür aus, den Kontakt zu deutschsprachigen Kindern außerhalb der Schule herzustellen. Hierfür eignet sich, seiner Ansicht nach, ein Verein (B4, Z. 267-272). Während die Befragte 5 manchen Eltern den Hinweis zum Nutzen von Übersetzern im Internet ausspricht (B5, Z. 300-301), empfiehlt die Befragte 6, mit den Kindern zu Hause auf Deutsch zu lesen (B6, Z. 39-50). Sie bietet den Eltern zusätzlich an, nicht verstandene Wörter beim

Lesen auf einen Zettel zu schreiben und dem Kind mit in die Schule zu geben, sodass diese besprochen werden können (B6, Z. 56-59). Die Kategorie 5f erfasst die Aussagen zu möglichen Verständnisschwierigkeiten in der Elternarbeit, die durch die Fremdsprachen der Eltern bedingt sein können. Die Lehrkräfte aus der Schweiz geben übereinstimmend an, dass sie bei Elterngesprächen Übersetzer*innen hinzuziehen. Die Befragte 1 begründet dies damit, dass in den Gesprächen Fachbegriffe genutzt werden und detailliert berichtet wird, wobei die Eltern ohne Übersetzung nicht folgen können (B1, Z. 244-247). Auch die dritte Befragte sieht die Übersetzungen als wichtig an, um alle Details richtig zu verstehen (B3, Z. 246-255). Sie ist froh, dass den Lehrkräften ein Übersetzungsdienst zur Verfügung steht, den sie anfragen dürfen (B3, Z. 258-262). Der zweite Befragte bemängelt jedoch, dass die Inhalte teilweise, trotz Übersetzung, nicht richtig verstanden werden (B2, Z. 207-214). Bei den deutschen Lehrkräften am SBBZ Sprache bemängelt eine Lehrkraft, dass ihnen kein Netzwerk an Dolmetschern zur Verfügung steht und die großen Geschwister oftmals bei Elterngesprächen übersetzen, obwohl dies inhaltlich schwierig ist und zudem nicht ihre Aufgabe darstellt (B5, Z. 292-299). Besonders als einsprachige Lehrkraft ist es schwierig Elterngespräche ohne Übersetzung zu führen, wobei gehobene Gespräche, durch die Verständnisschwierigkeiten, ohnehin nicht möglich sind. In der Folge können dann auch die Kinder wieder schlechter unterstützt werden (B5, Z. 95-97, 282-288). Der vierte Befragte sieht die Elternarbeit durch die Verständnisschwierigkeiten als massiv erschwert an und berichtet, dass dies die Lehrkräfte teilweise überfordert. Er kann jedoch auch von einer guten Erfahrung mit einem Dolmetscher berichten und sieht die Sprache als Schlüssel an (B4, Z. 284-289). Die Befragte 6 sieht die Verständigung mit fremdsprachigen Eltern als schwierig an. Ihr ist häufig nicht klar, was die Eltern verstehen und was nicht. Daher zieht sie persönliche Gespräche den Telefonaten vor, da sie hierbei ihre Sprache besser anpassen kann. Darüber hinaus fasst sie einem Vater regelmäßig die Inhalte der Elternbriefe in einfachen Worten per Sprachnachricht zusammen, da dort Verständnisschwierigkeiten bestehen. Aus diesem Grund wurden die Elternbriefe sprachlich vereinfacht (B6, Z. 281-296). Auch die Befragte 5 berichtet, dass die Elternbriefe an ihrer Schule kurz und prägnant gehalten werden, sodass sie gut verständlich sind (B5, Z. 301-304).

### 10.2.6 Kategorie 6: Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit

In der sechsten und letzten Kategorie geht es um die Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit. Mehrere Befragte verwiesen in den Interviews immer wieder auf diese Thematik. Die Mehrsprachigkeit wird vor allem mit Blick auf die Diagnostik am SBBZ Sprache thematisiert und wahrgenommen (B4, Z. 50-51; B6, Z. 100-101). Dennoch stellt dies auch eine große Hausforderung dar, da es fast unmöglich ist den Sprachstand in der Erstsprache zu erfassen. Aus diesem Grund ist es nötig, sich auf die elterlichen Aussagen

zum Stand der Muttersprache zu verlassen. Die Schule der Befragten setzt deshalb einen sprachfreien Intelligenztest und das Sprachscreening SCREENIKS zur Überprüfung ein (B5, Z. 143-155). In einer anderen deutschen Schule wird der LiSe-DaZ bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt, mit dem sich die Befragte 6 selbst auch beschäftigt hat (B6, Z. 5-6). Insgesamt beklagt die Befragte 5, dass es im Bereich der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit jedoch an Unterstützung mangelt (B5, Z. 153-155).

# 11 Diskussion

## 11.1 Diskussion der Methodik

Grundsätzlich erwies sich die angewandte Methodik als geeignet, um das Forschungsvorhaben umzusetzen und den Forschungsgegenstand zu erfassen. Das qualitative Interview, in Form des problemzentrierten Interviews nach Witzel (zitiert nach Mey & Mruck, 2020, S. 319), bietet den Vorteil gegenüber Untersuchungen mit Fragebögen, dass bei unspezifischen Aussagen und Gedanken der befragten Personen Nachfragen gestellt werden können und das Gesagte präzisiert werden kann. Weiterhin können Begründungen oder Beispiele erfragt werden. Hierfür erwies sich der Interviewleitfaden mit den verschiedenen deduktiven Kategorien, die vor der Durchführung der Interviews erstellt wurden, als hilfreich. Dies ermöglichte neben dem Aufbau auch die Lenkung des Gesprächs auf die unterschiedlichen Aspekte. Auch die Memofragen erleichterten die Durchführung der Interviews, indem konkrete Nachfragen zu nicht thematisierten, aber interessanten Aspekten, möglich waren. Weiterhin erleichterten es die Memofragen, den Gesprächsfluss während der Dauer des Interviews aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz zu einer Datenerhebung mittels Fragebogen ist es bei einem Interview jedoch eine Grundvoraussetzung, dass eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre besteht, da persönliche Aspekte und sensitive Themen von Relevanz sind (Mey & Mruck, 2020, S. 330). Diese Voraussetzung konnte geschaffen werden, indem die Interviews in der jeweiligen Schule der befragten Lehrkräfte durchgeführt wurden, sodass der Ort der Befragung vertraut war. Darüber hinaus trug die Besprechung des Kurzfragebogens, vor der eigentlichen Aufzeichnung der Interviews, dazu bei, eine vertrauensvolle Basis zwischen den befragten Personen und der Interviewerin zu schaffen. Als nachteilhafter Aspekt bei der Durchführung von qualitativen Interviews kann angesehen werden, dass das teilstrukturierte Vorgehen viel Spielraum ermöglicht und spontan neue Fragen eingebracht oder andere Fragen weggelassen werden können. Dies kann einen direkten Vergleich der einzelnen Interviews möglicherweise erschweren.

Kritisch betrachtet werden kann auch die Gesprächsführung der Interviewerin. Durch die Tatsache, dass die Interviewerin selbst zum ersten Mal qualitative Interviews durchführte und daher über keine Erfahrungswerte verfügte, orientierte sie sich stark am Leitfaden und war

teilweise wenig flexibel. Möglicherweise hätten manche Aspekte, durch gezieltes Nachfragen, noch stärker vertieft werden können. Darüber hinaus kann die Orientierung am Leitfaden dazu beitragen, dass die befragten Personen auf spezielle Aspekte hingelenkt werden und somit die Befragung stark beeinflusst wird. Zukünftig soll daher darauf geachtet werden, den befragten Personen mehr Freiraum und ausreichend Zeit zum Nachdenken und Antworten zu gewähren und nicht vorschnell einzugreifen.

Für die Auswertung des Datenmaterials stellte die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eine geeignete Methode dar. Durch das Kategoriensystem konnten die Aussagen der befragten Personen vergleichend gegenübergestellt werden und somit auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern herausgearbeitet werden. Allerdings kann die Auswertung der Interviews nicht als reliabel betrachtet werden. Die Transkripte wurden einmalig kodiert und keiner Reliabilitätsprüfung unterzogen, indem eine zweite Person sie ein zweites Mal kodiert hätte. Aus diesem Grund sind die Interpretationen und Wertungen, die in der vorliegenden Arbeit in die Aussagen der Lehrkräfte gelegt wurden, als subjektiv zu betrachten.

### 11.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Befragten aus der Schweiz und aus Deutschland schätzen ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit unterschiedlich ein. Während die deutschen Lehrkräfte ihren Wissensstand als gering bis mittelmäßig einstufen, schätzen die Lehrkräfte aus der Schweiz ihr eigenes Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit als gut ein. Eine mögliche Erklärung hierfür kann darin bestehen, dass der Anteil der mehrsprachigen Kinder in den Klassen der befragten schweizerischen Lehrkräfte und vermutlich auch generell an schweizerischen Sprachheilschulen höher ist als in Deutschland und die Lehrkräfte sich somit stärker mit diesem omnipräsenten Thema auseinandersetzen müssen, was sie zu einer anderen Einschätzung kommen lässt. Das tatsächliche Wissen, über das die Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit verfügen, hängt nicht nur von der einzelnen Person ab, sondern auch mit der Aus- und Weiterbildung zu diesem Thema zusammen, die alle Befragten für relevant erachten. Bisher spielt diese allerdings nur eine untergeordnete Rolle bei den Lehrkräften am SBBZ Sprache, wie fünf Befragte gleichermaßen angeben. Das zeigt sich daran, dass lediglich zehn von neunzehn Hochschulen, an denen das Lehramt für Sonderpädagogik in Deutschland studiert werden kann, obligatorische Studienanteile zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache anbieten. Fakultativ kann beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Seminar „Sprachheilpädagogische Aspekte der Mehrsprachigkeit“ besucht werden. Für angehende Sonderpädagog*innen mit dem Fach Deutsch gibt es zudem die Möglichkeit an zehn Hochschulen fakultative Studienangebote

zum Thema Mehrsprachigkeit zu besuchen. Für Studierende ohne das Fach Deutsch ist dies lediglich an drei Hochschulen möglich. An drei Universitäten im Bundesland Bayern (Eichstätt-Ingolstadt, München und Augsburg) wird den Studierenden „Deutsch als Zweitsprache“ als eigenes Unterrichtsfach angeboten (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 37). In einer Studie mit Lehramtsstudierenden konnte gezeigt werden, dass Studierende mit dem Studienfach „Deutsch als Zweitsprache“ positivere Überzeugungen im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit zeigen. Dies führte zu der Vermutung, dass ein zunehmendes Wissen positive Auswirkungen auf die Überzeugungen der Studierenden hat (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016, S. 160). In einer Studie an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland konnte gezeigt werden, dass jüngere Lehrkräfte häufiger angeben, innerhalb des Studiums Kenntnisse im Bereich der Sprachförderung und „Deutsch als Zweitsprache“ erlangt zu haben (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012, S. 13). Dies spricht für eine positive Veränderung, die sich möglicherweise auch im Bereich der Sonderpädagogik zeigt. Besonders Studierenden und Lehrkräften mit dem Schwerpunkt der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation im Elementarbereich sollten Grundlagen zur sprachlich-kulturellen Vielfalt vermittelt werden, da sich die Kinder, die von ihnen unterrichtet werden, in einem wichtigen frühkindlichen Spracherwerbsfenster befinden (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 154). Die Aus- und Weiterbildung zur Förderung der Mehrsprachigkeit an Sprachheilschulen in der Schweiz weist Parallelen zu der in Deutschland auf. Im Studienverlaufsplan der Pädagogischen Hochschule Bern liegt der Fokus der Ausbildung nicht auf der Mehrsprachigkeit, sondern auf Themenfeldern wie der Diagnostik oder der Fachdidaktik. Im Themenfeld „Pädagogik der Vielfalt“ wird lediglich die Veranstaltung „Migration und Bildung“ ausgewiesen (PH Bern, 2022), die thematisch einen Bezug zur Mehrsprachigkeit herstellen könnte. Für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist es jedoch, laut Egli Cuenat (2010, S. 7) aus der Schweiz, wichtig, dass eine Auseinandersetzung mit sprachübergreifendem Lernen und Lehren und einem inhalts- und handlungsorientierten Unterricht der Fremdsprachen stattfindet. Darüber hinaus sollte ein Bewusstsein für verschiedene Kulturen und Sprachen geschaffen werden und deren Austausch und Begegnung thematisiert werden. Um das nötige Niveau in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu erreichen, sind in der Schweiz noch einige Anstrengungen notwendig. Einen wichtigen Schritt hierzu machen Pädagogische Hochschulen, die Weiterbildungsangebote, auch zu mehrsprachigen Schwerpunktthemen, zur Verfügung stellen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 9, 12). Dies betonen auch zwei Befragte aus der Schweiz. Dennoch merken mehrere interviewte Personen aus beiden Ländern an, dass deren Fokus bei Fortbildungen nicht auf der Thematik der Mehrsprachigkeit liegt oder passgenaue Angebote für den Bereich der Sprachheilpädagogik fehlen.

Die Einstellung der Lehrkräfte am SBBZ Sprache zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung stellt sich bei allen befragten Personen dahingehend übereinstimmend dar, dass diese die Förderung von unterschiedlichen Sprachen als eine Überforderung für die Lehrkräfte ansehen. Darüber hinaus sehen zwei Drittel der Befragten auch eine Überforderung für die Schüler*innen. Wie schon in Kapitel 7.6 dargestellt, stellen Mast und Sachse (2021, S. 31) verschiedene Vermutungen darüber an, warum sich die Einstellung der Lehrkräfte am SBBZ Sprache zum Thema Mehrsprachigkeit nicht von der Einstellung zu diesem Thema von Grundschullehrkräften unterscheidet. Als übereinstimmend, im Hinblick auf die vorliegenden Befragungen, erweist sich, dass eine Ablenkung von anderen, förderbedürftigen Schwerpunkten stattfindet. Innerhalb der Befragungen wird angemerkt, dass, durch die sprachlichen Beeinträchtigungen der Kinder, andere Entwicklungsbereiche am SBBZ Sprache vordergründig gefördert werden sollten und die Mehrsprachigkeit deshalb in den Hintergrund rückt. In der Schweiz kommen neben der deutschen Sprache und den verschiedenen Herkunftssprachen der Kinder auch die unterschiedlichen Landessprachen hinzu. Dies schätzen zwei von drei Lehrkräften aus der Schweiz als Überforderung für die Kinder ein. Gestützt wird diese Einschätzung von Lehrpersonen, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen mittels Einzelinterviews befragt wurden. Einige schweizerische Lehrkräfte gaben hierbei an, dass schwache Schüler*innen durch zu viele Fremdsprachen überfordert werden könnten. Weitere Lehrkräfte weisen auf die mangelnden Deutschkenntnisse der Schüler*innen hin, weshalb, ihrer Meinung nach, die Verbesserung der Kompetenzen in der deutschen Sprache im Vordergrund stehen sollte (Bossart, 2011, S. 44, 260). Dieser Auffassung sind auch eine schweizerische und zwei deutsche Lehrkräfte. Sie sehen die Förderung der deutschen Sprache am SBBZ Sprache als primäres Ziel an.

Die Umsetzung der Förderung der Mehrsprachigkeit an Sprachheilschulen stellt für die Mehrheit der Lehrkräfte aus beiden Ländern eine große Herausforderung dar. Insgesamt gilt es Inhalte gezielt einzugrenzen und Materialien zu adaptieren, wie einige Befragte berichten. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Lehrmittel eine „monolinguale Perspektive“ einnehmen und nur auf eine einzelne Sprache beschränkt sind. Es mangelt oftmals an Materialien, die Sprachvergleiche beinhalten und Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der verschiedenen Sprachen mit einbeziehen oder interkulturelle Aspekte gezielt aufgreifen. Weiterhin kann es herausfordernd sein den Lehrplan im Blick zu behalten und gleichzeitig die verschiedenen Sprachen und die entsprechenden Lehrmittel zu koordinieren (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010, S. 115, 120).

Beim Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zeigt sich, dass dies in der Schweiz von allen Lehrkräften umgesetzt wird, während in Deutschland nur eine der drei Lehrkräfte

die Mehrsprachigkeit in den Unterricht am SBBZ Sprache regelmäßig mit einbezieht. In der Schweiz ist die Mehrsprachigkeit ein zentraler Aspekt der Identität und vor allem die Landessprache Französisch, aber auch Nichtlandessprachen wie Englisch und Portugiesisch nehmen eine zunehmend wichtige Stellung ein (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2021). Der Unterricht in der Schweiz vermittelt demnach neben sprachlichen Grundkenntnissen auch Einblicke in fremde Sprachen und Kulturen (Bulletin SAWG, 2017, S. 37). Häufig findet der Einbezug der unterschiedlichen Sprachen durch sprachliche und kulturelle Vergleiche statt, wobei die Mehrheit der Lehrkräfte den sprachlichen Vergleich erst ab der dritten Klasse für angemessen hält. Ein Befragter arbeitet, bei den sprachlichen Vergleichen, mit Wörtern, die in unterschiedlichen Sprachen ähnlich oder gleich ausgesprochen werden. Je nachdem, ob diese eine gleiche oder unterschiedliche Bedeutung haben, werden sie als semantische Freunde oder semantische Feinde bezeichnet. Durch diese Kontrastierung sollen mehrsprachliche Kompetenzen gestärkt und das Merken der Wörter vereinfacht werden (Schmidt, 2018, S. 69-70). Kritisch gesehen werden kann, wenn es um die Schreibweise geht, dass sich die Kinder womöglich die Schreibweise der nichtdeutschen Sprache einprägen und das Wort im Deutschen konsequent falsch schreiben (Maak, 2019, S. 218-219). Neben den sprachlichen Vergleichen greift eine Befragte aus der Schweiz das Thema „Geburtstag“ immer wieder auf, um interkulturelle Verbindungen zu schaffen. Dieses eignet sich auch laut Schmidt (2018, S. 127) besonders gut, da die Interessen der Kinder mit einbezogen werden können, verschiedene Gebräuche thematisiert werden, vielseitige Formate umsetzbar sind und Bücher und Lieder einbezogen werden können, deren sprachlicher Input sich anpassen lässt. Insgesamt erweist es sich als sinnvoll, die Erstsprache der Kinder, zumindest punktuell, in den schulischen Alltag, beispielsweise anhand von Gedichten, Liedern, Geschichten oder dem Sprechen über die unterschiedlichen Kulturen, mit einzubeziehen. Auf den Erwerb von mehrsprachigen Kompetenzen wirkt sich dies förderlich aus (Schmidt, 2014, S. 70-71).

Der Einbezug von weiteren Sprachen in den Unterricht kann diesen vielfältig beeinflussen. Während die schweizerischen Lehrkräfte übereinstimmend nur positive Aspekte sehen, merken deutsche Lehrkräfte auch negative Aspekte an. Es wurde genannt, dass die Kinder ihre Familiensprachen in der Schule der deutschen Sprache vorziehen könnten und dass ein Einbau unterschiedlicher Sprachen viel Zeit im Unterricht in Anspruch nimmt. Tatsächlich haben Lehrkräfte am SBBZ Sprache häufig die Sorge, dass die Förderung der deutschen Sprache durch die Erstsprachförderung in den Hintergrund rücken könnte (Schneller, 2021, S. 16). Die Lehrkräfte in der Schweiz scheinen diese Überlegung nicht zu teilen. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte darin bestehen, dass sie die Vorteile der Mehrsprachigkeit im eigenen Land selbst erleben können und dadurch die positiven Aspekte für sie im Vordergrund stehen. Auch Chilla et al. (2013, S. 117-118) sehen verschiedene

Vorteile beim Einbezug unterschiedlicher Sprachen. Hierdurch ist es möglich einen Beitrag zur Identitätsfindung zu leisten, indem sprachliche und kulturelle Aspekte anderer Sprachen mit einbezogen werden. Das Ziel ist es, dass die mehrsprachigen Kinder in beiden Sprachen und Kulturen Kompetenzen erwerben. Darüber hinaus kann die Mehrsprachigkeit als Bildungsvorteil betrachtet werden (Chilla et al., 2013, S. 118).

Bei der Auswahl der verschiedenen Sprachen, die im Unterricht einbezogen werden, wurden verschiedene Gründe genannt. Die schweizerischen Lehrkräfte versuchen alle Sprachen mit einzubeziehen, setzen aber Schwerpunkte auf die Landessprache Französisch, die Weltsprache Englisch oder auf eine Sprache, die sie selbst gut beherrschen. Coray (2017, S. 38) merkt hierzu an, dass in der Schweiz der Fokus vorwiegend auf den großen Landessprachen Deutsch und Französisch liegt. Trotz der gesetzlichen Gleichstellung der Landessprachen müssen sich Sprecher*innen der italienischen oder rätoromanischen Sprache oftmals sprachlich anpassen und auch über Kompetenzen in einer weiter verbreiteten Landessprache verfügen, was für den schwerpunktmäßigen Einbezug der französischen Sprache sprechen könnte. Auch bei den deutschen Lehrkräften plädieren zwei dafür alle Sprachen der Kinder in den Unterricht mit einzubeziehen. Ein Befragter hingegen würde den Einbezug auf die englische Sprache beschränken, da diese eine Weltsprache darstellt und gleichzeitig als Unterrichtsfach vertreten ist. Global gesehen hat die englische Sprache das höchste Prestige. Wie attraktiv eine Sprache ist, bemisst sich an ihrer kulturellen, politischen und ökonomischen Stärke, aber auch an der Anzahl der Sprecher*innen (Jenny, 2011, S. 63).

Die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Schüler*innen am SBBZ Sprache mit sich bringen, scheinen die Förderung der Mehrsprachigkeit stark zu beeinflussen und können unterschiedliche sprachliche Ebenen betreffen. Als eine große Herausforderung sehen dies auch drei Lehrkräfte, die in Wien im inklusiven bzw. sonderschulpädagogischen Setting unterrichten. Im Rahmen einer Masterarbeit wurden diese zum Thema der Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im inklusiven Kontext interviewt. Sie geben an, dass mehrsprachige Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Sprachlernprozess der Erst- und Zweitsprache einer umfangreichen Förderung bedürfen. Für die Erarbeitung der Sprache und des Wortschatzes braucht es demnach viel Übung und kontinuierliche Wiederholungen (Zietlow, 2020, S. 47, 70). Um sprachlich beeinträchtigten Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, die bestmögliche Unterstützung zu bieten, ist neben der „Pluralität verschiedener Förderansätze“ auch die „Kooperation der Professionen“ zentral (Damian & Maranitsch, 2022, S. 75).

Die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus nimmt eine zentrale Stellung ein. Die Eltern oder nahen Bezugspersonen können sowohl die Förderung der Erstsprache als auch den Erwerb der Zweitsprache grundlegend beeinflussen. Daher ist die Einstellung der Eltern zu den jeweiligen Sprachen bedeutsam. Die Motivation des Kindes zum Sprachlernen kann positiv beeinflusst werden, wenn sich die Eltern selbst einige Kenntnisse der Umgebungssprache aneignen (Schmidt, 2014, S. 69). Gegensätzlich dazu wird in den vorliegenden Befragungen von mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern berichtet, was die Hilfe bei den Hausaufgaben erschwert und möglicherweise einen Einfluss auf die Motivation des Kindes zum Lernen der Umgebungssprache hat. Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass die Kinder zu Hause ihre Muttersprache sprechen. Zudem ist die Förderung der Sprache(n) von den einzelnen Familien und deren persönlichen Ressourcen abhängig. Im Rahmen der Elternarbeit ist es möglich die Eltern aktiv in die mehrsprachige Förderung ihrer Kinder mit einzubeziehen und sie zu unterstützen. Es zeigt sich, dass eine enge Kooperation mit den Eltern zu „aussichtsreicheren Förderergebnissen“ führt (Triarchi-Herrmann, 2009, S. 36). Ein wichtiger Ansatzpunkt, um die Eltern im mehrsprachigen Umgang mit ihren Kindern zu unterstützen, besteht darin, die Eltern über den Spracherwerb von Kindern zu informieren und Umgangsmöglichkeiten mit mehreren Sprachen, innerhalb der Familie, zu thematisieren (Aktas, Asbrock, Frevert & von Lehmden, 2018, S. 115). Eine der befragten Personen setzt dies um, indem sie in den Elterngesprächen zu Modellen mehrsprachiger Erziehung berät. Ein regelmäßiger Kontakt zu allen Eltern wird jedoch nicht von allen Befragten umgesetzt. Auch Informationen darüber, wie der Erwerb von mehreren Sprachen erfolgt, scheinen mit den Eltern bislang nicht besprochen zu werden. Dies könnte den Eltern jedoch dabei helfen, die tägliche Kommunikation mit ihrem Kind aktiv und sprachfördernd zu gestalten (Schmidt, 2014, S. 69). Auch verschiedene Empfehlungen der Lehrkräfte bezüglich der sprachlichen Förderung des Kindes können sich als hilfreich erweisen, wenn diese sinnvoll sind. Neben Kontakten zu anderen deutschsprachigen Kindern, beispielweise durch Vereine, wird auch das Lesen von Büchern als sinnvoll empfunden. Schmidt (2014, S. 69) hält es ebenfalls für wichtig, deutschsprachige Bücher vorzulesen oder Lieder aus der Schule zu Hause aufzugreifen. Uneinig sind sich die befragten Lehrkräfte darüber, welche Sprache zu Hause mit dem Kind gesprochen und gefördert werden sollte. Mehrfach wird jedoch genannt, dass ein gutes Sprachvorbild entscheidend hierfür ist. Hierbei können Kinderbücher eine gute Unterstützung sein. Schmidt (2014, S. 69) fügt dem hinzu, dass den Eltern unter keinen Umständen dazu geraten werden darf, die Familiensprache zugunsten der Umgebungssprache aufzugeben.

Des Weiteren ist eine gute Elternarbeit auch wichtig für die Förderung in der Schule. Neben dem aktuellen Sprachstand sind auch die familiären, sozialen und individuellen Bedingungen für die sprachliche Förderplanung relevant und können mit Hilfe der Eltern erhoben werden

(Chilla et al., 2013, S. 118), wenn deren Sprachkenntnisse dies zulassen. Wie alle Befragten beider Länder angeben, sind Verständnisschwierigkeiten nicht ungewöhnlich in der täglichen Praxis. In Deutschland haben die Befragten zudem nur selten die Möglichkeit, eine*n Dolmetscher*in hinzuzuziehen. Ein Befragter aus der Schweiz äußert jedoch auch, dass Inhalte trotz Übersetzung teilweise nicht richtig verstanden werden. Dies kann damit zusammenhängen, dass es durch die Übersetzung unsystematischer Beobachtungen vieler Eltern zu Veränderungen im kommunikativen Austausch kommt, welche sich hinderlich auswirken können (Kroffke & Meyer, 2007, S. 151). Eine Hilfestellung, zumindest für Anamnesegespräche, können mehrsprachige Anamnesebögen darstellen, die den Eltern in ihrer Erstsprache vorgelegt werden können. Diese wenden ein Ankreuzsystem an und sind zweisprachig konzipiert (Damian & Maranitsch, 2022, S. 72), sodass die Auswertung problemlos möglich ist. Bei vielen Eltern kommt, laut einem Befragten, jedoch erschwerend hinzu, dass diese sehr mit sich oder ihrer Arbeit beschäftigt sind. Vielmals machen sich die Eltern viele Gedanken darüber, ob ihr Kind die deutsche Sprache überhaupt umfänglich erwerben kann (Schmidt, 2018, S. 183). Bei Einwandererfamilien kommt oftmals auch hinzu, dass das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung nicht selten tabuisiert wird (Kroffke & Meyer, 2007, S. 151).

Die Bedeutung der Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit wurde in der Befragung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, von der Interviewerin nicht direkt erfragt. Eine fundierte Diagnostik von mehrsprachigen Kindern ist jedoch unerlässlich, um anschließend die entsprechenden Fördermaßnahmen einleiten zu können. Alle drei befragten Lehrkräfte aus Deutschland beschreiben in ihren Erzählungen von sich aus verschiedene Aspekte zur Diagnostik von mehrsprachigen Kindern. In diesem Zusammenhang wird deutlich, welche Herausforderung die Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern am SBBZ Sprache mit sich bringt. Eine Befragte berichtet davon, dass die Erfassung des Sprachstandes in der Erstsprache fast unmöglich ist und sich dabei auf elterliche Aussagen verlassen werden muss. Diese Feststellung deckt sich mit den Aussagen in der Literatur. Chilla (2014, S. 65) bemängelt, dass die Erhebung der Fähigkeiten in der Erstsprache durch einsprachig deutsche Personen in den seltensten Fällen gelingt und auch computergestützte Programme dies nicht erleichtern, da beispielsweise dialektale Besonderheiten nicht berücksichtigt werden. Es wird empfohlen ein Wörterbuch zu Hilfe zu nehmen, mit dem die Aussprache eines Phonems mittels der Internationalen Lautschrift überprüft werden kann (Moser, 2007, S. 110). Ob dies in der Praxis allerdings praktikabel ist, bleibt fraglich, da es einen hohen zeitlichen Aufwand darstellt, sämtliche Wörter in einem Wörterbuch nachzuschlagen. Als verlässlicher sieht Moser (2007, S. 110) selbst die Kooperation mit Kolleg*innen oder den Eltern an, die der nichtdeutschen Sprache mächtig sind. Wenn es jedoch darum geht mögliche

Beeinträchtigungen innerhalb der Sprachentwicklung diagnostizieren zu wollen, ist dies mit Hilfe elterlicher Aussagen nicht immer möglich (Chilla et al., 2013, S. 107-108). Neben mangelnden Deutschkenntnissen scheint auch die Einschätzung der Eltern bezüglich der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Erstsprache teilweise nicht unproblematisch zu sein (Friedrich & von Knebel, 2017, S. 69). Viele Eltern nehmen mögliche Symptome ihrer Kinder nicht direkt wahr (Kroffke & Meyer, 2007, S. 151). Die Befragten sind sich, auch innerhalb beider Länder, uneinig darüber, ob die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder in der Erstsprache realistisch einschätzen oder nicht. Für die Erhebung anamnestischer Daten bei mehrsprachigen Kindern sind die Eltern jedoch zentral, da aus ihren Aussagen Informationen darüber gewonnen werden können, ob bei dem Kind eine auffällige oder unauffällige Sprach- und Gesamtentwicklung vorliegt. Hierbei sollte erfragt werden, wann der Zweitspracherwerb begonnen hat, welche Kontaktdauer zu den einzelnen Sprachen bereits besteht, wie die Qualität und die Quantität des Inputs einzuschätzen sind, welche Wertigkeit den Sprachen beigemessen wird und welche Erwerbskontexte vorherrschen (Chilla et al., 2013, S. 107, 109). Neben den individuellen Entwicklungsbedingungen gilt es aber auch geeignete diagnostische Verfahren einzusetzen. In der Praxis gestaltet es sich jedoch schwierig ein geeignetes Verfahren, aus den derzeitigen Angeboten, auszuwählen (Chilla, 2014, S. 57). Dies liegt auch daran, dass es an geeigneten Verfahren zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache fehlt und kaum ein Verfahren dem mehrsprachigen Spracherwerb und dessen Veränderungen gerecht wird (Chilla et al., 2013, S. 72). Eine der befragten Lehrkräfte aus den vorliegenden Interviews äußert, dass an ihrer Schule ein Sprachscreening verwendet wird. Chilla et al. (2013, S. 98) kritisieren hieran, dass sich ein Screening auf kurze Untertests und wenige sprachliche Teilaspekte beschränkt. Umfangreichere Verfahren bedürfen meist jedoch einer zweitaufwändigen Schulung der durchführenden Personen (Chilla et al., 2013, S. 98). In einer Untersuchung, die mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt wurde, konnten 230 Sprachtherapeut*innen befragt werden. Das Ergebnis zeigt, dass deren Kompetenzempfinden im Bereich der Diagnostik mehrsprachiger Kinder niedriger ausgeprägt ist als in anderen Bereichen. Einen Einfluss hierauf hat die selbstständige Auseinandersetzung mit dieser Thematik, aber auch die eigene mehrsprachige Sozialisation (Lüke & Ritterfeld, 2011, S. 188). Eine Befragte aus den vorliegenden Interviews äußert hierzu, dass die Diagnostik der Erstsprache vor allem für einsprachige Lehrkräfte sehr schwierig ist.

## 12 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Lehrkräfte an Sprachheilschulen in der Schweiz und in Deutschland vielfältige Erfahrungen mit dem Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung machen. Die Befragten beider Länder geben an, dass der Anteil

mehrsprachiger Kinder in deren Klassen in der Schweiz zwischen 55-75% und in Deutschland zwischen 30-50% beträgt. Demnach spielt das Thema Mehrsprachigkeit im Arbeitsalltag der Lehrkräfte an Sprachheilschulen eine große Rolle. Es gilt, die neuen Herausforderungen, die dadurch entstehen, ernst zu nehmen und diesem Thema insgesamt, in der Zukunft, mehr Beachtung zu schenken, da es viele Schüler*innen betrifft. Dies fängt bereits in der Ausbildung von jungen Lehrkräften an. Diese sollten neben diagnostischen Aspekten auch das Thema der Mehrsprachigkeit bei sprachlichen Beeinträchtigungen vertiefen und auf die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien vorbereitet werden, sodass die Förderung der Mehrsprachigkeit gut gelingen kann und einer Frustration auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern entgegengewirkt werden kann. Innerhalb der Zusammenarbeit mit den Eltern ist in vielen Fällen zudem ein*e Dolmetscher*in hilfreich, wobei die Schweiz hier einen Schritt voraus ist, indem Übersetzer*innen bei Gesprächen angefragt werden können. An deutschen Schulen gibt es in diesem Bereich noch Nachholbedarf.

Für die Förderung der Mehrsprachigkeit ist es zudem sehr wichtig, dass die Eltern aktiv daran beteiligt werden, da sie den größten zeitlichen Anteil mit ihren Kindern verbringen. Die Eltern sollten darin bestärkt werden ihre Familiensprache mit dem Kind zu sprechen, die Kinder aber auch dazu motivieren aktiv Deutsch zu sprechen. Das Partizipationsverhalten der Eltern mit der Schule kann von verschiedenen Faktoren abhängen. Aus diesem Grund gilt es immer die unterschiedlichen Umstände und Bedingungen, unter denen ein Kind mehrsprachig aufwächst, zu erfragen. Nur so können Empfehlungen ausgesprochen werden, die für das jeweilige Kind und dessen Familie, in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, passend sind.

Es wird zudem deutlich, dass der überwiegende Teil der Literatur, die zum Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung in beiden Ländern vorliegt, auf die allgemeine Pädagogik beschränkt ist und sich noch zu wenig mit der Sonderpädagogik und im speziellen der Sprachheilpädagogik auseinandersetzt. Dies wäre allerdings ein wichtiger Schritt, um die Relevanz dieses Themas zu verstärken und den Lehrkräften die Unsicherheiten, vor allem in Bezug auf die Umsetzung im Unterricht, zu nehmen. Hierzu fehlt es jedoch an geeigneten Materialien, die für den Unterricht an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache eingesetzt werden können. Durch die Adaption und Erstellung von Materialien zur Förderung der Mehrsprachigkeit benötigen die Lehrkräfte viel Zeit, die dann womöglich für die Förderung anderer Bereiche fehlt. Dass alle befragten schweizerischen Lehrkräfte, trotz der Herausforderungen, die Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit einbeziehen, kann mit den bildungspolitischen Vorgaben des Lehrplans 21, aber auch mit dem Wert der Mehrsprachigkeit für die Gesellschaft und den schulischen

Kontext zusammenhängen. Im Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg fehlt diese Verankerung bislang und auch die Lehrkräfte an deutschen Sprachheilschulen stehen der Förderung der Mehrsprachigkeit noch kritischer gegenüber, was es zukünftig zu überdenken gilt. Der mehrsprachige Unterricht und der Einbezug von verschiedenen kulturellen Gegebenheiten tragen dazu bei, den Horizont der Kinder zu erweitern und eine Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit war es, die Förderung der Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache in Deutschland und in der Schweiz zu beleuchten und dabei die Erfahrungen der Lehrkräfte in den Fokus zu stellen. Mit Hilfe der durchgeführten Interviews konnte dies gut umgesetzt werden. Insgesamt hat sich gezeigt, dass das Thema Mehrsprachigkeit im Alltag der Lehrkräfte, in beiden Ländern, omnipräsent ist, wobei in der Schweiz bereits eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dieser Thematik stattgefunden zu haben scheint. Teilweise wird die Mehrsprachigkeit sogar durch die Kinder selbst und deren Unterrichtsbeiträge in den Fokus gerückt. Es ist zudem zu erwarten, dass dieses Thema in den nächsten Jahren, auch bedingt durch die Flüchtlingssituation, immer präsenter wird und dadurch auch die Zahl der mehrsprachigen Kinder steigt, die sprachliche Beeinträchtigungen mit sich bringen. Aus diesem Grund sind in der Sprachbehindertenpädagogik weitergehende Forschungen und geeignete didaktische Konzepte zu diesem Thema zukünftig unabdingbar.

Da die Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte immer als subjektiv zu betrachten ist, wäre es auch interessant Informationen zu den Bedürfnissen der Familien zu erhalten, um die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Eltern weiter zu verbessern und dadurch die Förderung der Mehrsprachigkeit im häuslichen Umfeld und im schulischen Alltag zu optimieren. Hierzu wäre es denkbar Familien mit sprachbeeinträchtigten, mehrsprachig aufwachsenden Kindern direkt zu befragen.

## 13 Literaturverzeichnis


- Ahokas, C. (2003). Die Förderung der deutschen Sprache durch die Schweiz. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Aktas, M., Asbrock, D., Frevert, S. & von Lehmden, F. (2018). Beratung von Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), Mehrsprachigkeit in Sprachtherapie und Unterricht. Basel: Schwabe Verlag.

- Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung. Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 45-64). Berlin: Springer.

- Alladi S., Bak, T. H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J. R., Mioshi, E., Krovvidi, R., Surampudi, B., Duggirala, V. & Kaul, S. (2015). Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke. American Heart Association, 47 (1), 258-261. doi: 10.1161/STROKEAHA.115.010418

- Antonijevic-Elliott, S., Lyons, R., O' Malley, M. P., Meir, N., Haman, E., Banasik, N., Carroll, C., McMenamin, R., Rodden, M. & Fitzmaurice, Y. (2019). Language assessment of monolingual and multilingual children using non-word and sentence repetition tasks. Clinical Linguistics & Phonetics, (), 1–19. doi:10.1080/02699206.2019.1637458

- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (2016). Vortrag. Philadelphia: 17-19.11.2016.

- Ayten, A. C. (2016). KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Die Grundschulzeitschrift, 294, 46-47.

- Bastians, E. (2018). Sprachheilpädagogik trifft sprachsensible Unterrichtsentwicklung - Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema „Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit". Praxis Sprache, 63 (1), 39-45.

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Abgerufen am 09.08.2022 unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/ Redaktion/PDF/Publikationen/ Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf

- Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.) (2002). Sprachtherapie mit Kindern (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016). 11. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration - Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Dezember 2016). Abgerufen am 26.05.2022 unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/729998/fdcd6fab942558386be0d47d9add51bb/11-lagebericht-09-12-2016-download-ba-ib-data.pdf

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Abgerufen am 09.08.2022 unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2015). Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung. Kriterien und Indikatoren für sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) in Abgrenzung zu pädagogischem Förderbedarf. Abgerufen am 10.07.2022 unter: https://silo.tips/download/handreichung-inklusive-bildung-und-sonderpdagogische-frderung

- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 17-41). Münster: Waxmann Verlag.

- Berg, M. (2014). Monolinguale Sprachtherapie mit bilingualen Kindern: Eine (Not-)Lösung mit Chancen. Logos, 22 (2), 105-111. doi:10.7345/prolog-1402109

- Bezirksregierung Köln (2021). KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen. Handreichung zum Planen und Vorbereiten. Abgerufen am 04.08.2022 unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_ handreichung_planen_vorbereiten.pdf

- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. Scientific Studies of Reading, 9 (1), 43–61. doi:10.1207/s1532799xssr0901_4

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. Journal of Neurolinguistics, 21, 522–538. doi:10.1016/j.jneuroling.2007.07.001

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain, 16 (4), 240-250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Abgerufen am 05.08.2022 unter: https://edudoc.ch/record/29786?ln=de

- Bockmann, A., Machmer, A., Radtke, E. & Buschmann, A. (2013). Beratungspraxis und elterlicher Umgang bei Mehrsprachigkeit. Sprache, Stimme, Gehör, 37, 36-41.

- Bossart, M.-N. (2011). Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Situation vor und nach dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe (Dissertation, Universität St. Gallen). Abgerufen am 10.08.2022 unter: http://doc.rero.ch/record/28326

- Braun, W. G. (2020). Multilingualität braucht Nährboden. Heilpädagogik aktuell, 30, 1.

- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischen-bilanz. DDS, 110 Jg., 3/2018, 275-286. https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Abgerufen am 17.06.2022 unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf

- Budde, M. (2012). Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: Kassel University Press.

- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). Sprachdidaktik (2. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.

- Bulletin SAWG (2017). Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 13.08.2022 unter: https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Bulletin/Mehrsprachigkeit-Plurilinguisme.pdf

- Bundesamt für Statistik (2019). Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2019. Abgerufen am 08.08.2022 unter: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/medienmitteilungen.assetdetail.15384140.html

- Bundesamt für Statistik (2020). Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19. Abgerufen am 06.08.2022 unter: https://www.bfs.admin.ch/asset/de/1960-1900

- Bundesamt für Statistik (2021). Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Abgerufen am 27.07.2022 unter https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/esrk. assetdetail.15324909.html

- Bundesamt für Statistik (2022). Obligatorische Schule. Abgerufen am 25.05.2022 unter https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html

- Busch, B. (2013). Mehrsprachigkeit (3. Aufl.). Wien: Facultas.

- Buschmann, A. (2016). Heidelberger Elterntraining zur Förderung von Mehrsprachigkeit: Alltagsintegrierte Sprachförderung zuhause. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 363-369). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Büttner, J. (2012). Phonologische Entwicklung im Deutschen bei bilingual russisch-deutsch aufwachsenden Kindern im Alter von 3;0-4;8 Jahren. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Hamburg: Hochschule Fesenius.

- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule. Bern: schulverlag.

- Chilla, S. (2008). Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter – Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3/2018, 277-290.

- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.

- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettel (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München: Elsevier, Urban & Fischer.

- Chilla, S. (2015). Bilingualer Spracherwerb. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), Leitfaden. Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken (4. Aufl., S. 46-52). München: Urban & Fischer.

- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen-Konzepte-Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Clahsen, H. (2020, 20. Januar). Mehrsprachigkeit: Mythen und Wirklichkeit [Video]. Abgerufen am 29.05.2022 unter: https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/campus/talks/campus-talks-mehrsprachigkeit-clahsen-harald100.html

- Coray, R. (2017). Stellung der vier Landessprachen. Bulletin SAWG, 1/2017, 38-39.

- Craik, F. I. M., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. Neurology, 75 (19), 1726-1729. doi:10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c

- Cummins, J. (1984), Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

- Czinglar, C. & Korecky-Kröll (2015). Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht (S. 207-240). Berlin: De Gryter.

- Damian, D. & Maranitsch, D. (2022). Mehrsprachigkeit im Unterricht aus sprachheilpädagogischer Sicht – Chancengerechtigkeit sichtbar machen. Journal für Elementar- und Primarbildung, 1 (1), 68-77.

- Das Kölner Bildungsportal (2018). KOALA. Abgerufen am 03.08.2022 unter: https://www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebote/koala/index.html#:~:text=KOALA%20%2D%20das%20steht%20f%C3%BCr%20%22Koordinierte,helfen%20mit%20ihrer%20Mehrsprachigkeit%20zurechtzukommen.&text=Mit%20dem%20KOALA%2DProjekt%20soll,und%20des%20Regelunterrichts%20zustande%20kommen

- De Lammerskötter, R. C. T. (2016). Bilingual erziehen - aber wie? Das E-Book zum Thema mehrsprachige Erziehung. Hamburg: Dr. Rosario Then de Lammerskötter.

- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2018). Sonderschulung und Lehrplan 21. Fachbericht der Arbeitsgruppe. Abgerufen am 25.05.2022 unter: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/sonderschulung/unterricht/fb_sonderschulung_lp21.pdf?la=de-CH

- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2014). Heimatliche Sprache und Kultur HSK. Umsetzungshilfe für Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, Lehrpersonen und

Behörden. Abgerufen am 06.08.2022 unter: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/planen_organisieren/Interkulturalitaet/hsk_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH

- Doppel-Klick 10 (2004). Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. von Kull, R. & Ninnemann, E. Berlin: Cornelsen.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin & Heidelberg: Springer.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Marburg: audiotranskription.de.

- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. Child Language Teaching and Therapy, 26(2), 105–121. doi:10.1177/0265659010368750

- Dusolt, H. (2018). Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

- Eberhard, D. M., Simons G. F. & Fennig C. D. (2022). Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International. Abgerufen am 25.05.2022 unter: http://www.ethnologue.com

- Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 151-155). Wiesbaden: Springer.

- Edelstein, B. (2013). Das Bildungssystem in Deutschland. Abgerufen am 07.08.2022 unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/

- EDK (2020). Schule und Bildung in der Schweiz. Abgerufen am 05.08.2022 unter: https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung

- Egli Cuenat, M. (2010). Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch). Abgerufen am 09.08.2022 unter: https://docplayer.org/19096980-Konzept-berufsspezifische-sprachkurse-c1-fuer-lehrpersonen-der-primarstufe-franzoesisch-und-englisch.html

- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. Beiträge zur Lehrerbildung, 28 (1), 109-124. https://doi.org/10.25656/01:13736

- Ekinci, Y. & Güneşli, H. (2016). Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Elsner, D. & Lohe, V. (2015). Language Awareness. Förderung von Sprachbewusstheit. Grundschulmagazin Englisch, 13 (1), 31–34.

- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R. & Bialystok, E. (2012): Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. In: Psychol Sci, 23 (11), 1364-1371. doi:10.1177/0956797612443836

- Engel de Abreu, P. (2016). Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 45-57). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Fabiano-Smith, L. & Goldstein, B. A. (2010). Phonological Acquisition in Bilingual Spanish–English Speaking Children. Journal of Speech Language and Hearing Research, 53(1), 160-178. doi:10.1044/1092-4388(2009/07-0064)

- Festman, J. & Kersten, K. (2010). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In P. Burmeister & U. Massler (Hrsg.), CLIL und Immersion. Fremdsprachiger Sachfachunterricht in der Grundschule (S. 38-52). Braunschweig: Westermann.

- Fox-Boyer, A. & Salgert, K. (2014). Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit (S. 109-121). München: Elsevier.

- Franceschini, R. (2008). Früher Sprachenerwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen? In Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.), Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Band 1 (S. 13-19). Weimar & Berlin: das netz.

- Friedrich, S. & von Knebel, U. (2017). Sprachtherapie mit sukzessiv mehrsprachigen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen: Eine empirische Analyse gegenwärtiger Praxiskonzepte im Bundesland Berlin. Forschung Sprache, 1/2017, 57-77.

- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag.

- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). Working memory and language. Hove: Erlbaum.

- Gathercole, S. E., Hitch, G. J., Service, E., & Martin, A. J. (1997). Phonological short-term memory and new word learning in children. Developmental Psychology, 33(6), 966–979. doi:10.1037/0012-1649.33.6.966

- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. Linguistics, 34 (5), 901-926. doi:10.1515/ling.1996.34.5.901

- Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1975). Communication Skills of Bilingual Children. Child Development, 46 (4), 1010–1014. doi:10.2307/1128415

- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In: J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), Handbuch Sprache in der Bildung (S. 478 – 499). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

- Goldstein, B. (2004). Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers. Baltimore: Brookes.

- Gollan T. H., Montoya R. I., Cera C. & Sandoval T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis, 58(3), 787–814. doi:10.1016/j.jml.2007.07.001

- Gollan, T. H., Starr, J. & Ferreira, V. S. (2015). More than use it or lose it: the number of speakers effect on heritage language proficiency. Psychon Bull Rev., 22 (1), 147-155. doi:10.3758/s13423-014-0649-7

- Götze, B., Hasselhorn, M. & Kiese-Himmel, C. (2000). Phonologisches Arbeitsgedächtnis, Wortschatz und morpho-syntaktische Sprachleistungen im Vorschulalter. Zeitschrift für Sprache und Kognition, 19 (1/2), 15-21.

- Grohnfeldt, M. (2005). Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung. In M. Grohnfeldt, V. Triarchi-Herrmann & L. Wagner, Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung (S. 9-25). Würzburg: edition von freisleben.

- Groschoff, U. (2012). Ist Zweisprachigkeit ein Kinderspiel? Soziale, kognitive und linguistische Auswirkungen von zweisprachiger Erziehung. Marburg: Tectum Verlag.

- Grosjean, F. (1982). Life with two languages. Harvard: Harvard University Press.

- Grossenbacher, S. & Vögeli-Mantovani, U. (2010). Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz. Abgerufen am 05.08.2022 unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5133/pdf/Grossenbacher_Voegeli_Mantovani_2010_Sprachenpolitik_und_Bildungsstrategien_D_A.pdf

- Guelzow, I. & Gagarina, N. (2007). Introduction. In I. Guelzow & N. Gagarina (Hrsg.), Frequency Effects in Language Acquisition (S. 1-11). Berlin: Walter de Gruyter.

- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 12.07.2022 unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf

- Gushchina, I. (2013). Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen. Abgerufen am 12.06.2022 unter: https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0346/pdf/dsi.pdf

- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen (S. 3-18). Mehrsprachigkeit. München: Elsevier.

- Hack-Cengizalp, E. (2021). Zum didaktischen Potential des multilingualen Lesens in der Grundschule. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), Literalität und Mehrsprachigkeit (S. 143-154). Bielefeld: wbv.

- Hambley, H., Wren, Y., McLeod, S. & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. International Journal of Language and Communication Disorders, 48 (1), 1-24.

- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. Early Childhood Research Quarterly, 29(4), 715–733. doi:10.1016/j.ecresq.2014.05.008

- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. Die Deutsche Schule, 13, 147-171.

- Hammes-Di Bernardo, E. (2018). Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt. Abgerufen am 27.05.2022 unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_HammesDiBernardo_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf

- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. Journal of French Language Studies, 2(2), 159–183. doi:10.1017/s0959269500001289

- Hasselhorn, M. (2017). Arbeitsgedächtnis und Sprachentwicklungsstörungen. Bestands-aufnahme und Möglichkeiten der Diagnostik. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 6, 3, 175-181. https://doi.org/10.25656/01:16123

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

- Heppt, B. M. (2016). Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache (Dissertation, Humboldt-Universität Berlin). Abgerufen am 19.06.2022 unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19, 1, 183-201.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. Developmental Review, 26 (1), 55-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002

- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. Journal of Child Language, 39 (1), 1-27. doi:10.1017/ S0305000910000759

- Hoff, E. & Core, C. (2015). What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. Seminars in Speech and Language, 36 (2), 89-99. doi:10.1055/s-0035-1549104

- Hopp, H. & Jakisch, J. (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 195-199). Wiesbaden: Springer.

- Huizinga, M., Baeyens, D. & Burack, J. A. (2018). Editorial: Executive Function and Education. Frontiers in Psychology, 9, 1-3. doi:10.3389/fpsyg.2018.01357

- ILM NRW (2016). KOALA. Abgerufen am 03.08.2022 unter: http://ilm-nrw.de/koala/

- Jahreiß, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. Forschung Sprache, (2/2018), 32-41.

- James, C. & Garrett, P. (1992). Language Awareness in the Classroom. London & New York: Longman.

- Jedik, L. (2001). Zweisprachigkeit und Migration. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2 (S. 138-149). Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer.

- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik (S. 231-247). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. American Journal of Speech-Language Pathology, 19 (1), 51-65. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0083)

- Jung, B. & Günther, H. (2016). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Kauschke, C. & de Langen-Müller, U. (2020). Sprachtherapie mit Kindern. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung. Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 331-358). Berlin: Springer.

- Keilmann, A., Büttner, C. & Böhme, G. (2009). Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie. Bern: Verlag Hans Huber.

- Kempert, S., Saalbach, H. & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. Journal of Educational Psychology, 103 (3), 547–561. doi:10.1037/a0023619

- Klassert, A. (2011). Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen. Abgerufen am 08.06.2022 unter: https://archiv.ub.uni-marburg.de /diss/z2011/0621/pdf/dak.pdf

- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5 (4), 413-425.

- Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.) (1997). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Reihe interkulturelle Kommunikation. Band 3. München: Iudicium.

- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. Journal of communication disorders, 43 (6), 456-473. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.02.002

- Korn, M. (2014). (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In F. Berg & Y. Mende (Hrsg.), Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen (S. 77-100). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

- Krick, C., Reith, W., Behrent, S. & Franceschini, R. (2003). Der Wechsel der Sprachen im Gehirn. Neue Einblicke in das „code-switching“ mittels funktioneller Kernspintomographie. Universität Saarland, Magazin Forschung, 2/2003, 2-7.

- Kroffke, S. & Meyer, B. (2007). Verständigungsprobleme in bilingualen Anamnesegesprächen. In S. Kameyama & B. Meyer (Hrsg.), Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 208). Tübingen: Francke.

- Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kultusministerkonferenz (2013). Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“. Abgerufen am 07.08.2022 unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf

- Küpelikilinc, N. & Özbölük, M. T. (2016). Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.

- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016). Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Abgerufen am 08.08.2022 unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/ handreichungen/ deutsch_als_zweitsprache.pdf

- Lange, I. (2016). Sprachaufmerksamkeit. Die Grundschulzeitschrift, 294, 42-45.

- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S. & Hohm, V. (2020). Erstsprachen im Unterricht? Ergebnisse der BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer.

- Lehrplan 21 (2016). Didaktische Hinweise. Synergien beim Sprachenlernen zwischen den Sprachfächern. Abgerufen am 03.06.2022 unter: https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3

- Leichsering, T. (2003). Viele Sprachen - eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In: G. Budach, J. Erfurt & S. Hofmann (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation (S. 227-238). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Leist-Villis, A. (2004). Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster: Waxmann.

- Leist-Villis, A. (2016). Elternratgeber Zweisprachigkeit (7. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Lengyel, D. (2005). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern - Herausforderungen für Theorie und Praxis. In M. Grohnfeldt, V. Triarchi-Herrmann & L. Wagner, Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung (S. 49-72). Würzburg: edition von freisleben.

- Lokhande, M. (2018). Vielfalt fördern! Wie Bildungsnachteile von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund entstehen und was Schule dagegen tun kann. Lernende Schule, 83/2018, 4-7.

- Luchtenberg, S. (1999). Interkulturelle Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Luchtenberg, S. (2020). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache (S. 150-159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lüdi, G. (2013). Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 25.05.2022 unter: https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/024596/2013-07-18/

- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Luger, V. (2006). Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Lücke, C. & Ritterfeld, U. (2011). Mehrsprachige Kinder in sprachtherapeutischer Behandlung: eine Bestandsaufnahme. Heilpädagogische Förderung, 4/2011, 188-197.

- Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2017). „Eine Person - eine Sprache“ ist keine gute Empfehlung. Abgerufen am 13.06.2022 unter: https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Fobis/kongress/2017/ Lueke_Ritterfeld_dbl2017_Eine_Person_Eine_Sprache.pdf

- Lüke, C., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung. Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 221-238). Berlin: Springer.

- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. Wirkendes Wort, 60 (2), 299-315.

- Maahs, I.-M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2021). KOALA. Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen. Abgerufen am 03.08.2022 unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs_sanchez_oroquieta_koala.pdf

- Maak, D. (2019). „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In D. Maak & J. Ricard Brede (Hrsg.), Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit (S. 201-233). Münster: Waxmann.

- MacWhinney, B. (2008). A unified model. In P. Robinson & N. C. Ellis (Hrsg.), Handbook of Cognitive Linguistics And Second Language Acquisition (S. 341-371). New York, Oxon: Routledge.

- Mahlstedt, S. (1996). Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Maserkopf, I. (2015). Mehrsprachigkeit - Herausforderung, Chance und Bereicherung. Abgerufen am 25.06.2022 unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=547:mehrsprachigkeit-herausforderung-chance-und-bereicherung&catid=292

- Mast, O. & Sachse, S. (2021). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. Forschung Sprache, 9 (1), 21-34.

- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

- Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, J., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. & Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. Nature, 431, 757. doi:10.1038/nature03016

- Meisel, J. M. (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 07.06.2022 unter: http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf

- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In M. Günther & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren (2. Aufl.) (S. 315-336). Wiesbaden: Springer.

- Michalak, M. & Rybarczyk, R. (2015). Sprachvermittlung in heterogenen Klassen. Zur Einführung. In M. Michalak & R. Rybarczyk (Hrsg.), Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen (S. 7-13). Weinheim & Basel: Beltz.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012). Bildungsplan 2012 Schule für Sprachbehinderte. Abgerufen am 25.05.2022 unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1781843359/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Sprache/BPL_Sprachbehinderte_online.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Englisch. Abgerufen am 30.05.2022 unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_E.pdf

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex ‘‘Frontal Lobe’’ Tasks: A Latent Variable Analysis, Cognitive Psychology, 41, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

- Montanari, E. G. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in der Schule. In E.G. Montanari & J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen (S. 81-130). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Moser, B. (2007). Sprachheilpädagogische Diagnostik bei mehrsprachigen Schülern. Die Sprachheilarbeit, 52 (3), 107-112.

- Näger, S. (2019). Lesekultur in der Krippe. Kinder bis 3 entdecken Bücher und Geschichten. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38 (1-2), 1–135. doi:10.2307/1165788

- Niebuhr-Siebert, S. & Wiecha, U. (2012). Eltern beraten. In S. Niebuhr-Siebert & U. Wiecha (Hrsg.), Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Gezielte Elternberatung (S. 5-11). München: Elsevier.

- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.

- Niehaus, K. (2014). Schulische Mehrsprachigkeitsförderung in Schweden und Deutschland. Sprachbildungsmaßnahmen zwischen Zweitsprache und Herkunftssprache. Hamburg: Diplomica Verlag.

- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. Developmental Psychology, 19 (3), 445–451. doi:10.1037/0012- 1649.19.3.445

- Nitsch, C. & Zappatore, D. (2003). Das mehrsprachige Gehirn. Abgerufen am 27.05.2022 unter: https://www.baslerstadtbuch.ch/stadtbuch/2003/2003_2848.html

- OECD (2019). Programme for international student assessment (PISA). PISA 2018 Ergebnisse. Abgerufen am 25.05.2022 unter https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf

- Patterson, J. & Pearson, B. (2004). Bilingual lexical development: influences, contexts and processes. In B. A. Goldstein (Hrsg.), Bilingual language development & disorders in Spanish-english speakers (S. 77-104). Baltimore: Brookes.

- PH Bern (2022). Themenfelder des Studiengangs Schulische Heilpädagogik. Abgerufen am 09.08.2022 unter: https://www.phbern.ch/studium/schulische-heilpaedagogik/ studienuebersicht/themenfelder

- rbb24 (2020). Mehrsprachigkeit ist ein wertvolles Gut. Abgerufen am 08.08.2022 unter: https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2020/09/erziehung-kinder-kita-zweisprachig-aufwachsen-interview.html

- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München: Ernst Reinhardt.

- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt.

- Redaktion Berlin (2015). Zweisprachige Menschen erholen sich schneller von Schlaganfall. Abgerufen am 30.06.2022 unter: https://www.gesundheitsstadt-berlin.de/zweisprachige-menschen-erholen-sich-schneller-von-schlaganfall-7656/

- Reich, H. H. (2010). Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Reich, H. H. (2015). Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich. Abgerufen am 04.08.2022 unter: https://www.bezreg-koeln. nrw.de/brk_internet/publikationen/ abteilung04/pub_abteilung_04_reich_evaluierung.pdf

- Reinders, H. (2016). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen (3. erweiterte Aufl.). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

- Restrepo, M. A. & Kruth, K. (2000). Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child with Specific Language Impairment. Communication Disorders Quarterly, 21 (2), 66–76. doi:10.1177/152574010002100201

- Riehl, C. M. (n.d). Das mehrsprachige Gehirn. Abgerufen am 28.05.2022 unter: http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/ Riehl_Das_mehrsprachige_Gehirn.pdf

- Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T. & Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. Logos, 21, 168-179.

- Ritterfeld, U. & Niebuhr-Siebert, S. (2020). Mediale Einflüsse auf die Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung. Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 359-380). Berlin: Springer.

- Robbe, I. (2009). Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- Roche, J. (2020). Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Roos, J. & Sachse, S. (2019). Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren. Frühe Kindheit, 1/2019, 14-21.

- Rosenfeld, J. & Horn, D. (2011). Genetische Faktoren bei spezifischer Sprach-entwicklungsstörung. Sprache · Stimme · Gehör, 35(2), 84-90. doi:10.1055/s-0031-1277210

- Rothweiler, M. (2010). Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte Überlegungen aus Sicht der Spracherwerbsforschung. Abgerufen am 31.05.2022 unter: https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/fachgespraeche/20100603/20100603 Rothweiler_ Vortragsfolien.pdf

- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Sambanis, M. (2020). Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 61-66). Wiesbaden: Springer.

- Sarimski, K. (1993). Belastung von Müttern behinderter Kleinkinder. Frühförderung interdisziplinär, 12, 156-164.

- Scharff Rethfeldt, W. (2010). Sonderpädagogische Feststellung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.

- Scharff Rethfeldt, W. (2016). Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept. München: Ernst Reinhardt.

- Scharff Rethfeldt, W. (2017). Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3 (S. 170-191). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schäuble, L. (2019). Mit mehrsprachigen Kindern im Gespräch sein. Abgerufen am 06.08.2022 unter: https://kita-halle.de/projekte/wissen-schafft-praxis/dateien/mit-mehrsprachigen-kindern-im-gesprach-sein-lisa-schauble.pdf/@@download/file/Mit%20mehrsprachigen%20Kindern%20im%20Gespra%CC%88ch%20sein%20(Lisa%20Scha%CC%88uble).pdf

- Schmidt, M. (2014). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. München: Ernst Reinhardt.

- Schmidt, M. (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit (S. 97-109). München: Elsevier.

- Schmidt, M. (2018). Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis. München: Ernst Reinhardt.

- Schneller, K. (2021). Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Unveröffentlichte Seminarfolien im Rahmen der Lehrveranstaltung. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.

- Schweizerische Eidgenossenschaft (2021). Die Sprachen – Fakten und Zahlen. Abgerufen am 13.08.2022 unter: https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html

- Schulz, P. & Tracy, R. (n.d). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen am 02.07.2022 unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/lise_daz_12_a4_ob_flyer.pdf

- Seeger, K. (2020). Phonologisches Arbeitsgedächtnis. Unterscheiden sich die Arbeitsgedächtnisleistungen von ein- und mehrsprachigen Kindern in den Maßen „Nachsprechen von Kunstwörtern“ und „Nachsprechen von Zahlenfolgen?“ Abgerufen am 03.06.2022 unter: https://wef-wee.net/de/download/Seeger_BA.pdf

- Selimi, N. (2014). Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe, Befunde, Familienprofile. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Slawek, A. (2012). Migranten und ihre Muttersprache. Konzepte und Möglichkeiten gelungener Integration und Schulbildung. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

- Song, L., Tamis-LeMonda, C. S., Yoshikawa, H., Kahana-Kalman, R., Wu, I. (2012). Language experiences and vocabulary development in Dominican and Mexican infants across the first 2 years. Developmental Psychology, 48 (4), 1106–1123. doi:10.1037/a0026401

- Stahns, R. (2016). Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“. Abgerufen am 20.06.2022 unter: https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2018/06/Berichte_Stahns41.pdf

- Steffan, F., Pötzl, J. & Riehl, C. (2017). Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. Abgerufen am 03.07.2022 unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/40518/1/Steffan_Poetzl_Riehl_Mehrsprachigkeit_in_der_beruflichen_Ausbildung.pdf

- Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Textor, M. R. (2019). Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. Abgerufen am 28.06.2022 unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779/

- Tomasello, M. (2006). Usage-based linguistics. In D. Geeraerts (Hrsg.), Cognitive Linguistics: Basic Readings (S. 439-458). Berlin: Walter de Gryter.

- Triarchi-Herrmann, V. (2005). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder auf sprachheil-pädagogischer Basis. In M. Grohnfeldt, V. Triarchi-Herrmann & L. Wagner, Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung (S. 27-48). Würzburg: edition von freisleben.

- Triarchi-Herrmann, V. (2009). Zur Förderung und Therapie der Sprache bei Mehrsprachigkeit. Spektrum Patholinguistik, 2/2009, 31-50.

- Triarchi-Herrmann, V. (2012). Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

- Tsakmaki, V. (2007). Vergleich der Sprachentwicklung von mono- und bilingual aufwachsenden griechischen Kindern mit dem SETK-2. Magisterarbeit am Institut für Sprachheilpädagogik. München: Ludwigs-Maximilians-Universität.

- Uni Nova (2001). Bilder der Sprache. Uni Nova, 89, 20-21.

- Universität Rostock (2022). Das Konzept RIM und die Umsetzung in PISaR. Abgerufen am 09.06.2022 unter: https://www.rim.uni-rostock.de/das-konzept-rim-und-die-umsetzung-in-pisar/entwicklungsbereich-sprache/theoretische-grundlagen/

- Vogt, S. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript, Köln, Fachhochschule, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Abgerufen am 06.07.2022 unter: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf

- Wagner, L. (2009). Zweisprachigkeit und Migration. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2 (3. Aufl., S. 148-159). Stuttgart: Kohlhammer.

- Wagner, L. (2014). Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit. Kinder- und Jugendmedizin, 14 (5), 331-335. doi: 10.1055/s-0038-1629232

- Wartenburger, I. (2004). Einfluss von Spracherwerbsalter und Sprachleistungsniveau auf die kortikale Repräsentation von Grammatik und Semantik in der Erst- und Zweitsprache (Dissertation, Humbold-Universität Berlin). Abgerufen am 27.05.2022 unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/15658/Wartenburger.pdf?sequence=1

- Wendlandt, W. (2017). Fehler und Fehleinschätzungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 16.06.2022 unter: https://eref.thieme.de/images/supmat/134440108_Fehleinschaetzungen_Mehrsprachigkeit.pdf

- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung. Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 131-164). Berlin: Springer.

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L, Smith, M. & Fischel J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. Developmental Psychology, 30 (5), 679–689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679

- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Müller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21 (2), 42-56.

- Willard, J. A., Agache, A., Jäkel, J., Glück, C. W. & Leyendecker, B. (2015). Family factors predicting vocabulary in Turkish as a heritage language. Applied Psycholinguistics, 36 (4), 875–898. doi:10.1017/s0142716413000544

- Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. 1 (1), Art. 22. doi: https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

- Woerfel, T. (2020). Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Abgerufen am 07.08.2022 unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf

- Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster: Waxmann Verlag.

- Zellerhoff, R. (2009). Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln (n.d.). Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg in Bickendorf. Grundschule mit KOALA-Angebot Deutsch-Türkisch. Abgerufen am 03.08.2022 unter: http://www.ggs-erlenweg.de/fileadmin/user_upload/Verbundschule_GGS _Erlenweg.pdf

- Zietlow, A. K. (2020). „Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im inklusiven Kontext – eine Interviewstudie mit Lehrkräften in Wiener Integrationsklassen“ (Masterarbeit, Universität Wien). Abgerufen am 14.08.2022 unter: https://utheses.univie.ac.at/detail/55545#

# I Anhang

## I.I Einwilligungserklärung für Tonaufnahmen

Ansprechpartnerin für eventuelle Rückfragen:

Katharina Bauer
Telefon: [redacted]

**Einwilligungserklärung für Tonaufnahmen**

Titel der Studie: Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte am SBBZ Sprache mit dem Thema Mehrsprachigkeit und deren Förderung in Deutschland und in der Schweiz?

Ich (Name Teilnehmer*in in Druckschrift),

_____

bin mündlich über die Studie und deren Ablauf aufgeklärt worden sowie darüber, dass im Rahmen der Studie Tonaufnahmen gemacht werden. Ich willige ein, dass die entstandenen Tonaufnahmen, während meines Interviews, von Frau Katharina Bauer für die Erstellung ihrer Masterarbeit verwendet werden.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Daten erfolgen pseudonymisiert, unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Nach abgeschlossener Datenauswertung, spätestens jedoch nach 6 Monaten, werden die Tonaufnahmen gelöscht. Ich bin informiert, dass ich mein Einverständnis zur Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich kann jederzeit eine Löschung meiner gesamten Daten verlangen.

Sofern ich Fragen zur Studie hatte, wurden diese von Frau Katharina Bauer vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.
Die Einverständniserklärung für die Tonaufnahme ist freiwillig. Diese Erklärung kann ich jederzeit widerrufen. Im Falle einer Ablehnung oder eines Rücktritts entstehen für mich keinerlei Kosten oder anderweitige Nachteile; eine Teilnahme an der Studie ist dann jedoch nicht möglich.

Eine Ausfertigung dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

| Ort, Datum & Unterschrift Teilnehmer*in | Name Teilnehmer*in in Druckschrift |
|---|---|
| _____ | _____ |
| Ort, Datum & Unterschrift Projektleitung | Name Projektleitung in Druckschrift |
| _____ | _____ |

Bei Fragen oder anderen Anliegen kann ich mich an folgende Personen wenden:
Ansprechpartnerin:

Katharina Bauer
Lochstraße 12, 97956 Wenkheim
Tel.: [redacted]
E-Mail: katharina.wenkheim@gmx.de

**I.II Kurzfragebogen**

**Kurzfragebogen**

Geschlecht:

- o weiblich
- o männlich
- o divers

Berufliche Ausbildung:

_____

Haben Sie Zusatzqualifikationen oder Fortbildungen im Bereich der Mehrsprachigkeit?

- o Ja, _____
- o Nein

Berufserfahrung als Sonderpädagoge/In insgesamt: _____ Jahre

Sind Sie selbst mehrsprachig?

- o Ja, ich spreche _____
- o Nein

Mit welchem Alter begannen Sie die zweite oder dritte Sprache zu erlernen?

_____

Wie groß ist der Anteil mehrsprachiger Kinder in Ihrer Klasse?

_____

Welche Sprachen sprechen die mehrsprachig aufwachsenden Kinder?

_____

Wo leben die Kinder, die Sie unterrichten?

- o Deutschland
- o Schweiz

**I.III Interviewleitfaden/ Deduktive Kategorienbildung**

| Kategorie | Leitfrage/Erzählimpuls | Memos |
|---|---|---|
| **Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit** | Wie schätzen Sie ihren eigenen Wissensstand zum Thema „Mehrsprachigkeit“ ein? | Ab wann ist ein Kind, ihrer Ansicht nach, mehrsprachig?<br>Welche Faktoren haben Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb?<br>(Age of onset, Qualität und Quantität des Inputs, Sprachenkonstellationen, Spracherwerbskontexte, Einstellungen zu den einzelnen Sprachen, Motivation zum Sprachenlernen, individuelle Voraussetzungen, Umweltfaktoren)<br>Wie schätzen Sie die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- oder Nachteile ergeben sich daraus?<br>(phonologischen Arbeitsgedächtnisses, Inhibition, kognitive Flexibilität, Verarbeitungsgeschwindigkeit) |
| **Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit** | Wie stehen Sie selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache gegenüber? | Inwiefern ist die Förderung in der Praxis umsetzbar?<br>Sehen sie die Förderung als Überforderung oder Zugewinn für Schüler*innen und Lehrkräfte? |

| | | |
|---|---|---|
| **Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung** | Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte am SBBZ Sprache? | Welchen Stellenwert nahm das Thema in ihrer Ausbildung ein?<br>Gibt es Fortbildungsmöglichkeiten, die sie aktuell besuchen können?<br>Welche Aspekte sind ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten deshalb an angehende Fachkräfte im Rahmen der Ausbildung/ des Studiums vermittelt werden? |
| **Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen** | Wie beziehen Sie die unterschiedlichen Sprachen der SchülerInnen in den Unterricht mit ein? | Wird der Gebrauch mehrerer Sprachen in Gruppenarbeiten angeregt?<br>Werden (Wörter-)bücher oder Lieder in verschiedenen Sprachen einbezogen?<br>Werden verschiedene Phänomene unterschiedlicher Sprachen vergleichend gegenübergestellt?<br>Welche Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen sie?<br>Findet ein Einbezug der Sprachen in allen Fächern statt? |
| | Wie beeinflusst der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht? | Welche negativen und positiven Aspekte sehen sie dabei?<br>(Zeitlicher Mehraufwand durch Planung, Ausgrenzung deutschsprachiger Schüler*innen, Angst der Lehrkräfte vor Autoritätsverlust, Bedrohung des |

| | | |
|---|---|---|
| | | Deutscherwerbs,<br>Verbesserung der Sprachkenntnis beider Sprachen, Sprachbewusstsein durch Sprachvergleich fördern, Sprache und Kultur fördern) |
| | Wie legen sie bei einer Auswahl an verschiedenen Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, fest, welche sie in den Unterricht einbeziehen? | Werden einige Sprachen häufiger als andere in den Unterricht mit einbezogen?<br>Welche Gründe gibt es dafür? |
| | Inwiefern beeinflussen die sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler*innen die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht? | Was lässt sich zu den Bereichen Phonologie (Phoneminventare beider Sprachen), Semantik/Lexikon und Morphologie/Syntax sagen? |
| **Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds** | Wie erleben Sie die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus? | Welcher Elternteil spricht welche Sprache bei den Kindern ihrer Klasse?<br>Wie oft hören die Kinder ihrer Klasse welche Sprache?<br>Ab welchem Zeitpunkt wuchsen die Kinder ihrer Klasse mehrsprachig auf?<br>Wären zusätzliche Hilfen notwendig?<br>Wie schätzen die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein? |

| | | |
|---|---|---|
| | Inwiefern trägt die Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei? | Wie sieht die Elternarbeit bei Ihnen aus?<br>Welche Empfehlungen geben Sie den Eltern bezüglich der sprachlichen Förderung ihrer Kinder? (Sprechen der Muttersprache oder der Umgebungssprache mit dem Kind?)<br>Werden die Eltern von Ihnen aktiv in die sprachliche Förderung einbezogen?<br>Inwiefern erschweren mögliche Verständnisschwierigkeiten durch die Fremdsprache der Eltern die Zusammenarbeit? |
| | Was würden Sie angehenden Sprachheilpädagog*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern am SBBZ Sprache?<br>Wollen Sie abschließend noch etwas sagen? | |

**Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses / Steuerungsfragen**

- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Können Sie sich an eine bestimmte Situation erinnern?
- Können Sie das genauer beschreiben?
- Sie haben beschrieben, dass…, mich würde auch interessieren, ob…
- Habe ich das richtig verstanden, dass…

## I.IV Transkripte

### Befragte 1

| | |
|---|---|
| Geschlecht | weiblich |
| Berufliche Ausbildung | Sonderschullehrerin mit Schwerpunkt Sprache |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 5 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, ein bisschen Italienisch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | Mit 10-11 Jahren |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 5 von 9 Kindern mehrsprachig (3. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | Portugiesisch, Chinesisch, Somali, Tamilisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Schweiz |

Interview vom 23.06.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B1 = Befragte

**I:** [00:00:01] Gut. Sie haben mir gerade schon erzählt, dass Sie in Ihrer Klasse selbst auch mehrsprachige Kinder haben und selbst auch mehrsprachig aufgewachsen sind. Da haben Sie ja schon einige Erfahrungen sammeln können. Wie schätzen Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit ein?

**B1:** [00:00:17] Das war sicher Thema in meinem Studium. Auch in der Erstausbildung, die ich gemacht habe. Ich habe ja den Bachelor in Primar Lehrerin und dort ist es eigentlich auch noch so fast noch ein größeres Thema, diese Mehrsprachigkeit, als dann im Master. Und ja, ich würde sagen, ich weiß recht gut Bescheid. (…) Ja, bin jetzt nicht Expertin, aber ich weiß schon das eine oder andere.

**I:** [00:00:46] Ab wann würden Sie denn sagen, ist ein Kind mehrsprachig?

**B1:** [00:00:51] (…) Wenn es zu Hause mehr als eine Sprache spricht, würde ich sagen, es ist mehrsprachig. Ja.

**I:** [00:00:57] Genau. Also, es gibt KEINE einheitliche Definition dafür, wann ein Kind mehrsprachig ist. Es gibt eben verschiedene Faktoren, wie sie jetzt auch schon einen

genannt haben. Wenn das Kind mehrere Sprachen spricht, welche Faktoren könnten zum Beispiel noch einen Einfluss auf die Mehrsprachigkeit haben?

**B1:** [00:01:13] (…) Wo das Kind wohnt zum Beispiel. Was für Freunde es hat, (…) die Schule, die Eltern, die Familie. Ähm, ja.

**I:** [00:01:27] Ja.

**B1:** [00:01:28] Das ist das, was mir einfällt.

**I:** [00:01:31] Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung ein, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?

**B1:** [00:01:41] Ich glaube, am Anfang könnte es vielleicht schwieriger sein, bis man sich so wie gefestigt hat, weil es sind ja dann mehrere Sprachen. Ich merke das jetzt bei meiner Nichte, die ist jetzt nicht hier an dieser Schule, aber die wächst auch zweisprachig auf. Deutsch und Russisch. Und am Anfang hat SIE nicht so viel gesprochen. Dann haben wir schon gedacht okay, was ist da los? Aber man weiß ja, dass die ein bisschen länger brauchen, bis sie dann wirklich in beiden Sprachen auch das wirklich trennen können und sprechen können. Und jetzt geht das wunderbar. Ich glaube, ja ein Nachteil / Aber einfach sie sind ein bisschen später mit dieser Sprache, mit diesem, wie soll ich sagen / Die Entwicklung ist ein bisschen verzögert.

**I:** [00:02:27] Ja.

**B1:** [00:02:27] Genau. Aber Vorteil ist natürlich, dass man dann mehrere Sprachen hat. Und ich glaube auch, ein bisschen flexibel ist und offen ist. (…) Ja, und das Gehirn wird dann schon so ein bisschen auch trainiert mit diesem Switchen und ja / Ich denke, da ist sicher ein Vorteil auch für später dann.

**I:** [00:02:49] Ja, absolut, vielen Dank. Dann kommen wir zum nächsten Aspekt. Wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit an der Sprachheilschule gegenüber?

**B1:** [00:02:59] Hm, also Sprachheilschule. Wir haben Kinder, die sind kognitiv stark beeinträchtigt. Das muss man schon auch sehen. Also es ist nicht nur die Sprache, die jetzt beeinträchtigt ist, es sind oftmals auch andere Sachen. Und DA habe ich jetzt die Erfahrung gemacht mit dem Französisch / In der Schweiz beginnt man ja zuerst mit Französisch, schon ab der dritten Klasse und das ist sehr schwierig für diese Kinder hier und da weiß ich nicht, ist das wirklich ein Vorteil für diese Kinder? Weil das Deutsch ist einfach auch nicht gefestigt. Sie haben so Mühe mit Deutsch, weil oftmals sprechen sie zu Hause dann nochmal eine andere Sprache und dann kommt noch das Französisch und dann ist es wirklich für sie totale Überforderung. Und da bin ich so ein bisschen, teils, teils. Ich finde es gut, wenn man eine Landessprache von uns auch ein bisschen kennenlernt und da ein bisschen weiß okay, das

heißt jetzt das, das heißt jetzt das (…) Aber man darf nicht den Anspruch haben, dass sie dann wirklich diese Sprache auch sprechen können. Also es geht mehr um Wörter kennenlernen. Das finde ich gut, (…) aber MEHR würde ich nicht. Das ist dann eine Überforderung. Jetzt für hier, für diese Schule hier.

**I:** [00:04:13] Inwiefern ist denn die die Förderung in der Praxis überhaupt umsetzbar?

**B1:** [00:04:19] Schwierig (lacht). Ja, also es ist schon so, also wir haben im Französisch, ich gebe auch Französisch und ich probiere wirklich die Alltagssprache, das zu fördern, eben die Farben, die Zahlen, das geht. Aber mit dem Lehrmittel konkret zu arbeiten, da merke ich da stets an, das ist schwierig für die Kinder, da picke ich einfach das eine oder andere Thema raus. Aber ich muss es stark herunterbrechen, dass es dann wirklich für diese Kinder noch ein Vorteil ist.

**I:** [00:04:50] Ja.

**B1:** [00:04:50] Also es ist begrenzt möglich, sage ich.

**I:** [00:04:53] Wir hatten es jetzt ja gerade schon, auch über die Überforderung bzw. über den Zugewinn. Wie sehen Sie denn das aus Lehrersicht? Ist es da eher ein Zugewinn oder eher eine Überforderung für die Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeit mit einzubringen?

**B1:** [00:05:11] Manchmal ist es für mich schon auch eine Überforderung. Also ich habe am Anfang, ich bin ja erst seit letztem Sommer hier an dieser Schule und ich war vorher an der normalen Regelschule, sage ich jetzt, das ist eine Sonderschule hier / Und dann habe ich schon festgestellt „Ui“, also da ist dann schon noch mal ein Unterschied. Und viele Lehrpersonen haben mir auch gesagt, du, also Ball flach behalten und du kannst nicht einfach da normal weiter fahren mit diesem Lehrmittel. Und manchmal merke ich echt „oh“, wie mache ich das jetzt, wie kann ich oder was mache ich jetzt konkret? Und da hat mir der Schulleiter wirklich gesagt, mach einfach, was möglich ist. Stress dich nicht. Und das hilft.

**I:** [00:05:55] Ja, das denke ich mir, dass das eine große Aufgabe ist.

**B1:** [00:05:58] Ja.

**I:** [00:05:58] Gut, dann kommen wir schon zum nächsten Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte an der Sprachheilschule?

**B1:** [00:06:15] Ich finde es schon sehr wichtig, dass man weiß, wie wachsen solche Kinder auf, die eine Fremdsprache sprechen. Wie kann man ihnen helfen? Vielleicht eben auch (…) kann man das fördern und mit einbeziehen und auch den Entwicklungsstand, dass man da ein bisschen Hintergrundwissen hat. Wie ist das bei einem Kind, das mehrsprachig

aufwächst oder das zu Hause eben fast kein Deutsch spricht. Wie ist es dann, wenn sie in die Schule kommt? Solche Sachen. Das finde ich schon SEHR wichtig, dass man das weiß.

**I:** [00:06:51] Welchen Stellenwert nahm denn das Thema bei Ihnen in der Ausbildung ein? Wir haben es vorhin schon mal ganz kurz thematisiert, aber würden Sie eher sagen, größeren oder kleineren Stellenwert?

**B1:** [00:07:01] Schon eher einen kleineren Stellenwert. Es war ein Modul. Ich weiß das noch, dass, das wir gehabt haben zu Mehrsprachigkeit. Aber nicht wahnsinnig groß.

**I:** [00:07:14] Okay. Und gibt es denn aktuell Fördermöglichkeiten an der Schule zum Thema Mehrsprachigkeit, die besucht werden können?

**B1:** [00:07:22] Für die Kinder jetzt.

**I:** [00:07:23] Für Sie als Lehrkräfte?

**B1:** [00:07:25] Nein, nicht konkret. Man kann immer wieder Weiterbildung besuchen. An der Pädagogischen Hochschule ist das möglich. Aber jetzt hier an dieser Schule eigentlich nicht.

**I:** [00:07:38] Und welche Aspekte sind Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten deshalb angehenden Fachkräften im Studium oder in der Ausbildung besonders vermittelt werden, wenn es um die Mehrsprachigkeit geht?

**B1:** [00:07:50] Das habe ich schon ein bisschen angesprochen, also eben so, wie die aufwachsen. Was das bedeutet, wenn ein Kind eigentlich wirklich nicht mit der deutschen Sprache in Berührung kommt. Dass man eben auch ein bisschen das im Hinterkopf behalten muss, was das bedeutet und dass das extrem schwierig ist, wenn die dann hierherkommen. Und dann ist da alles deutsch und dass sie eben wirklich Mühe haben mit Verstehen und dass man auch Geduld haben muss. Und viel wiederholen, immer wiederholen. Es braucht ganz viel bis das wirklich angekommen ist. Das finde ich wichtig. Ja.

**I:** [00:08:25] Super. Vielen Dank. Dann kommen wir zur Mehrsprachigkeit im Bereich des Unterrichts. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen in den Unterricht mit ein?

**B1:** [00:08:37] Hm (…) eigentlich nicht so groß. Wir sprechen manchmal, in Französisch oder so, gibt es ein paar Übungen. Da wird gefragt: Was sprichst du zu Hause für eine Sprache? Und wie heißt dieses Wort denn in DEINER Sprache? Und das wird schon thematisiert. Dann hören die Kinder ah, okay, das sagt man in dieser Sprache SO, und das versuche ich schon mit einzubeziehen. Aber sonst so konkret eigentlich wenig.

**I:** [00:09:07] Ja, also das heißt Sprachvergleiche /

**B1:** [00:09:10] Sprachvergleiche genau. Und auch kulturelle Vergleiche manchmal so wie feiert ihr zu Hause? Weihnachten ist ein Thema. Das feiern nicht alle Kinder bei uns. Also so, Rituale, Bräuche, das wird auch thematisiert. Mehr so die kulturellen Unterschiede. Auch was gekocht wird zu Hause, was gegessen wird zu Hause - sehr unterschiedlich (lacht). Also das wird schon auch / Doch das ist auch Thema.

**I:** [00:09:37] Ja, das hört sich spannend an. Wie sieht es aus bei Gruppenarbeiten oder speziellen Büchern oder Liedern? Wird da die Mehrsprachigkeit mit einbezogen?

**B1:** [00:09:49] Ja, durchaus. Bei den Liedern sicher. Also wir haben auch afrikanische Lieder geübt oder ein französisches oder Englisch wollen Sie natürlich immer. Da wird die Mehrsprachigkeit doch gebraucht. Ja, ja.

**I:** [00:10:03] Und gibt es spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen, die Sie nutzen?

**B1:** [00:10:09] Für die Mehrsprachigkeit (…) Eigentlich nicht. Also nicht so ein Konzept an sich. Nein.

**I:** [00:10:15] Ja, okay. Und findet der Einbezug der verschiedenen Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einem Fach?

**B1:** [00:10:24] Nicht in allen Fächern, also in Mathematik zum Beispiel eher weniger. Aber schon so in Natur, Mensch und Gesellschaft nennen wir das. Da wird so das Kulturelle angesprochen und das Essen und so. Und im Französisch, wie gesagt, machen wir so Sprachvergleiche oder auch im Deutsch, manchmal, oder wenn die Bücher lesen, dann sprechen die darüber. Aber ja, Musik habe ich auch angesprochen. Aber so im Werken und Zeichnen, dort schon weniger.

**I:** [00:10:53] Okay. Und wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht?

**B1:** [00:11:01] Es ist noch spannend, glaube ich, auch für die anderen Kinder zu merken okay, zu Hause, das läuft irgendwie ganz anders bei diesem Kind. Oder auch eben die Feste, die ich angesprochen habe. Das wird anders gefeiert oder ja, auch die Sprachvergleiche. Ah, okay, das heißt so auf Portugiesisch / Und einfach, dass sie das mal kennenlernen und hören und wissen. Ah, es gibt auch noch andere Sprachen. So, ja.

**I:** [00:11:27] Ja. Gibt es denn auch negative Aspekte?

**B1:** [00:11:31] Nein, eigentlich nicht das. Ich finde das immer spannend und ich glaube die Kinder mögen das auch und hören das gerne und ja.

**I:** [00:11:39] Super. Wie legen Sie denn bei einer Auswahl der unterschiedlichen Sprachen, die die Kinder sprechen, fest, welche Sprachen Sie in den Unterricht mit einbeziehen?

**B1:** [00:11:55] Also ich versuche da möglichst alles mit einzubeziehen. Also wenn wir da die Vergleiche machen, dann heißt es ja oftmals, wie heißt es in DEINER Sprache? Und dann lasse ich da wirklich das offen und sage hey, wir haben da verschiedene Kulturen und verschiedene Sprachen. Dann versuche ich das auch zu berücksichtigen. Also nicht, dass ich einfach sage, jetzt schauen mir da nur auf das Portugiesische oder so. ABER, also Englisch, Französisch, das ist natürlich, das spricht kein Kind zu Hause. Doch ein Kind hat das, das spricht französisch zu Hause. Aber sonst ist das für alle, wie auch noch mal eine Fremdsprache. Und klar, in Französisch ist Französisch Schwerpunkt. Englisch haben sie noch nicht, das kommt dann später. Das ist mehr so in Musik kommt dann das Englische, wo ich da Wörter erkläre oder sage. So, ja.

**I:** [00:12:46] Und gibt es da auch einige Sprachen, die öfter in den Unterricht einbezogen werden als andere?

**B1:** [00:12:51] Schon Französisch, Englisch ist schon sicher viel mehr als die, Sprachen, die Sie zu Hause sprechen.

**I:** [00:12:57] Ja, die Gründe dafür wahrscheinlich, wie gerade genannt /

**B1:** [00:13:01] Ja, man braucht es einfach auch öfters. Das Französisch ist hier eben auch ein Unterrichtsfach, schon allein wegen dem. Und dann das Englisch, das hören Sie viel, brauchen Sie viel. Ja.

**I:** [00:13:14] Inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die Kinder mitbringen, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

**B1:** [00:13:23] Schon sehr. Also das habe ich auch schon angesprochen. Sie sind meistens eben nicht nur sprachentwicklungsverzögert, sondern sie haben oftmals auch Mühe, in ihrer eigenen Sprache die Wörter zu finden oder kennen die Wörter nicht. Das merke ich, wenn ich dann ein Kind frage, du, wie heißt das auf Portugiesisch? Da kommt nicht immer eine Antwort. Häufig heißt es dann: „Oh, das weiß ich jetzt auch nicht“. Oder auch das Lesen in ihrer Muttersprache ist auch schwierig. Also das höre ich dann von den Eltern. Und ja, dann ist es oftmals eben, sie sind schon so beschäftigt mit dem Deutsch, das zu lernen. Das ist schon sehr schwierig für sie. Und dann eben noch Französisch. Ja (…) also das finde ich schon, ist hier für diese Kinder hier sehr schwierig.

**I:** [00:14:13] Gut, vielen Dank. Dann kommen wir jetzt zum letzten Aspekt. Es geht einfach um die Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfeldes. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus?

**B1:** [00:14:26] Von mir oder von den Kindern?

**I:** [00:14:28] Von den Kindern?

**B1:** [00:14:29] Okay. Also, sie sprechen die Sprache zu Hause mit den Eltern. Also eigentlich wird da zu Hause nicht Deutsch gesprochen, bei den mehrsprachigen Kindern. Das ist sicher. Das wird so gefördert. Einige Kinder besuchen auch noch so etwas wie eine Schule, wo diese Sprache gefördert wird, aber auch das Kulturelle. Also ein Kind besucht die Koranschule, zum Beispiel, und dann setzen sie sich dort mit dem Koran auseinander. Und dann ist es mehr so, dass Religiöse eigentlich, nicht die Sprache an sich, sondern mehr das Religiöse. Das weiß ich. Und manchmal schauen sie sich auch Filme an, in dieser Sprache oder lesen Bücher in dieser Sprache. Ja.

**I:** [00:15:17] Okay. Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse vermehrt mehrsprachig auf? Lässt sich das so sagen? Ab Geburt oder erst später?

**B1:** [00:15:31] Ab Geburt. Die allermeisten ja.

**I:** [00:15:33] Und wären denn da oftmals auch zusätzliche Hilfen nötig zu Hause in Bezug auf die mehrsprachige Förderung? Außenstehende Hilfen zum Beispiel?

**B1:** [00:15:51] (…) Also nein, ich glaube, das machen schon die Eltern, oder dann besuchen sie ebenso wie eine Schule und dann gibt es dort Lehrpersonen. Fachkräfte. Ja, genau.

**I:** [00:16:02] Und wie schätzen denn die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein?

**B1:** [00:16:08] In Deutsch jetzt Zweitsprache, oder? Das ist ja häufig dann Deutsch.

**I:** [00:16:13] Genau.

**B1:** [00:16:14] Die sehen schon die Schwierigkeiten und sagen auch ja, das ist für uns auch schwierig, weil häufig kommen die Eltern und die sprechen kein Wort Deutsch. Da braucht es dann oftmals auch Übersetzung für die Elterngespräche. Und dann sehen Sie das schon auch und sagen ja leider zu Hause, wir können nicht helfen bei den Hausaufgaben und wir können auch nicht das Deutsche fördern. Das sehen Sie dann schon, dass es schwierig ist.

**I:** [00:16:37] Schätzen Sie die Fähigkeiten dann auch realistisch ein?

**B1:** [00:16:40] Ja.

**I:** [00:16:41] Und machen die nicht besser oder schlechter, als sie sind?

**B1:** [00:16:44] Nein.

**I:** [00:16:45] Okay. Gut. Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen bei?

**B1:** [00:16:58] Mh (…) Also Sie können. Häufig können sie eben nicht so helfen. Es ist schon für sie schwierig, weil die Hausaufgaben klar, das ist auf Deutsch und da sind sie überfordert. Und manchmal sind sie auch kognitiv nicht wahnsinnig gebildet, sind bildungsfern aufgewachsen und dann können sie auch nicht helfen. Ja.

**I:** [00:17:19] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen an der Schule aus?

**B1:** [00:17:23] Also die Eltern werden ganz klar mit eingebunden, wenn es um die Planung geht. Also wir haben da ein Gespräch zu Beginn des Schuljahres und da sprechen wir über die Förderplanung. Was wollen wir für Ziele setzen im Deutsch mit dem Kind und das sehen die Eltern und wir sprechen darüber. Und dann wird am Schluss des Schuljahres wird es wie ausgewertet. Wie konnte sich der Schüler oder die Schülerin verbessern, jetzt in Bezug auf diese Förderziele? Und dann gibt es noch ein drittes Gespräch in der Halbzeit quasi. Und das ist dann wie ein Beurteilungsgespräch. Da werden dann alle Fächer angeschaut, wo steht das Kind, wo kann es sich noch verbessern? Also wir sind da immer wieder im Austausch mit den Eltern. Häufig brauchen sie eben auch Hilfe, wenn es darum geht, wir machen jetzt einen Ausflug. Da muss ich die Eltern anrufen, muss sagen hey, Ihr Kind braucht das, das und das. Bitte morgen mitbringen und so. Also wir sind da schon sehr im Austausch und ich finde es auch wichtig, dass man die Eltern mit ins Boot holt.

**I:** [00:18:26] Ja, absolut. Welche Empfehlungen geben Sie denn den Eltern bezüglich der sprachlichen Förderung Ihrer Kinder? Sprechen Sie da Empfehlungen aus?

**B1:** [00:18:36] Ja, möglichst deutsch, wirklich deutsche Literatur, also Bücher zu lesen, Fernsehen, wenn nötig, dann auf Deutsch, mit Nachbarskindern spielen. Dass sie da mit der deutschen Sprache eben auch außerhalb der Schule in Kontakt kommen oder ein Hobby suchen, wo sie die deutsche Sprache brauchen. Ja.

**I:** [00:18:57] Ja, also würden Sie den Eltern eher raten, die deutsche Sprache zu sprechen, auch wenn sie eine andere Muttersprache mitbringen?

**B1:** [00:19:06] Also die Eltern dürfen ganz klar ihre Sprache sprechen. Das finde ich auch wichtig, dass sie da wirklich / Dass das auch gefestigt ist. Also das sehe ich auch bei meiner Nichte, die spricht mit der Mutter eigentlich nur Russisch. Das ist auch gut. Aber nebst dem soll eben auch das andere gefördert werden (lacht). Das ist etwa so ein bisschen beides.

**I:** [00:19:27] Ja, okay. Und inwiefern erschweren denn mögliche Verständnisschwierigkeiten bei den Eltern die Zusammenarbeit?

**B1:** [00:19:38] Eben, da braucht es oftmals die Übersetzung. Wir merken, sonst geht das kaum, dann wird sehr schwierig. Weil oftmals sind es halt doch auch Fachausdrücke oder

man muss ein bisschen mehr ins Detail gehen und dann nein, das geht nicht. Also da brauchen wir dann eine Übersetzung, ja.

**I:** [00:19:55] Und was würden Sie angehenden Sprachheilpädagogen*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern an der Sprachheilschule?

**B1:** [00:20:03] Schulen offen sein für neue Sprachen und ja, es wird eine eher mehr. Also die Mehrsprachigkeit nimmt eher zu als ab. Das muss man sich bewusst sein und wirklich auch Druck wegnehmen und einfach das Mögliche machen. Also gerade im Erlernen von einer neuen Sprache für diese Kinder sehr schwierig. Also, dass man da wirklich nicht irgendwie eine Illusion hat oder Vorstellungen, was sie dann können sollten oder müssen. Also das geht nicht. Also dann wirklich (…) ja. Ball flach behalten.

**I:** [00:20:41] Wollen Sie abschließend noch etwas sagen?

**B1:** [00:20:44] Na, ich glaube es. Gut. Also, es war sehr spannend jetzt mit diesen Fragen und ich hoffe, ich konnte da das eine oder andere beantworten.

**I:** [00:20:55] Vielen, vielen Dank. Dann sind wir jetzt am Ende angelangt.

**B1:** [00:21:00] Sehr gut.

Postskript

- Offene und angenehme Gesprächsatmosphäre
- Keine Störungen oder Unterbrechungen
- Die Befragte brachte Beispiele aus ihrer eigenen Verwandtschaft ein, um Aussagen zu belegen, was das Gespräch sehr interessant machte.
- Geringere Berufserfahrung im Vergleich zu den anderen beiden Lehrkräften aus der Schweiz

**Befragter 2**

| | |
|---|---|
| Geschlecht | männlich |
| Berufliche Ausbildung | Sonderschullehrer mit Schwerpunkt Sprache |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 35 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Französisch, Italienisch, Englisch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | Mit 12 Jahren |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 5 von 9 Kindern (4. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | Portugiesisch, Französisch, Tamilisch, Tigrinisch, Kambodschanisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Schweiz |

Interview vom 23.06.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B2 = Befragter

**I:** [00:00:02] Wir haben ja jetzt gerade schon kurz über die Mehrsprachigkeit gesprochen und dass sie selbst mehrere Sprachen sprechen und in ihrer Klasse eben auch mehrsprachige Kinder sind. Was würden Sie denn sagen: Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit ein?

**B2:** [00:00:17] Mehrsprachigkeit (…) Schätze ich recht gut ein, weil ich eben, wie vorher gesagt, viele Jahre hier in [redacted] unterrichte, muss ich auch sagen und mit vielen fremdsprachigen Kindern zu tun habe.

**I:** [00:00:34] Ab wann ist denn Ihrer Ansicht nach ein Kind mehrsprachig?

**B2:** [00:00:38] Ab wann? (lacht) Ja, wenn es sicher mit ein, zwei Sprachen aufwachsen tut.

**I:** [00:00:46] Genau. Es gibt für Mehrsprachigkeit keine konkrete Definition. Es gibt eben viele Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit einwirken. Sie haben jetzt gerade schon die verschiedenen Sprachen genannt. Welche Faktoren könnten denn noch eine Auswirkung auf die Mehrsprachigkeit noch haben?

**B2:** [00:01:02] Ja, ich denke sicher das Elternhaus (…) ist ganz wichtig. Machen wir hier eben auch die Erfahrung, dass die Eltern zum Teil gar kein Deutsch sprechen und nur die eigene Muttersprache sprechen. Und das macht es dann für unsere Kinder manchmal eben auch schwierig. Ja.

**I:** [00:01:26] Okay. Wie schätzen Sie denn die die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile ergeben sich denn daraus?

**B2:** [00:01:35] Das finde ich ganz, ganz schwierig zu beantworten. Ja, das würde ich nicht so auf die Waagschale werfen, einfach so. Generell kann man schon sagen, dass es wahrscheinlich einen Einfluss hat, aber wie und wo genau sich das zeigt, würde ich jetzt nicht einfach so auf den Tisch legen, ja (lacht). Generell kann man sagen, dass unsere Kinder (…) durch die Sprachbehinderung halt schon auch Schwierigkeiten, kognitive Schwierigkeiten haben, indem dass sie ja die Sprache nicht verstehen.

**I:** [00:02:15] Ja gut, super. Ja, wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit an der Sprachheilschule gegenüber?

**B2:** [00:02:24] (unv.)? Habe ich richtig verstanden?

**I:** [00:02:27] Wie Sie der Förderung von Mehrsprachigkeit an der Sprachheilschule SELBST gegenüberstehen.

**B2:** [00:02:32] Also. Okay. Ja, das ist bei uns natürlich so, dass wir eben generell häufig mehrheitlich fremdsprachige Kinder haben. Auch das ist nicht immer ganz so und ich finde es ein ganz wichtiges Thema. Ja, ja.

**I:** [00:02:55] Inwiefern ist denn die die Förderung in der Praxis umsetzbar?

**B2:** [00:03:00] Ähm (lacht). Also generell kann man ja auch sagen, sie sind, die Kinder sind hier, um Deutsch zu lernen - Schulsprache, Standardsprache. Nachher haben sie aber auch Französischunterricht, Englischunterricht und für unsere Kinder merken wir halt, im Verlaufe der letzten Jahre, wird es zunehmend schwieriger, diese Sprachen wirklich zu lernen. Wir machen auch die Erfahrung, dass sie häufig die Muttersprache selber nicht so gut sprechen und verstehen auch. Ja. Also Sie bringen schon von daher ein Handicap mit in Ihre Sprachausbildung. Ja.

**I:** [00:03:43] Sehen Sie die Förderung der Mehrsprachigkeit als Überforderung oder als Zugewinn für die Schülerinnen und auch für die Lehrkräfte?

**B2:** [00:03:54] (…) Ich finde es für die Kinder zum großen Teil eine Überforderung. Jetzt bei uns. Ich spreche immer nur von unserer Spezialschule. Wenn ich jetzt sage, ich habe im Moment eine sehr spezielle Klasse mit Kindern, die sehr ausgeprägte Sprachschwierigkeiten haben. Für sie ist schon Deutsch eine riesige Hürde, das zu lernen. Rundum vom Sprechen übers Lesen, über das Schreiben. Und nachher Französisch macht am Anfang sehr Spaß, weil es halt etwas Neues ist. Und irgendwann merken sie ja, die Hürde ist so enorm hoch und dann kommt so nach und nach der Frust halt auch. Ja. Englisch ist ein bisschen anders

gelagert. Es ist halt mehr so Weltsprache und da haben sie auch mehr Bezug dazu. Ich denke auch über die Elektronik. Also / (lacht).

**I:** [00:04:56] Ab welcher Klasse kommt Englisch mit dazu?

**B2:** [00:04:59] Ab der fünften Klasse.

**I:** [00:05:00] Okay. Und wie schätzen Sie die Thematik für die Lehrkräfte ein? Ist es da eher eine Überforderung oder eher ein Zugewinn?

**B2:** [00:05:11] Es ist sicher eine große, große Herausforderung, ja. Definitiv. Es kommt da noch dazu, dass zum Beispiel die Französischlehrmittel sind nicht unbedingt geeignet für unsere Kinder. Ja, weil sehr offen, sehr, sehr viele so verschachtelte Themen und unsere Kinder sind häufig schon von daher überfordert.

**I:** [00:05:39] Das heißt, sie müssen dann auch viele Materialien selbst erstellen /

**B2:** [00:05:43] Ja selbst erstellen und ganz viel weglassen vor allem, ja (lacht). Sehr gezielt auswählen, was überhaupt möglich ist.

**I:** [00:05:52] Okay. Dann kommen wir zum Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte an der Sprachheilschule?

**B2:** [00:06:07] Das finde ich sehr wichtig, oder, ja. Weil eben unsere Klientel entspricht diesem Bild, oder zum großen Teil. Ich finde es sehr wichtig. Ich muss sagen, dass ich in meiner Ausbildung kaum damit (lacht) in Berührung gekommen bin. Ja, also das habe ich alles noch nach und nach mir erarbeiten müssen.

**I:** [00:06:34] Also nahm der Teil in Ihrer Ausbildung keinen großen Stellenwert ein?

**B2:** [00:06:38] Praktisch null.

**I:** [00:06:41] Und gibt es denn aktuell Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Mehrsprachigkeit, die Sie besuchen können?

**B2:** [00:06:49] Ja, da gibt es, ja. Von der PH [redacted] her wird es schon angeboten, ja.

**I:** [00:06:57] Einmal jährlich dann oder wie oft können Sie das nutzen?

**B2:** [00:07:00] Ähm, da bin ich jetzt gerade ein bisschen überfragt. Weiß ich nicht genau, aber es gibt verschiedene Angebote. Ja.

**I:** [00:07:11] Und welche Aspekte sind Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten auf jeden Fall in der Ausbildung vorkommen, wenn es ums Thema Mehrsprachigkeit geht?

**B2:** [00:07:20] (…) Ich finde es zentral, das Bewusstsein zu schaffen, welche Schwierigkeiten damit auftauchen könnten, so für das ganze Lernen. Weil es ist ja / Also

Deutsch ist ja für viele Kinder eben dann auch Fremdsprache (lacht). Es ist auch für schweizerische Kinder eine Fremdsprache und von daher einfach so das Bewusstwerden, was damit alles zusammenhängt, wie wichtig die Sprache ist, im Lernprozess. Das habe ich dann im in der heilpädagogischen Ausbildung natürlich stark auch mitbekommen. Ja.

**I:** [00:08:09] Okay. Dann kommen wir jetzt zum Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext von UNTERRICHT. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen Ihrer Schüler*innen mit in den Unterricht ein?

**B2:** [00:08:21] Ja (…) das ist so, ein Schüler ist eigentlich eher aus dem, die Eltern aus dem Kongo. Familiensprache ist aber Französisch und mit ihm spreche ich ab und zu Französisch. So eine Möglichkeit nachher, zum Beispiel jetzt. Im Moment sind wir an einem Schultheater, das die Kinder selber entworfen, entwickelt haben. Und dort bauen wir eben die Sprachen, ihre Muttersprachen, auch ein. Klein, klein und fein, aber immerhin. Ja.

**I:** [00:09:00] Ja, super.

**B2:** [00:09:01] Und nachher ist mir immer ganz fest wichtig, so um drittes, vierte Schuljahr, dass wir Bezug nehmen. Woher kommst du? Woher kommt deine Familie? Das ist immer ein größeres Thema. Aber wir leben auf der Erde, es gibt Kontinente, es gibt Länder. Woher, aus welchem Land kommst du? Was habt ihr für eine Kultur? Was für eine Sprache? Es ist immer ein sehr wichtiges Thema.

**I:** [00:09:27] Das heißt, Sie nehmen dann auch kulturelle Vergleiche auf?

**B2:** [00:09:30] Ja.

**I:** [00:09:31] Und stellen Sie auch die verschiedenen Sprachen gegenüber, sodass Sie Sprach- vergleiche in den Unterricht mit einbauen?

**B2:** [00:09:38] Ja, soweit es möglich ist, ja. (…) Ja, zum Beispiel so Verwandtschaft von Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch. Man sagt gewisse Sachen gleich.

**I:** [00:09:53] Ja, bauen Sie denn auch in Gruppenarbeiten oder zum Beispiel in Lieder oder, vielleicht ist es auch in Büchern vorhanden, die Mehrsprachigkeit ein?

**B2:** [00:10:03] Ja, also Stichwort Lieder ist natürlich auch immer ganz wichtig. Wir singen häufig mehrere verschiedene sprachige Lieder. Englisch, Französisch und Finnisch (lacht).

**I:** [00:10:23] Und gibt es spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen zur Mehrsprachigkeit, die Sie nutzen?

**B2:** [00:10:29] Nein, das würde ich so nicht sagen. Nein.

**I:** [00:10:32] Findet der Einbezug der Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einigen?

**B2:** [00:10:40] Es ist vor allem im Bereich von Deutsch, also Sprachfächern, natürlich Deutsch oder Französisch. Im Französischen macht man ja auch so diese Sprachvergleiche, Parallel-wörter. Trottinett ist in der Schweiz gleich, wie in Frankreich zum Beispiel. Ja, und nachher in NMG, Natur, Mensch, Gesellschaft, ja auch.

**I:** [00:11:11] Wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht?

**B2:** [00:11:18] Es macht es interessanter. Ja, also die Kinder fühlen sich häufig sehr, sehr angesprochen und finden es auch spannend. Wie sagt man das zum Beispiel in einer anderen Sprache.

**I:** [00:11:31] Sehen Sie auch negative Aspekte?

**B2:** [00:11:34] Nein, würde ich jetzt so gar nicht sagen.

**I:** [00:11:40] Okay. Und wie legen Sie denn bei der Auswahl an den verschiedenen Sprachen, die die Kinder ja mitbringen, fest, welche Sprache sie im Unterricht mit einbringen?

**B2:** [00:11:51] Ja, so ein Teil ist halt eben Französisch, weil es bei uns auch Landessprache ist. Ja, ab der dritten Klasse. Und die anderen Sprachen wirklich mehr so Themen zentriert. Oder wenn es eben darum geht zu schauen: Wer bin ich? Woher komme ich? Genau.

**I:** [00:12:15] Und bei den Sprachen gibt es da einige Sprachen außerhalb von Französisch, die jetzt öfter in den Unterricht mit einbezogen werden als andere. Oder schauen Sie, dass sich das ausgleicht?

**B2:** [00:12:29] Nee, auf das würde ich nicht schauen. Ich schau einfach, was da ist, von den Kindern her, was auch möglich ist. Es ist manchmal noch schwierig, muss ich sagen, weil wenn ich sage, wir haben die, die, die, die Sprache, in der Klasse drin/ Wenn man die Kinder nachher fragt, ja wie sagst du denn Guten Tag, also ganz banale, einfache Sachen, wissen sie das manchmal spontan, nicht. Das ist sehr / Meine Erfahrung zeigt, dass die Kinder, obschon sie in einer anderen Kultur zum Teil aufwachsen, eigentlich eine andere Muttersprache haben, sehr wenig Zugriff dort, auch auf ihre Muttersprache haben.

**I:** [00:13:16] Also verstehe ich das richtig, dass Sie auch darauf schauen, was die Kinder Ihnen anbieten und das dann aufgreifen?

**B2:** [00:13:25] Genau, das ist so. Das muss man hier generell machen (lacht). Ja, gehört zum STANDARD.

**I:** [00:13:31] Okay. Inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Kinder mitbringen, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

**B2:** [00:13:39] Ja, das ist natürlich wirklich ein sehr wichtiger, zentraler Punkt. Wenn ich auf die momentane Klasse schaue, ist das extrem schwierig (…). Da haben wir jetzt gerade zum Beispiel wieder festgestellt, im Theater nur ein Wort zu sagen in einer Fremdsprache, das kann schwierig sein. Also bis zum geht nicht ist nicht möglich, weil sie es nicht artikulieren können.

**I:** [00:14:10] Also sehen Sie Schwierigkeiten auch in unterschiedlichen Bereichen im Bereich der Aussprache, im Bereich Grammatik, im Bereich Wortschatz?

**B2:** [00:14:21] Ja, in allen Bereichen. Also Grammatik ist weit weg (lacht). Also, ist wirklich /

**I:** [00:14:30] Okay. Ja. Dann kommen wir jetzt auch zum letzten Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfeldes. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im ELTERNHAUS?

**B2:** [00:14:44] Ja, das ist ein ganz, ganz schwieriges Thema. Ja, ja. Also, wenn ich jetzt so zurückblicke auf die letzten Elterngespräche, sie waren erst gerade. Ja, ich frage mich manchmal REDEN die eigentlich miteinander zu Hause? Und nachher Mehrsprachigkeit. Das ist wirklich sehr, sehr schwierig. Ja.

**I:** [00:15:13] Wenn Sie jetzt Ihre Klasse anschauen, lässt sich das sagen, welcher Elternteil denn mit dem Kind welche Sprache spricht?

**B2:** [00:15:25] (…) Es ist auch sehr unterschiedlich. Wir haben Eltern, wo beide Teile eigentlich nur, wirklich nur, ihre Sprache sprechen. Wir haben Eltern, wo ein Teil noch, zum Beispiel, Deutsch kann. Es gibt wirklich die ganze Palette. Ein Elternteil, der fließend [redacted]deutsch spricht und der andere Elternteil eben nur kambodschanisch jetzt beim einen Kind. Ja, es erlebe ich sehr, sehr unterschiedlich. Da zusagen ja, hier gibt es eine Tendenz, könnte ich nicht sagen.

**I:** [00:16:25] Wie oft hören denn die Kinder ihrer Klasse welche Sprache zu welchem Stundenanzahl ungefähr?

**B2:** [00:16:31] Noch einmal.

**I:** [00:16:34] Ja. Zu welchem Stundenanteil hören die Kinder zum Beispiel Deutsch? Nur diese paar Stunden, die sie in der Schule sind oder auch noch außerhalb? Wie ist das ungefähr von der Verteilung geregelt?

**B2:** [00:16:47] Also meine Erfahrung hier im Unterricht ist, sie sprechen vor allem HIER Deutsch. Und in der Familie ist es interessant, häufig mit den Geschwistern und mit den Eltern in seltenen Fällen auch (lacht). Ja.

**I:** [00:17:07] Okay. Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse mehrsprachig auf? Die meisten ab Geburt schon oder erst spät?

**B2:** [00:17:18] Ja, das ist bei dieser Klasse definitiv so. Die sind hier eigentlich auf die Welt gekommen und hier aufgewachsen. Ja.

**I:** [00:17:27] Wären denn für das häusliche Umfeld, um die Mehrsprachigkeit adäquat zu fördern, auch noch zusätzliche Hilfen notwendig?

**B2:** [00:17:36] Ja, da gibt es ja hier in [redacted] auch so Projekte. Es gibt das Projekt [redacted], so heißt das, wo Leute nachher in die Familien gehen und mit ihnen wirklich auch Sprachunterricht machen. Und die Kinder wie auch die Eltern vorbereiten auf das Deutsche. Das ist, finde ich, eine ganz gute Sache. Ja.

**I:** [00:18:08] Wird es von den Eltern dann auch angenommen?

**B2:** [00:18:10] Ja (…) Man kann es nicht aufzwingen. Aber es gibt doch viele Eltern, die ja sehr interessiert sind für das.

**I:** [00:18:21] Wie schätzen denn die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein? (…) Realistisch oder unrealistisch?

**B2:** [00:18:32] (lacht) Gutes Thema. Häufig nicht so ganz realistisch, weil Sie halt, wenn Sie Deutsch, ich spreche jetzt von Deutsch / haben sie das Gefühl ja, aber mein Kind kann ja schon supergut Deutsch, aber, ja /

**I:** [00:18:57] Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung von der Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei?

**B2:** [00:19:06] Ganz schwieriges Thema. Ganz, ganz schwierig. Ich mache einfach die Erfahrung, gerade in den letzten Jahren, dass die Eltern, die sind mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Mit sich selbst, mit dem Familienunterhalt, mit der Arbeit. Ganz, ganz schwierig. Sie sind froh, sie sind doch zum größten Teil dankbar, dass die Kinder hier in die Schule kommen dürfen und merken auch, dass sie Fortschritte machen. Aber that‘s it.

**I:** [00:19:43] Wie sieht die Elternarbeit denn konkret bei Ihnen an der Schule aus?

**B2:** [00:19:48] (…) Sehr unterschiedlich. Es gibt Eltern, mit denen kann man einen regen Kontakt pflegen und einen regen Austausch. Und bei anderen ist einfach rein sprachlich eigentlich nicht möglich. Das heißt, sie sprechen eine Sprache, die ich nicht spreche (lacht). Und ja, da müsste ich dann Übersetzungen beiziehen. Das machen wir. Bei den offiziellen Gesprächen läuft das so. Aber selbst dort ist die Verständigung nicht immer gegeben. Das haben mir dann auch die Übersetzungsleute gesagt, die verstehen nicht ganz das. Auch die Inhalte kommen dann nicht ganz rüber, trotz Übersetzung.

**I:** [00:20:40] Das heißt, Verständnisschwierigkeiten sind schon auch eine große Hürde, in der Elternarbeit?

**B2:** [00:20:45] Ja.

**I:** [00:20:46] Und welche Empfehlungen geben Sie denn den Eltern bezüglich der sprachlichen Förderung ihrer Kinder mit?

**B2:** [00:20:55] (…) Ja, wir probieren das klassisch, mit der Literatur, mit Lesen. Das zu Hause immerhin ein wenig Bücher angeboten werden. Die Kinder können ja auch von der Bibliothek mitnehmen. Ist so. Und was ich auch mache ist, was schaut Ihr Kind im Fernsehen oder auf dem Tablet. Und ermuntere einfach auch deutsche Sendungen zu schauen, weil es gibt auch Kinder, die profitieren SEHR davon (…). Ja, das war Elektronik. Nicht immer nur negativ. Ich denke jetzt an ein Kind in der Klasse. Ist eigentlich nicht erklärbar. Warum kann der Junge so gut Deutsch und versteht vor allem so viel? Das ist eigentlich nur möglich, wenn er eben Fernseher schaut und so sich Wissen aneignet.

**I:** [00:22:00] Was würden Sie ansonsten angehenden Sprachheilpädagogen*innen noch mit auf den Weg geben, wenn es um die mehrsprachige Arbeit an der Sprachheilschule geht?

**B2:** [00:22:16] Ja (…) was mitgeben? Viele Sachen ausprobieren, sich halt schlau machen, was auf dem Markt ist in allen Bereichen. Sei es jetzt elektronische Möglichkeiten heutzutage, Förderprogramme. Und einfach sich schlau machen. Ja, mit Weiterbildung hier in [redacted] an der PH und so.

**I:** [00:22:45] Wollen Sie abschließend noch etwas sagen?

**B2:** [00:22:47] Ja, ich finde es ein ganz spannendes Thema, oder? Ja. Ich finde es aber auch so von der Erfahrung her, jetzt an unserer Schule / Es sind so Wellen. Was wir merken, ist einfach so eine Zunahme an größeren Schwierigkeiten. Definitiv ja. Die sind meistens gekoppelt mit anderen Faktoren. Das ist auch so ganz wesentlich. Also mit weiteren Lernschwierigkeiten. Es ist nicht nur die Sprache alleine. Ich sage immer, es ist eine gewisse Verwahrlosung. Auch wenn es den Kindern materiell eigentlich sehr gut geht zu Hause. Es ist nicht das. Schauen, dass die Kinder irgendwo Anschluss finden. Nicht nur in der Schule, auch in der Freizeit. Es ist so ein wichtiges Thema, finde ich (…). Sei es im Fußballverein, sei es irgendwo im Turnverein, beim Schwimmen oder was auch immer. Ja.

**I:** [00:23:56] Ja, super, das war jetzt noch mal ein guter Abschluss. Dann sind wir am Ende angelangt. Vielen, vielen Dank.

**B2:** [00:24:02] Ja, danke auch. Gern geschehen.

Postskript

- Angenehme und offene Gesprächsatmosphäre
- Zwischendurch leise Kinderstimmen vom Pausenhof zu hören, was jedoch keine Störung darstellte
- Große Berufserfahrung der befragten Person
- Es wurde ein Beispiel zu außerschulischen Fördermöglichkeiten eingebracht und dies näher erläutert

**Befragte 3**

| | |
|---|---|
| Geschlecht | weiblich |
| Berufliche Ausbildung | Kindergärtnerin, Sonderschullehrerin mit Schwerpunkt Sprache |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 27 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Deutsch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | - |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 6 von 8 Kindern (1. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | Portugiesisch, Arabisch, Spanisch, Italienisch, Albanisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Schweiz |

Interview vom 23.06.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B3 = Befragte

**I:** [00:00:01] So, ich habe jetzt schon erfahren, dass es in Ihrer Klasse einige mehrsprachige Kinder gibt. Wie schätzen Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit ein?

**B3:** [00:00:16] Ich denke, ich habe mittlerweile, mit 27 Berufsjahren, recht viel Erfahrung mit Kindern, mit Mehrsprachigkeit. Es ist aber schon so, dass ich das Gefühl habe, ich bin jetzt auch schon lange an der Sprachheilschule, das dort sicher ein Bedarf ist, dass wir auch uns gut weiterbilden. Genau das ist / Ich kann natürlich die Sprachen von den Kindern nicht alle und auch nicht perfekt und eben auch Englisch ist ja auch für mich jetzt nicht gerade geläufig. Ich spreche wirklich mit den Kindern Hochdeutsch. Ja, genau.

**I:** [00:00:57] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?

**B3:** [00:01:01] Wenn es zu Hause einen Elternteil hat, der fremd, also eine andere Sprache spricht und dieses Kind, ja auch diese Sprache spricht.

**I:** [00:01:10] Genau. Also bei der Mehrsprachigkeit ist es so, dass es gar keine einheitliche Definition gibt. Es gibt eben viele Faktoren, die da mit einwirken, wie Sie jetzt auch schon gesagt haben, dass eben mehrere Sprachen gesprochen werden. Welche Faktoren haben denn noch einen Einfluss auf die Mehrsprachigkeit?

**B3:** [00:01:29] (…) Also jetzt Faktoren, die für das schulische oder wie /

**I:** [00:01:33] Ganz allgemein. Was hat alles einen Einfluss? Was wirkt sich auf die Mehrsprachigkeit aus, um diese möglichst gut ausbilden zu können?

**B3:** [00:01:46] Ja, ich denke auch, dass sie einfach gut integriert sind. In die Kita gehen schon von früh an, dass sie in einem Programm drin sind. In der Stadt [redacted] gibt es auch solche Programme, die dort wirklich die Förderung von klein auf beinhalten und die Kinder dort auch abholen können. Ja.

**I:** [00:02:06] Okay. Und wie schätzen Sie die die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile gibt es da genau?

**B3:** [00:02:16] Genau, also jetzt gerade für Kinder mit einer Sprachbehinderung in beiden Sprachen, was ich wirklich jetzt auch in meiner Klasse ja habe, weil bei uns sind nur Kinder mit einer schweren Spracherwerbsstörung und das haben wir den Eltern auch wirklich gesagt, dass sie in der Erstsprache AUCH Mühe haben und dort auch Probleme haben. Und ich denke schon, dass dort die Kognition, also alles, was man ja lernen kann / Und durch die Sprache, da erfährt man die Welt und wenn dann die Sprache einfach fehlt, ich denke, irgendwann wird dann der Wissensstand und alles wird dann eingeschränkter für diese Kinder. Es macht dann schon etwas auf die Kognition aus. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass die Kinder, die ich jetzt habe, die fremdsprachig sind, irgendwie von den Leistungen her schlechter wären. Aber ich denke mit der Laufbahn oder mit der Zeit der Schullaufbahn ist es schon so, wenn man die Sprache nicht gut kann und sich nicht gut ausdrücken kann, dann wird es immer schwieriger, dass man wirklich kognitiv mitkommt.

**I:** [00:03:27] Ja, wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit an der Sprachheilschule gegenüber?

**B3:** [00:03:33] Ja, ich finde das sehr wichtig. Also, ich denke, das ist unsere tägliche Arbeit. Ich probiere sehr / Ja, im Unterricht ja sowieso. Die Lehrerinnensprache, die Lehrsprache ist sehr wichtig. Und da probieren wir ja auch möglichst ein tiefes Niveau, möglichst einfache Sätze, möglichst mit Blickkontakt, mit visuellen Unterstützungen. Wir bieten da, glaube ich, den Kindern sehr viel. Was natürlich bei den Sprachentwicklung-/ Spracherwerbsstörungen natürlich sowieso, nötig ist. Ich denke, die Fremdsprachigen können da sehr gut profitieren.

**I:** [00:04:14] Inwiefern ist denn die Förderung in der Praxis überhaupt umsetzbar mit der Mehrsprachigkeit?

**B3:** [00:04:23] (…) Ja, ich denke, wir sind eine kleine / Also kleine Klassen haben wir. Das ist sicher ein Vorteil. Wir haben eben, wie ich gesagt habe, sehr viel Struktur, sehr viel visuelle Hilfen. Da können sich die Kinder gut orientieren. Das ist jetzt nicht fremdsprachenspezifisch, aber ich denke, da haben sie wirklich Vorteile auch, genau.

**I:** [00:04:50] Und sehen Sie die Förderung eher als Überforderung oder eher als Zugewinn für die Schüler*innen UND die Lehrkräfte.

**B3:** [00:05:01] (…) Also, als gute Förderung denke ich, es ist wichtig, dass wir das so machen. Ich denke, da bin ich wirklich überzeugt. Wir haben jetzt das schon lange so. (…) Sie können sehr, sehr gut profitieren, denke ich. Ja.

**I:** [00:05:16] Und auch für die Lehrkräfte ist es gut umsetzbar oder ist das Arbeitspensum dadurch sehr hoch?

**B3:** [00:05:21] Klar, man muss schon was / Ich denke jetzt gerade im Zyklus eins, auch mit den Lehrmitteln, muss man oft vielleicht noch etwas adaptieren oder ein bisschen verändern. Wir lesen natürlich noch nicht so lange Texte wie im Zyklus zwei, wo es dann schwierig wird. Da muss man einen ganzen Text umschreiben, dann in einfacher Sprache oder so. Aber ich denke auch wir (…) haben sicher einen Mehraufwand, um die Sachen ein bisschen anzupassen, damit es eine einfache Sprache ist. Und trotzdem denke ich, in Zyklus eins ist es noch einfacher, so einfache Sachen zu finden, die man im Unterricht umsetzen kann. Und ich habe natürlich jetzt schon viel Erfahrung und darum, ja, ist jetzt die Zeit / Klar, ich bereit jeden Tag vor, aber es braucht dann weniger Übung für mich.

**I:** [00:06:12] Ja, es ist auf jeden Fall ein wichtiger Aspekt.

**B3:** [00:06:15] Ja, aber für eine Junglehrerin, einen Junglehrer / Ich denke, das ist eine große Herausforderung.

**I:** [00:06:21] Ja, dann kommen wir zum Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung oder in den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte an der Sprachheilschule?

**B3:** [00:06:36] Ja, sehr wichtig, sehr wichtig. Weil ich denke wirklich, dass wir fast 80 % fremdsprachige Kinder haben. Und das hat sich in diesen Jahren, die ich an der Sprachheilschule war, also bin, das hat sich immer mehr vergrößert. Dieser Bereich, also die Prozent, die sind immer höher geworden, es sind immer mehr Fremdsprachige. Und ich denke, es ist ganz wichtig, dass das ein großer Teil auch in der Ausbildung ist, dass man hier schaut, was gibt es für Möglichkeiten. Die Lehrmittel, welche Hilfsmittel für die Personen, für die Lehrkräfte gibt es. Und eben auch in der Grundausbildung, nicht nur in der heilpädagogischen Ausbildung.

**I:** [00:07:18] Welchen Stellenwert nahm denn das Thema Mehrsprachigkeit in Ihrer Ausbildung ein?

**B3:** [00:07:24] Ich würde sagen, er war zu wenig hoch, der Stellenwert, ja. Ja, das war schon / Es sind jetzt 20 Jahre her. Ja (…) und damals waren eben an der Sprachheilschule auch noch viel weniger fremdsprachige Kinder. Das hat sich wirklich vermehrt. Sehr. Ja.

**I:** [00:07:43] Und gibt es Fortbildungsmöglichkeiten, die Sie aktuell zum Thema Mehrsprachigkeit besuchen können?

**B3:** [00:07:48] Es gibt es, aber im Moment habe ich jetzt den Fokus nicht dort. Aber ja, es würde es schon geben. Ja.

**I:** [00:07:57] Welche Aspekte sind in Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten besonders angehenden Fachkräften im Rahmen der Ausbildung zum Thema Mehrsprachigkeit vermittelt werden?

**B3:** [00:08:10] Ja, ich denke sicher die Lehrmittel. Es gibt ja auch spezielle Lehrmittel wirklich für fremdsprachige Kinder, dass man die sich anschaut und schaut, was wäre jetzt möglich mit dieser Klasse? Ich denke auch, dass man sich vielleicht in die Kulturen ein bisschen einliest oder dass man ein bisschen weiß von den Kulturen wie die Möglichkeit/ Was ist in diesem Land, wie ist die Situation im Moment, auch politisch? Ich denke, das ist sicher ganz wichtig. Dann ja, kann man das auch erklären, wenn ein Kind irgendwie komisch oder anders reagiert oder nicht nach unserem oder uns, also ja uns ein bisschen seltsam vorkommt, dass man das auch einordnen kann. Ich denke, das muss sicher auch drin sein. Und eben / Sicher auch, was für Probleme auftauchen können bei fremdsprachigen Kindern oder vor allem mit der Sprache. Dort würde ich schon sagen, die Sprachentwicklung muss unbedingt drin sein in der Ausbildung. Ja, genau.

**I:** [00:09:17] Gut, viele wichtige Aspekte.

**B3:** [00:09:19] Ja (lacht).

**I:** [00:09:21] Ja, dann kommen wir zur Mehrsprachigkeit im Kontext vom Unterricht. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen mit in den Unterricht ein?

**B3:** [00:09:30] Ja, wir singen verschiedene Lieder, aber mit verschiedenen Sprachen. Wir probieren manchmal ein Wort, wenn sie etwas nicht sagen können auf Deutsch sage ich: Kannst du es in deiner Sprache sagen oder so probieren? Aber das ist manchmal für die sprachbehinderten Kinder noch schwierig. Sie können dann nicht so switchen. Aber sicher einfach auch, dass sie erzählen können von ihrem Land, von ihrer Sprache, von ihren Eltern, wie das läuft. Oder Essen zum Beispiel, spezielles Essen. Was esst ihr zu Hause? Was essen wir in der Schweiz? Sicher auch am Mittagstisch ist es ein großes Thema bei uns an der Schule. In verschiedenen Ländern, was isst man dort. Genau.

**I:** [00:10:19] Und beziehen Sie auch sprachvergleichende Aspekte mit ein, dass Sie mehrere Sprachen gegenüberstellen?

**B3:** [00:10:27] Jetzt auf dem Zyklus eins vielleicht weniger, da denke ich, dass ist für sie noch nicht so relevant. Aber es gibt schon Kinder, die dann plötzlich sagen ah, im Italienisch stand das auch so, genau. Ja, ah ja, genau. Oder ja, „ciao, ciao“, ja, das sage ich ja auch. Ciao, ciao auf Italienisch. Also so Sachen, Vergleiche kommen dann. Ja genau.

**I:** [00:10:50] Und gibt es spezielle Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen, die Sie nutzen?

**B3:** [00:10:56] Jetzt für die Fremdsprachigen?

**I:** [00:10:57] Genau.

**B3:** [00:10:58] Ich denke, wir haben einfach das Konzept allgemein, Sprachbehinderung und da würde ich jetzt sagen, würde ich jetzt nicht groß Unterschiede machen. Also ich probiere alle ja sowieso individuell zu fördern und (…) / Nein. Das denke ich, haben wir nicht.

**I:** [00:11:18] Und findet denn ein Einbezug der verschiedenen Sprachen nur in einem Fach statt oder in allen Fächern?

**B3:** [00:11:26] Ich denke in vielen Fächern als auch in / Es gibt ja auch im Zahlenbuch zum Beispiel / Wie rechnen denn die in England? Oder wie ist das Geld in / Wie sieht das Geld in Japan aus? Es werden immer auch wieder so Vergleiche gemacht. Es werden auch / Wie sieht das in diesem Land aus im Fach NMG. Also ich denke, das wird wirklich in Deutsch, NMG / Geschichten von verschiedenen Ländern. Ich würde fast sagen, wir setzen das überall um. Ja, genau.

**I:** [00:12:00] Aber wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht?

**B3:** [00:12:07] Also jetzt, wenn ich das alles so einbeziehe, oder wie?

**I:** [00:12:10] Genau. Welche positiven und negativen Aspekte ergeben sich denn daraus?

**B3:** [00:12:14] Also die Kinder, die sind natürlich dann sich gewöhnt und wissen auch, was das andere Kind für eine Sprache zu Hause spricht. Ich denke, sie wissen mehr voneinander. Sie schätzen einander sicher auch mehr oder gleich oder ich weiß nicht. Aber ich denke, das Verständnis füreinander ist sicher / Es ist ein offener Umgang mit diesen Sprachen, mit diesen Kulturen. Und da sagen wir auch manchmal, das ist jetzt in seinem Land so und dann machen wir das / Ja, dann erzählt er uns das jetzt und das ist bei uns anders. Wir machen schon so Vergleiche oder / Nicht wertend, aber die Kinder sind sich dann gewöhnt. Ja, es gibt verschiedene Möglichkeiten. Das ist auch gut und schön, spannend, farbig (lacht). Das finde ich einfach sehr /

**I:** [00:13:04] Sehen Sie auch negative Aspekte?

**B3:** [00:13:10] Für mich jetzt nicht. Aber ja, es ist einfach eine spannende Arbeit. (…) Und ich lerne auch immer an den Elterngesprächen gerne von den Eltern etwas. Ich frage dann auch manchmal bei den Elterngesprächen: Wie ist das in Ihrem Land? Haben Sie da eine andere / Ja (…) die Schule, wie läuft das? Und wir haben meistens mit Übersetzung die Gespräche. Das ist dann sehr wichtig zu hören. Da bin ich sehr interessiert.

**I:** [00:13:40] Wie legen Sie denn bei der Auswahl an den verschiedenen Sprachen, die jetzt in der Klasse gesprochen werden, wie legen Sie denn da fest, welche Sprache Sie in den Unterricht mit einbeziehen?

**B3:** [00:13:51] Ich probiere eigentlich so ein bisschen ausgewogen, also nicht, dass ich nur Italienisch jetzt einbeziehen würde, sondern dass wir eben dann auch schauen, wie heißt / Wir zählen zum Beispiel. Probieren wir auf verschiedene Sprachen zu zählen oder irgendwie Guten Tag auf verschiedenen Sprachen. Dann nehmen wir alle Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden.

**I:** [00:14:15] Und gibt es da auch Sprachen, die häufiger einbezogen werden als andere?

**B3:** [00:14:20] Ja, vielleicht Italienisch ist jetzt schon / Weil ich selber ein BISSCHEN Italienisch sprechen kann. Dann ist man immer ein bisschen / Ja, vielleicht schon. Ja, das kann gut sein. Vielleicht ein gewisser Vorteil? Genau. Ja, aber / Ja, das kann schon sein.

**I:** [00:14:41] Und inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Kinder eben haben, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

**B3:** [00:14:53] Können Sie die Frage nochmal / Jetzt habe ich ja den Faden verloren (lacht).

**I:** [00:14:56] Gerne. Die Kinder bringen ja verschiedene sprachliche Beeinträchtigungen mit. Und inwiefern beeinflusst es denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht? Welche Schwierigkeiten können da vielleicht auch auftreten?

**B3:** [00:15:09] Klar, weil sie natürlich Deutsch nicht als Muttersprache haben, und dann müssen sie schon sehr viel / Also sehr viel ist mit der Merkfähigkeit auch bei diesen Kindern. Die ist eingeschränkt. Und dann müssen sie die zwei Sprachen sich merken und das kann dann schon für die Kinder sehr, sehr streng und / Also eine große Anforderung sein, weil sie dann schon mal den Wortschatz einfach nicht haben. Und dann noch eine Spracherwerbsstörung dazu und das ist dann wirklich / Ja, dann sind sie manchmal fast noch / Ist für sie wirklich noch etwas schwieriger als ein schweizer Kind, das eine Spracherwerbsstörung hat, dass nur EINE Sprache lernen muss. Ja. Es ist schon für die Förderung sehr / Ich denke die brauchen auch länger diese Kinder. Das merke ich immer wieder. Und wenn ihnen die Wörter fehlen, dann, ja (…) sind die einfachsten Dinge nicht

klar, merke ich immer wieder. Aber eben dann die Strategie: Was machst du, wenn du nicht verstehst? Das Nachfragen, das wirklich auch selber aktiv werden und nicht einfach denken, ich verstehe es nicht.

**I:** [00:16:28] Was lässt sich noch zu den Bereichen Aussprache und Grammatik sagen?

**B3:** [00:16:34] Ja, da ist natürlich die Grammatik sehr schwierig, weil das Deutsche ja eine spezielle, ja eine sehr schwierige Grammatik hat. Und das sind wirklich, merke ich immer wieder, für die Kinder: der, die, das / Heißt es jetzt der Herbst oder das Herbst oder die Herbst. Das ist natürlich für ein schweizerisches Kind dann schon einfacher, auch mit einer Spracherwerbsstörung, denke ich. Ja gut, auch da sehe ich natürlich bei Kindern Grammatikprobleme, die / Aber es ist schon vermehrt bei Fremdsprachigen so.

**I:** [00:17:10] Dann kommen wir jetzt schon zum letzten Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfeldes. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus?

**B3:** [00:17:22] Also, dass sie jetzt Deutsch lernen oder, dass sie die Sprache zu Hause sprechen oder wie muss ich das Verstehen? Die Eltern sagen mir oft, mein Kind will aber zu Hause dann nur noch Deutsch sprechen. Und wir sagen ja den Eltern auch, es ist wichtig, dass sie in ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen, weil die Eltern sprechen dann sehr gebrochen Deutsch. Und ja, das ist dann sehr schwierig für die Kinder, so ein fehlerhaftes Deutsch und dann ein Gemisch von Sprachen. Also da erlebe ich schon vieles. Wir unterstützen die Eltern so, dass wir auch sagen, haben Sie den Mut, Sie dürfen Arabisch zu Hause sprechen, das ist Ihre Sprache und das soll auch so bleiben. Und das Kind, auch wenn es Deutsch antwortet, Sie dürfen trotzdem auf Arabisch wieder fragen. Ich denke, das ist wichtig, dass es einfach im Elternhaus auch / Die Muttersprache auch gesprochen wird und so dort auch ein Gewicht gesetzt wird. Ja.

**I:** [00:18:30] Wenn Sie sich jetzt die Kinder in Ihrer Klasse anschauen, welcher Elternteil spricht denn da meistens mit welchem Kind welche Sprache?

**B3:** [00:18:39] Also arabisch sprechen beide Eltern, zum Beispiel Mutter und Vater mit dem Kind. Auch italienisch / Es sind beide Eltern Italiener. Genau. Ich habe noch ein Kind, das Spanisch und Italienisch spricht. Genau. Ich glaube, der Vater. Jetzt weiß ich nicht mehr / Spanisch. Und die Mutter Italienisch. Da bin ich nicht sicher. Ja, das habe ich / Ja, ich glaube, das sind / Ja eigentlich fast / Bei mir ist es so, dass eigentlich beide Elternteile wirklich die Fremdsprache, also ihre Muttersprache sprechen, mit dem Kind.

**I:** [00:19:19] Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die meisten Kinder Ihrer Klasse mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?

**B3:** [00:19:33] Die meisten sind, glaube ich, hier geboren und kamen dann irgendwann schon mit [redacted]deutsch in Kontakt. Genau.

**I:** [00:19:44] Und wären den für das häusliche Umfeld oftmals auch noch zusätzliche Hilfen zur Förderung der Mehrsprachigkeit notwendig?

**B3:** [00:19:53] Ja, ich denke schon. Vor allem das Deutsch lernen oder früh möglichst / Und das gibts aber in der Stadt [redacted]. Da gibt es ja ein super Programm. [redacted] heißt es und das ist wirklich so, dass sie in den Quartiertreffs auch, die Mütter mit ihren Kindern probieren, irgendwie einzubeziehen. Und auch Leute, die aus der Kultur sind, dann diese Kontakte knüpfen zu den Familien. So, das finde ich super, dann hat es immer eine Übersetzung dabei, dann ist die Hemmschwelle nicht so groß. Genau. Aber das ist sehr wichtig, denke ich. Möglichst früh die Kinder hier einzubetten, ja.

**I:** [00:20:37] Wie schätzen denn die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein?

**B3:** [00:20:44] Das ist so, ja, das ist sehr schwierig. Also man hört dann ja auch: Bei uns, in meiner Sprache sprechen sie SEHR gut und alles korrekt. Aber jetzt gerade bei meiner Klasse ist es spannend. Da habe ich sehr differenzierte Eltern, die das gut differenzieren können. Und ich hatte gestern gerade ein Elterngespräch und die Mutter hat mir wieder gesagt, auch im Arabischen macht er die gleichen Fehler, auch der Bruder macht die gleichen Fehler. Es ist wirklich dann klar / Aber das geht natürlich / Das ist jetzt eine studierte Frau, die selbst Lehrerin war, in (unv.). Auf jeden Fall, die hat wirklich die / Die weiß, von was wir sprechen. Aber ich hatte schon viele Eltern, die meinten: Ja, kein Problem. Es spricht eigentlich tipptopp. Aber meistens ist das dann sehr rudimentär, die Sprache. Und sie überschätzen meistens die Kinder, habe ich das Gefühl (lacht). Ist ja logisch, man will das / Ja (…) ja.

**I:** [00:21:47] Okay. Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei?

**B3:** [00:21:54] Ich denke, es macht einen großen Teil / Also sehr wichtig, dass wir das machen. Und darum, ich mache wirklich die Gespräche MIT Übersetzung, weil es sind so kleine Details und trotzdem sind es ganz wichtige Sachen, die Sie dann falsch verstehen. Also gerade wieder diese Woche hatte ich ein Elterngespräch, da hat die Mutter mir einen Abklärungsbericht gebracht, weil das Kind wurde abgeklärt, und da hieß es, FALLS es in der nächsten Zeit in eine Regelschule eingeschult würde, dann wäre eine heilpädagogische Begleitung sehr wichtig. Und sie hat verstanden, das Kind wird SICHER in der nächsten Zeit in der Regelschule eingeschult und dort hat es Spezialisten für die Sprachbehinderung. Und

ich musste ihr dann sagen „nein“, das ist nicht ganz so und eben so kleine Finessen, die dann / Darum ist es MEGA wichtig, die Elternarbeit auch /

**I:** [00:22:58] Also sehen Sie schon, auch durch die Verständnisschwierigkeiten, dass da einfach Probleme in der Elternarbeit auftreten können?

**B3:** [00:23:07] Ja, sehr. Wir haben auch viele Eltern, die kommen und sagen: Können Sie Englisch? Ja, ein bisschen, aber auch zu wenig, dafür das ich dann einfach differenziert Auskunft geben kann. Und darum: Ich bin sehr froh, dass wir hier auch einen Übersetzungsdienst haben, den wir einfach für die Gespräche anfragen dürfen. Es kostet zwar jedes Mal, aber ich denke, es ist sinnvoll eingesetztes Geld. Ja.

**I:** [00:23:29] Okay. Wie sieht die Elternarbeit konkret bei Ihnen an der Schule aus?

**B3:** [00:23:34] Ja, jetzt bei meiner Klasse ist es so, dass wir sicher pro Jahr drei Gespräche führen. Wir machen auch möglichst etwas Niederschwelliges. Also jetzt machen wir so ein Znüni Buffet, wo dann die Eltern kommen dürfen und mit den Kindern was Essen und Fotos schauen vom ganzen Jahr. Rückblick (…). Und wir probieren dort möglichst niederschwellige Angebote oder eben ein Theater oder Musik. Das geht ja auch. Oder Tanz oder Bewegung (…). Wir haben auch gemerkt, vom Elternrat wollten Sie einen Vortrag machen für die Eltern, für alle Eltern. Und da kamen, glaube ich drei, vier Eltern. Es waren alles schweizerische Eltern. Also so holt man diese Familien NICHT ab, denke ich. Möglichst niederschwellig, möglichst dort, wo sie auch etwas beitragen können. Oder mithelfen, etwas backen oder Spiele zeigen. Wir haben auch, das habe ich vergessen zu sagen, wir machen bei jedem Geburtstag von jedem Kind aus seinem Land ein Spiel. Wir haben so Bücher, das ist wirklich total cool. Da hat es ganz, ganz viele Spieler aus allen Ländern. Und dann schauen wir, welches Kind von welchem Land und dann machen wir ein Spiel dazu. Es ist so lustig und sie sind so stolz und sagen, das ist mein Spiel aus meinem Land (lacht). Ja, sorry, aber das war jetzt für vorhin. Genau.

**I:** [00:25:01] Ja, super. Welche Empfehlungen würden Sie den Eltern denn bezüglich der sprachlichen Förderung ihrer Kinder mitgeben?

**B3:** [00:25:11] Ja möglichst früh in Kontakt kommen mit anderen, mit der deutschen Sprache. Möglichst früh die Kinder auch einbetten in die Kita, in die Spielgruppen, in das Projekt von der Stadt [redacted], [redacted] zum Beispiel. Oder eben zum Beispiel auch möglichst früh auf Spielplätze gehen, möglichst früh Kontakt mit Schweizern oder mit Deutschsprachigen suchen, damit sie die Sprache auch wirklich einfach für die Fahrten brauchen. Genau. Also mein Sohn hat zum Beispiel einen syrischen Freund und da habe ich immer wieder mit der Mutter / Habe ich ihr auch gesagt, es ist ganz wichtig, sie hat noch eine kleine Tochter und ich habe gemerkt, sie spricht einfach nicht. Und dann habe ich ihr gesagt,

so wichtig, schick sie in die Kita, schick sie, macht. Und sie hat dann zum Glück auf mich gehört. Und jetzt hat sie so Freude. Sie macht MEGA Fortschritte und ja. Aber das war jetzt nicht von der Sprachheilschule aber ja. Da merke ich einfach, wie wichtig es ist, die Leute zu motivieren.

**I:** [00:26:14] Das war jetzt nochmal ein gutes Beispiel. Daran sieht man noch mal, wie wichtig das ist.

**B3:** [00:26:19] Genau.

**I:** [00:26:20] Was würden Sie denn ansonsten angehenden Sprachheilpädagogen*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der mehrsprachigen Arbeit mit Kindern an einer Sprachheilschule?

**B3:** [00:26:31] Interesse zeigen, die Sprache schätzen, möglichst viel schreiben, probieren. Die Kinder mit visuellen Mitteln, mit Rhythmik, mit der Musik, mit / Ja, das, was wir eigentlich in der Sprachheilpädagogik sowieso fördern oder entsprechende Hilfestellungen geben. Sehr empfehlenswert ist dies, damit die Kinder einfach nicht verloren sind. Man muss sich einfach immer wieder in die Situation versetzen. Du kommst in ein Land (…), du verstehst kein Wort und es wird nur gesprochen. Du hast KEINE Möglichkeit dich irgendwo zu orientieren. Und ich denke da einfach viel Orientierung geben, möglichst mit visuellen Sachen oder mit Hilfestellungen. Natürlich nicht, dass du dem Kind machen musst, sondern einfach probieren. Probiere es selbst zu tun. Und hier, ich gebe dir diese Hilfe. Strategien, ja.

**I:** [00:27:38] Wollen Sie sonst abschließend noch etwas sagen?

**B3:** [00:27:41] Ja, ich finde das Thema sehr spannend. Darum habe ich auch zugesagt und mich begleitet das schon seit 27 Jahren. Und ich denke, ich habe mit 20 Jahren angefangen zu arbeiten. Das war in einem Brennpunkt Quartier, also wirklich mit sehr viel fremdsprachigen Eltern, mit sehr, ja wenig Möglichkeiten. Geballt, einfach alle aus dem Kosovo oder alle aus Spanien, waren es noch viele damals und / Ja, da habe ich das gelernt. Dass ich nicht nur / Das ich einfach auch machen muss und nicht nur sprechen mit den Eltern, sondern wirklich sie einladen. Schaut, kommt, schauen, schaut wie wir das machen, hier. Ja, ich denke übers Tun. Es ist ganz wichtig. Genau.

**I:** [00:28:33] Ja, vielen Dank. Dann sind wir am Ende angelangt.

**B3:** [00:28:37] Danke Ihnen (lacht).

Postskript

- Angenehme und offene Gespraächsatmosphäre
- Große Berufserfahrung vorhanden
- Ausführliche Erzählweise → Es waren weniger Nachfragen durch die Interviewerin nötig, um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten

**Befragter 4**

| | |
|---|---|
| Geschlecht | männlich |
| Berufliche Ausbildung | Sonderschullehrer mit den Schwerpunkten Lernen und Sprache |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 20 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Deutsch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | - |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 4 von 9 Kindern (2. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | Kroatisch, Spanisch, afrikanische Sprache, Russisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Deutschland |

Interview vom 29.06.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B4 = Befragter

**I:** [00:00:01] Sie haben wir ja gerade schon erzählt, dass in Ihrer Klasse auch einige Kinder vorhanden sind, die mehrsprachig aufwachsen. Wie würden Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit einschätzen?

**B4:** [00:00:17] Dadurch, dass ich schon relativ lang im Lehrerberuf bin, glaube ich, so ein paar Kulturen zu kennen. Die Sprachen natürlich nicht, aber die Probleme der Familien, die mit Mehrsprachigkeit bei uns unterrichtet werden, die Kinder der Familien, glaube ich schon ein bisschen verstehen zu können. Das ist allerdings eher dann eine Alltagstheorie, also ein wissenschaftliches oder ein studiertes Wissen möchte ich mir da nicht anmaßen. Das habe ich nicht.

**I:** [00:00:52] Und ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?

**B4:** [00:00:59] (…) Also ich würde es so für mich so ein bisschen definieren. Wenn der Sprachanteil zu Hause, zumindest von einem Elternteil, hauptsächlich in der fremden Sprache gesprochen wird, würde ich es schon als mehrsprachig erachten. Wenn ich weiß, dass beide Eltern hier in Deutschland aufgewachsen sind und beide die deutsche Sprache beherrschen, würde ich es nicht mehr als mehrsprachig bezeichnen. So ist meine landläufige Definition.

**I:** [00:01:27] Ja schon sehr gut erkannt. Ein Kind kann mehrsprachig sein, wenn es eben mehrere Sprachen spricht, aber es gibt keine einheitliche Definition für Mehrsprachigkeit. Es gibt eben viele Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit einwirken können, zum Beispiel die verschiedenen Sprachen. Was können denn noch Faktoren sein, die einen Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb haben können?

**B4:** [00:01:55] Hm.

**I:** [00:01:59] Wenn zum Beispiel mal so an die Umgebung denkt, in der das Kind groß wird.

**B4:** [00:02:06] Also Sie meinen praktisch, wenn die Kinder vielleicht noch Kontakt zu den Herkunftsländern haben, also sprich, wenn dann Großeltern, Großfamilien noch dort wohnen und sie oft die Ferien dort verbringen. Also das kenne ich aus der Familie, aus meiner Klasse, dass viele Familien berichten, ich war in Kroatien oder ich war wieder in Spanien, bei meinem Opa, bei meiner Oma. Und dann natürlich auch kulturelle Dinge mitbringen. Also nicht nur die Sprache, sondern halt auch Essensbesonderheiten oder auch religiöse Unterschiedlichkeiten zu unserer abendländischen deutschen Kultur. Genau.

**I:** [00:02:49] Okay. Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile ergeben sich denn daraus?

**B4:** [00:03:03] Ich glaub der Vorteil ist schon dahingehend da, dass sie generell auf Sprache anders reagieren (…) und vielleicht auch eine größere Offenheit haben, neue Sprachen kennenzulernen und auch die Motivation, vielleicht eine neue Sprache zu erlernen. Allerdings merke ich, dass es oft sehr oberflächlich ist, dass man dann oft sagen kann „Ja“, die Kinder beherrschen dann, vielleicht im Fall [redacted], vielleicht auch zwei drei Sprachen auf der Verständnisebene. Aber spätestens auf der verbalsprachlichen Ebene und schriftsprachlichen Ebene merkt man dann relativ schnell, dass die Sprache nicht beherrscht wird, sondern häufiger oberflächlich verstanden, aber nicht durchdrungen ist.

**I:** [00:04:00] Okay, vielen Dank. Wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache gegenüber?

**B4:** [00:04:10] (…) Ja, ich glaube da ist das SBBZ, glaube ich, NICHT unbedingt immer der der beste Förderort. (…) Es wird wahrgenommen, das Thema. Ich glaube auch, dass die Sonderpädagogen im Bereich der Sprache eine ganz gute Sensibilität für das Thema haben. Aber ich glaube, dass die spezielle Förderung und das spezielle Eingehen auf die Besonderheit DIESER Kinder nicht unbedingt viel besser ist wie an der Regelschule.

**I:** [00:04:47] Inwiefern ist denn die Förderung in der Praxis hier an der Schule überhaupt umsetzbar?

**B4:** [00:04:52] Ja, da sprechen Sie was an! Ich glaube, dass genau das das Problem ist, dass man das Thema oft erkennt, auch diagnostisch irgendwo immer mit dabei hat, dass man es eigentlich immer auf dem Schirm hat, dass man es berücksichtigt, im Deutschunterricht oder auch im Fremdsprachenunterricht, so wie Englisch. Aber dass man im Grunde die Konzepte, die (…) vielleicht auch von der Regierung, dass DaZ-System, dass das im Grunde nicht implementiert ist. Wir haben wohl so einen Koffer. Wir haben auch prinzipiell Therapiestunden, wo man sowas machen könnte, aber ich glaube, das Bewusstsein liegt auf der Therapie der deutschen Sprache und dadurch gerät dieses Thema so ein bisschen in den Hintergrund und wird oft im Alltag als nicht so förderbedürftig oder nicht an erster Stelle erachtet.

**I:** [00:05:47] Und inwiefern sehen Sie denn die Förderung eher als Überforderung oder eher als Zugewinn für die Kinder und auch die Lehrkräfte?

**B4:** [00:05:58] (…) Also wenn ich es aus Lehrersicht betrachte, würde ich es eher als eine leichte Überforderung sehen. Also ich spreche aus eigener Erfahrung, dass es einfach noch mal zusätzlich zum Bildungsplan, zusätzlich zum sprachheilpädagogischen Ansatz noch mal ein Thema, was sehr, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen würde und auch Fachkenntnis, die oft fehlt. Aus Sicht von den Kindern glaube ich, dass es eine komplette Überforderung oft ist. Also wenn ich einfach sehe / Ja, wenn ich die Förderpläne in Form von ILEB betrachte, dann ist die Mehrsprachigkeit zwar oft aufgelistet, aber steht halt einfach in der Priorisierung nicht oben. Das ist einfach die Fachspezifität Deutsch, Mathe, auch auf die Psychomotorik, die emotionale Entwicklung oft so im Vordergrund, dass dann das Mehrsprachigkeitsproblem EHER zurücktritt.

**I:** [00:06:56] Gut, dann kommen wir jetzt zum Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und in den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte am SBBZ Sprache?

**B4:** [00:07:13] Als wichtig. Ich glaube auch, dass das Thema in der nächsten Zeit in den nächsten Jahren eher noch zunehmen wird, aufgrund von Migrationsströmen, sprich Ukraine oder auch andere Zuströme. Ist wichtig, ja, aber ich sehe so ein bisschen die Problematik, dass zu viele Sprachen eindringen bei uns und wir irgendwo nicht alle Kulturkreise, sage ich mal, ich habe vorhin schon, die afrikanische, den afrikanischen Kulturkreis angesprochen, abdecken können. Da habe ich ein bisschen die Befürchtung, dass wir uns, dass wir das Schulsystem da ein bisschen überfordern, wenn wir da zu viel reinholen.

**I:** [00:08:06] Gut, welchen Stellenwert nahm denn das Thema Mehrsprachigkeit in Ihrer Ausbildung ein?

**B4:** [00:08:13] Sehr gering. Ich würde fast sagen, beiläufig mal habe ich ein bisschen was mitgenommen. Ich glaube, in meiner Ausbildung damals waren auch aufgrund der Offenheit des Studierens damals noch, zwar mehr Möglichkeiten, man hätte es machen können, ja, aber die Schwerpunkte lagen damals einfach anders. Damals war die Frühförderung ein viel größeres Thema, hat viel mehr an Zeit eingenommen oder auch das Fachspezifische. Gerade die allgemeine Sprachheilpädagogik.

**I:** [00:08:50] Und gibt es denn aktuell Fördermöglichkeiten, die Sie zum Thema Mehrsprachigkeit besuchen können?

**B4:** [00:08:59] (…) Ich glaube, es würde was geben. Ich habe allerdings nichts Konkretes jetzt im Blick (lacht). Ich glaube, ich würde aber was finden, wenn ich es denn wollte.

**I:** [00:09:12] Und welche Aspekte sind in Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten deshalb den angehenden Fachkräften im Rahmen der Ausbildung oder des Studiums besonders vermittelt werden, im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit?

**B4:** [00:09:29] (…) Also was mir generell in den letzten Jahren aufgefallen ist, ist so, um ein Beispiel zu sagen, war jetzt die Genusbildung. Also gerade in Bezug auf der, die, das, da habe ich dann mir schon über mehrere Jahre die Zähne ausgebissen, gerade bei diesen Kindern, die das Problem mitbringen der Mehrsprachigkeit und allein das Thema hat mir eigentlich gezeigt, wie komplex es eigentlich ist, die Kinder da adäquat zu fördern. Ich würde fast eher den Aspekt des Umgangs mit den Elternhäusern forcieren, also die Elternarbeit von mehrsprachigen Kindern. Da würde ich eher ansetzen, um mehr Bewusstsein auch ins Elternhaus zu bringen. Nicht zu viel nur am Kind arbeiten, sondern MEHR Kooperation mit den Elternhäusern, die eine Mehrsprachigkeit mitbringen.

**I:** [00:10:21] Gut, da kommen wir jetzt zum nächsten Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext vom Unterricht. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen in den Unterricht mit ein?

**B4:** [00:10:32] Ja, das ist ein interessanter Punkt. Also gerade unser Lehrwerk sieht ein Kapitel vor, wo es genau um dieses Kennenlernen von verschiedenen Sprachen geht. Und wenn ich das so ein bisschen reflektiere, geht es da oft um die großen Weltsprachen, also sprich Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch. Und es wird wenig Bezug drauf genommen auf Migrationshintergründe, die häufiger vorkommen, also sprich Russisch, Ukrainisch, (…) auch Serbisch, Kroatisch, also ehemaliges Jugoslawien. Da hat man weniger (…) Anknüpfung komischerweise. Es ist oft so dieses, wie soll ich sagen? Kolonialdenken noch, dass die Weltsprachen eher da Einzug nehmen. Also Lehrwerke nehmen da Bezug drauf. Ansonsten hat man dann eher thematisch, wenn es dann um so Dinge geht wie: Wie feiert man Weihnachten in verschiedenen Kulturkreisen? Das ist dann

eher ein Thema oder in Religion habe ich es schon häufiger erlebt, dass dann die Sprachen eine große Rolle spielen oder auch im Sachunterricht, bei konkreten Sachthemen, wo es dann eher um Kulturen geht und weniger nur um die reine Sprache.

**I:** [00:11:54] Und werden denn die verschiedenen Sprachen zum Beispiel auch in Gruppenarbeiten genutzt oder durch Lieder angeregt?

**B4:** [00:12:02] Ich habe ein Lied gerade so auf dem Schirm. Paule Puhmanns Paddelboot, das war so ein Klassiker, den man häufiger gesungen haben. Aber wer das Lied kennt, es geht halt um hallo, tschüss, auf Wiedersehen, mach's gut. Also, ich finde, es bleibt auf einer relativ einfachen Ebene, ohne konkret den einzelnen Kindern gerecht zu werden. Es ist eher zum Ankratzen der Problematik als eher ein gezieltes Fördern fürs einzelne Kind.

**I:** [00:12:33] Und werden denn verschiedene Phänomene einzelner Sprachen auch Sprache vergleichend gegenübergestellt im Unterricht?

**B4:** [00:12:41] Also ich glaub in der Klasse drei vier, wenn das metasprachliche Bewusstsein so weit entwickelt ist, dass man das angehen kann, würde ich behaupten ja. Aktuell habe ich eine erste, zweite Klasse gehabt und da würde ich jetzt behaupten, macht man metasprachliches Vergleichen eher weniger. Ist es dann eher auf der Ebene „oh, warst du mal wieder im Urlaub, erzähl mal ein bisschen davon.“ Kannst du auch was in deiner Sprache sagen? Wir hören uns das gern mal an, im Sinne von Intonation, um ein Sprachgefühl zu entwickeln, weniger auf der konkreten Wortschatz- oder Syntax-/ Grammatikebene. Da eher weniger.

**I:** [00:13:24] Welche Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen sie denn im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit?

**B4:** [00:13:34] (…) Also, ich muss ehrlich gestehen, die liegen nicht vor.

**I:** [00:13:40] Okay. Und findet denn in Einbezug der Sprachen in allen Fächern statt? Oder gibt es da auch Fächer, wo sich das weniger anbietet?

**B4:** [00:13:54] Also ich würde behaupten, prinzipiell würde es in allen Fächern gehen. Aber natürlich, wenn ich jetzt vom Sport ausgehe, ich habe Sport studiert, hielt es da eher weniger Einzug. Ich sag mal so, wo es immer ganz toll ist, ist bei Weltmeisterschaften im Fußball, da nehme ich das gerne als Thema her. Wenn man konkret dann die Flagge, die Sprache, die Kultur, die einzelnen Spieler der Mannschaft nimmt. Das nehmen die Jungs, weil der Jungenanteil sehr hoch ist bei uns in der Schule, immer unheimlich gerne in Anspruch. Da zu gucken, wo spielt mein Land, gerade wenn dann Deutschland gegen das andere Land spielt. Wo die Wurzeln der Familie sind. Das ist ein Thema, was ich gerne aufgreife oder auch

Olympia. Also das wäre so ein Thema. Im Sport, glaube ich, ist es fast oft leichter, weil bisschen alltagspraktischer.

**I:** [00:14:55] Wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht?

**B4:** [00:15:03] Also ich muss gestehen, ich habe es eigentlich schon immer auf dem Schirm, weil mir so die Wurzeln wichtig sind von den Kindern. Ich habe es in meiner Planung irgendwo immer mit drin. Aber ob der Fülle und das ja, wie soll ich sagen, des Alltags, der dann doch andere Dinge mehr in den Vordergrund rückt, rückt dieses Thema meistens dann doch wieder an vierte, fünfte, sechste Stelle.

**I:** [00:15:36] Welche negativen oder positiven Aspekte sehen Sie denn, wenn andere Sprachen in den Unterricht mit einbezogen werden?

**B4:** [00:15:43] Generell finde ich es immer sehr bereichernd. Was ich immer sehr, sehr positiv in Erinnerung habe, ist an Abschlussfeier, wenn die einzelnen Familien Essen mitbringen aus ihren Kulturkreisen und dann wirklich eine Esskultur Einzug hält. Also DAS finde ich immer sehr bereichernd und ich glaube, es wird auch von den Kindern unheimlich gern angenommen. Also auch wieder Thema Anwendungsbezug. Essen verbindet, Sport verbindet, überall wo es gelebt wird. Ich glaube da ist es nicht so künstlich und dann wird es auch angenommen und ist dann auch akzeptiert.

**I:** [00:16:24] Wir hatten es vorhin schon mal kurz angesprochen, aber wie legen Sie denn bei der Auswahl an den verschiedenen Sprachen, die jetzt die Kinder sprechen, fest, welche Sprache sie denn da in den Unterricht mit einbeziehen?

**B4:** [00:16:38] (…) Es gibt natürlich Sprachen, also ich würde sagen gambisch, weil ich es vorhin erwähnt habe / Das ist wirklich tatsächlich so, so weit weg, dass man sagt, die Sprache spielt eigentlich keine Rolle, weil die Kinder, die Sprachen, ja auch oft nicht so beherrschen, als dass ich darauf zurückgreifen könnte. Die sprechen zwar oft davon, aber es ist selbst im Bewusstsein der Kinder ein zwiespältiges Verhältnis zu ihrer (…), wie soll ich sagen, Muttersprache. Es kommt selten vor, dass die Kinder bereit sind oder auch fähig sind, so einen Input zu geben, dass es für den Unterricht ausreicht, um das breiter zu treten. Auch die Kinder hadern oft mit der Unsicherheit und mit der Unfähigkeit, die Sprache ganz zu durchdringen. Ja.

**I:** [00:17:41] Also verstehe ich das richtig, dass Sie eher Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen, die vielleicht auch von mehreren Kindern genutzt werden oder die eher zur Weltsprache gehören und deswegen präsenter sind?

**B4:** [00:17:54] Ja, würde ich tatsächlich so sagen. Gerade bei Englisch. Dadurch, dass es im Fächerkanon dann drin ist, fällt es einem leichter, Englisch zu integrieren, wie jetzt eine afrikanische Sprache.

**I:** [00:18:07] Okay. Inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Schüler*innen mitbringen, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht? Das ist also zum Beispiel auf semantischer Ebene, auf phonologischer Ebene, auf morphologische Ebene, wenn man sich die Ebenen anschaut?

**B4:** [00:18:34] Also ich würde sagen, gerade in Klasse eins, zwei ist es häufig einfach der Sprachfluss, also auch prosodische Dinge und der Wortschatz. Ich würde sagen, auf semantischer Ebene macht man schon einiges, aber alles, was dann in Richtung Grammatik geht, wenn es komplexer wird, glaube ich, dann übersteigt es einfach auch die Möglichkeiten in der alltäglichen Förderung.

**I:** [00:19:05] Gut, dann kommen wir jetzt zum letzten Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfeldes. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus?

**B4:** [00:19:22] (…) Ich glaube schon, dass ein gewisses Grundbewusstsein der Eltern da ist, aber auch das Wissen darum, dass dieser Bereich natürlich oft auch anstrengend ist, täglich oder immer zu bearbeiten. Gerade weil viele Kinder unserer Schule auch in eher schwierigen häuslichen Verhältnissen leben und der Bildungsstand auch nicht immer der höchste ist, glaube ich, ist das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit auch nicht immer so gegeben, dass es so reflektiert in einer bewussten / In einem bewussten Umgang endet. Es ist oft auch bei den Eltern eher so, wie ich es vorhin auch gesehen habe bei den Kindern, Bewusstsein ja, aber konkret damit umgehen und auch die Förderpotentiale zu sehen, eher nein.

**I:** [00:20:26] Und wenn es jetzt an die Kinder in ihrer Klasse denken, die mehrsprachig aufwachsen, wie ist es denn da, welcher Elternteil spricht mit dem Kind welche Sprache?

**B4:** [00:20:45] (…) Ich würde so ein bisschen behaupten, dass in vielen Familien noch eher so ein klassisches Familienmodell da ist, dass oft die Mütter noch zu Hause sind, also eher in der klassischen Hausfrauenrolle, wenn man das heute noch sagen darf, rutschen und die Männer eher sprachlich weiter sind, weil sie auch beruflich natürlich näher an der deutschen Sprache sind. Was bedeutet, dass dann eher die Mütter auch die Herkunftssprache mit den Kindern EHER sprechen wie die Väter.

**I:** [00:21:17] Wie ist es mit der Stundenanzahl, die die Kinder die Deutsch hören? Ist es dann oft so, dass Deutsch nur hier an der Schule gesprochen wird oder auch zu Hause?

**B4:** [00:21:35] Also gerade in den Elterngesprächen, weiß ich schon darauf hin, dass die deutsche Sprache, wenn möglich auch im Elternhaus praktiziert wird. Um sozusagen auch / Oft höre ich auch, die Erwachsenen lernen auch oft von ihren Kindern. Also ist im Grunde auch ein Rollentausch da. Aber ich glaube, die Anteile sind natürlich zu Hause relativ hoch, noch die Muttersprache zu Hause zu praktizieren. Ja.

**I:** [00:22:06] Ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse mehrsprachig auf? Ab der Geburt schon oder erst später?

**B4:** [00:22:16] Also ich habe jetzt zwei, drei Kinder im Blick aktuell. Und es ist oft so kurz nach der Geburt. Ja.

**I:** [00:22:24] Gut, wären denn auch zusätzliche Hilfen notwendig zu Hause für die Förderung der Mehrsprachigkeit.

**B4:** [00:22:32] Also ich glaube, dass die Elternhäuser allein mit unserem Kulturkreis so zu kämpfen haben. Also will heißen, das Schulsystem so zu verstehen und auch unseren Kulturkreis so zu verstehen, dass sie eigentlich genug zu tun haben. Also ich glaube, das wäre eine komplette Überforderung, gerade im SBBZ. Was nicht heißt, dass es an anderen Schulen mit höherem Bildungsgrad nicht funktionieren kann. Aber ich glaube, gerade im SBBZ, gerade bei Sprache, gerade bei Kindern mit auditiven Wahrnehmungsstörungen, die kommen ja oft auch noch zusätzlich dazu, das fehlende metasprachliche Wissen, fehlende Reflexionsfähigkeit / Ich glaube, das würde das System irgendwo ja sprengen. Und auch, den Spaß am allgemeinen Lernen ein bisschen verdrängen.

**I:** [00:23:24] Wie schätzen denn die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein?

**B4:** [00:23:32] Ich glaube, Sie sind oft eher stolz auf ihre Kinder, weil sie aufgrund ihrer eigenen Historie oft sehen, wie schwierig es ist, die deutsche Sprache zu erlernen. Und gerade am SBBZ Sprache glaube ich, dass wir das ganz gut abpuffern können, ohne da Versagensängste aufzubauen. Und ich glaube, dass die Eltern es so einschätzen, dass sie eher stolz auf ihre Kinder sind.

**I:** [00:24:01] Und würden Sie sagen, dass Sie die Fähigkeiten Ihrer Kinder realistisch oder eher unrealistisch einschätzen?

**B4:** [00:24:08] Ich glaube eher unrealistisch. Also wenn man den Maßstab der allgemeinen Schule anlegt, unrealistisch, weil die Kinder kommen mit bei uns, die Kinder werden aufgefangen, bei uns die Kinder, ja, wie ich schon sagte, die Kinder versagen nicht. Aber im Vergleich zum allgemeinen Bildungsstandard würde ich sagen, sind wir eigentlich wirklich hintendran. Und da sehen die Eltern ihre Kinder oft besser, wie sie tatsächlich sind.

**I:** [00:24:38] Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei?

**B4:** [00:24:45] Ich würde sagen viel. Ich finde mittlerweile, das ist meine Auffassung, wenn man konzeptionell arbeiten möchte in dem Bereich, wie bei anderen Themen auch, braucht es eine gute Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, also sprich ein durchdachtes Konzept. Wenn das greift und die Eltern mitarbeiten, ist der größte Nutzen eigentlich möglich.

**I:** [00:25:09] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?

**B4:** [00:25:13] Dadurch, dass jetzt ja Corona war, also ich möchte das einfach noch mal sagen, die Situation war nämlich sehr massiv (…) da hat man eigentlich wenig Kontakt selbst zu den Elternhäusern gehabt. Da hat man im Grunde nur das Nötigste gemacht. Da würde ich jetzt mal andere Themen in den Vordergrund rücken und dadurch, finde ich, war der Umfang recht gering.

**I:** [00:25:40] Welche Empfehlungen geben Sie denn den Eltern bezüglich der sprachlichen Förderung ihrer Kinder?

**B4:** [00:25:48] Also ich / Mein Hauptanliegen ist eine allgemeine Integration in die Gesellschaft. Und dadurch, dass ich mit Sport sehr, sehr viel positive Erfahrungen gemacht habe, empfehle ich den Elternhäusern eigentlich immer mit gleichaltrigen, gut sprechenden Kindern zusammenzukommen und das außerhalb, auch außerhalb der Schule, also sprich Vereine und örtliche Strukturen gerade hier bei uns auf dem Land zu nutzen, um die Sprache voranzutreiben.

**I:** [00:26:21] Und würden Sie den Eltern eher empfehlen, die Muttersprache zu Hause zu sprechen oder eher die deutsche Sprache?

**B4:** [00:26:29] (…) Also da würde ich sehr differenzieren. Wenn ich weiß, ich frag auch oft in Elterngesprächen, spricht das Kind die Muttersprache tatsächlich gut, dann finde ich das total wichtig, auch die Sprache weiterhin zu fördern und auch zu kultivieren. Allerdings wenn ich dann höre, dass die Kinder schon besser in der in der deutschen Sprache sind, sage ich dann forcieren Sie bitte die deutsche Sprache, um einfach eine Sprache gut beherrschen zu können, um auch die Sprachbehinderungen mehr oder weniger ad acta legen zu können, dass eine Sprache beherrscht wird. Also da würde ich sehr differenzieren.

**I:** [00:27:08] Ja, inwiefern erschweren denn mögliche Verständnisschwierigkeiten der Eltern die Zusammenarbeit?

**B4:** [00:27:16] Massiv, (…) massiv. Ich habe jetzt gerade mit diesem afrikanischen Kind eine sehr, sehr, sehr, sehr gute Erfahrung gemacht, das will ich hier echt hervorheben, mit einem

Dolmetscher. Wir hatten ein ganz tolles Gespräch und ich merke einfach, die Sprache ist tatsächlich der Schlüssel. Und wir Lehrkräfte sind auch oft überfordert, also auch wir brauchen Hilfsstrukturen im Sinne von sprachlichen Dolmetschern, die uns da helfen im Umgang mit migrations- und mehrsprachigen Elternhäusern.

**I:** [00:27:48] Was würden Sie den angehenden Sprachheilpädagogen*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern am SBBZ Sprache?

**B4:** [00:28:04] (…) Gerade bei Berufseinsteigern könnte ich mir vorstellen, dass es sehr schnell in einer Überforderung endet. Deshalb gibt es natürlich jetzt natürlich auch gerade bei uns im Kreis Förderkonzepte. Ich möchte das [redacted], also diese Fördermaßnahme von der [redacted] Stiftung hier mal erwähnen, die genau da eigentlich ansetzt, also die versuchen, mehrsprachige Kinder aufzufangen in wöchentlicher Förderung und auch dieses Förderkonzept anzunehmen. Und da sind wir eigentlich ganz gut in der konzeptionellen Weiterentwicklung dieser Fördermöglichkeiten. Die werden auch finanziell unterstützt und das würde ich eigentlich angehenden Lehrern empfehlen, auch auf solche Konzepte zu bauen und nicht alles im eigenen Unterricht (…) verorten zu wollen.

**I:** [00:28:58] Gut, dann wären wir am Ende angekommen. Wollen Sie abschließend noch etwas sagen?

**B4:** [00:29:04] Also, es ist auf jeden Fall ein sehr spannendes Thema. Die Mehrsprachigkeit wird uns, glaube ich, weiterhin sehr lange noch begleiten und war auch schon immer da. Ich wage mal die Prognose, dass das ein ganz, ganz dickes Brett ist, in das man da bohrt und dass es da viel, viel Umdenken / Also viel, viel Potenzial bedarf, um da tatsächlich flächendeckend eine große Veränderung zu erzeugen. Also da müsste man tatsächlich im Studium anfangen. Da müsste man tatsächlich die Schulen mehr an die Hand nehmen mit flächendeckenderen Konzepten, sprich eine breiteflächige Dolmetscherszene. Weil die fehlen tatsächlich an den Schulen. Um uns mehr oder weniger auf ein anderes Niveau hieven zu können. Das DaZ-Koffer allein genügt nicht.

**I:** [00:30:07] Das war doch jetzt noch mal ein guter Abschluss. Dann vielen, vielen Dank.

Postskript

- Angenehme und offenen Gesprächsatmosphäre
- Kinder auf Pausenhof zu hören, was kurzzeitig störend wirkte
- Praxisnahe Beispiele aus dem Fach Sport eingebracht, die das Gespräch interessant machten
- Langjährige Berufserfahrung

**Befragte 5**

| | |
|---|---|
| Geschlecht | weiblich |
| Berufliche Ausbildung | Sonderschullehrerin mit den Schwerpunkten Sprache und Lernen |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 17 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Deutsch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | - |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 3 von 10 Kindern (1. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | Türkisch, Vietnamesisch, Spanisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Deutschland |

Interview vom 29.06.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B5 = Befragte

**I:** [00:00:01] So, ich habe jetzt ja gerade schon erfahren, dass in Ihrer Klasse auch einige mehrsprachige Kinder sind, wie würden Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit einschätzen?

**B5:** [00:00:16] Also allgemein, theoretisch und von der Sprachentwicklung her, würde ich sagen habe ich schon. Naja, wenn man das einstuft von eins bis fünf, vielleicht auf Stufe zwei, also geringe Kenntnisse. Gezielte Kenntnisse jetzt zu der Erstsprache oder zum sprachlichen Vergleich habe ich keine.

**I:** [00:00:39] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?

**B5:** [00:00:44] (…) Mehrsprachig würde ich ein Kind bezeichnen, wenn es eine Mutter- oder Familiensprache lernt und dann im Laufe seiner (…) Kindheit, Sprachentwicklung, Sozialisation noch mit einer zweiten Sprache in hohem, in so hohem Ausmaß konfrontiert wird, dass es da auch eine Sprachentwicklung startet.

**I:** [00:01:12] Genau. Also für die Mehrsprachigkeit selbst gibt es keine einheitliche Definition. Es gibt eben viele verschiedene Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit mit einwirken können, Einfluss haben können. Genau. Sie haben jetzt schon genannt, dass man eben mehrere Sprachen sprechen kann. Welche weiteren Faktoren haben denn noch Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb?

**B5:** [00:01:37] Also Einfluss darauf hat, wo ich der Sprache begegne, also ob das eben in der Familie passiert, also Mutter und Vater beispielsweise verschiedene Sprachen sprechen. Oder die Oma oder Opa. Oder ob das in der Einrichtung, in der Institution Kindergarten Schule passiert oder ob eben die Sprache des Landes, in dem ich lebt, die andere ist. Genau das wäre ein Faktor. (…) Ja ein Faktor ist, welche Gefühle habe ich denn zu der Sprache? Also die Emotionalität, die damit verbunden ist. Natürlich, das hängt dann ein bisschen mit dem ersten zusammen, die Häufigkeit. Wie oft begegne ich der einen, wie oft begegne ich der anderen Sprache? Wie oft habe ich da Kontakt? Das Alter, in dem ich das erste Mal mit der Sprache konfrontiert werde oder überhaupt konfrontiert werde. (…) Also so was wie, ich lerne Englisch in der Schule ist ja keine Mehrsprachigkeit, sondern es ist eher ein Fremdspracherwerb. Genau das ist dann also, das fällt ganz klar einfach raus. Mehr fällt mir gerade nicht ein (lacht).

**I:** [00:02:57] Das ist schon super. Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?

**B5:** [00:03:08] Also da erinnere ich mich an Studien, die sagen, da gibt es keine Auswirkung, also auf jeden Fall keine nachteilige Auswirkung. Prinzipiell ist ja Mehrsprachigkeit was Tolles. Das ist ja super. Und viele Kinder, die eine normale Sprachentwicklung haben, kommen damit ja auch super klar. Und dann ist es eine Bereicherung, die, könnte ich mir jetzt vorstellen, sich auch positiv auf Kognition, auch auf Intellekt auswirkt. Zumal da ja auch sprachliche Fähigkeiten erfasst werden und dann habe ich ja ein viel breiteres Feld.

**I:** [00:03:40] Okay. Wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit, am SBBZ Sprache gegenüber?

**B5:** [00:03:46] Ja, das ist, finde ich, ganz schwierig. Es ist einfach ein schwieriges Feld. (…) Also prinzipiell bin ich mittlerweile bei der Überzeugung, dass ich sage, die Eltern sollen die Muttersprache oder Familiensprache sprechen und fördern. Es hieß ja mal eine Zeit lang nein, sprecht nur Deutsch mit dem Kind und das wirkt halt oft tatsächlich dann eher hinderlich, weil die Eltern dann teilweise eben Deutsch nicht so gut sprechen, dass sie ein gutes Sprachvorbild sind. Andererseits kommen bei uns dann halt die Kinder an, die eh schon Sprachentwicklungsprobleme haben, eben auch in ihrer Muttersprache schon. Und wenn die dann jetzt gleichzeitig zwei Sprachen lernen sollen, ist das natürlich eine doppelte Aufgabe, die das Ganze nicht einfacher macht. Ja (…), wir haben tatsächlich hier jetzt auch die [redacted] mit drin, die eine Deutsch als Zweitsprache-Förderung anbietet und nutzen die auch. (…) Ja einfach um, um noch mal mehr Input zu haben und einen einfachen Input in die deutsche Sprache. Ja, also WIR beziehen in der Förderung die Muttersprache nicht mit ein. Ich glaube die ganze Schule nicht. Also wir in der Klasse auf keinen Fall. Und ich glaube

auch die ganze Schule hat / Ich hatte das schon mal, dass man wirklich einen Sprachenvergleich angeguckt hat, also geschaut hat / Da gab es dann intern eine Möglichkeit an so eine Arbeit ranzukommen. Und das ist dann natürlich interessant als Hintergrundwissen für die Lehrkraft, die dann in der einzelnen Förderung mit dem Kind arbeiten kann. Ja.

**I:** [00:05:36] Okay. Inwiefern ist die die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Praxis denn überhaupt umsetzbar?

**B5:** [00:05:46] (…) Also es geht eigentlich nur im Sinne von Elternarbeit, dass man innerhalb des Elterngesprächs eben den einen oder anderen Hinweis gibt. Beispielsweise sprechen Sie lieber Ihre Muttersprache, wenn Ihr Kind das gut versteht, statt jetzt krampfhaft versuchen, das auf Deutsch zu erklären. Das passiert auch. (…) Man kann natürlich die Mehrsprachigkeit mit einbeziehen im Unterricht. Also indem man ja, ich sage jetzt mal klassisch Weihnachten, verschiedene Weihnachtsgrüße, verschiedene Brauchtümer, verschiedene Redewendungen, Lieder mit einbezieht. Das passiert, denke ich schon, ist aber halt sehr selektiv, also sehr, sehr einzeln gesetzt. Ich hatte gerade noch einen Gedanken, jetzt ist er wieder weg (lacht). Ach ja. Als Alltagssprache unterbinden wir tatsächlich eher, dass die Kinder sich beispielsweise auf Polnisch unterhalten. Wir haben das häufiger gehabt in letzter Zeit, dass wir jetzt wirklich tatsächlich zwei, drei polnische Kinder in einer Klasse hatten, die sich dann sehr flüssig auf Polnisch unterhalten haben. Und da aber leider wirklich die Deutschkenntnisse teilweise SO rudimentär waren, dass man sagt, nein, das kann nicht sein. Erstens kriegen die anderen nicht mit, was die reden, wir verstehen es nicht, keiner versteht die Kinder und wir sind halt nun mal da, um die deutsche Sprache zu fördern.

**I:** [00:07:21] Sehen Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit als Zugewinn oder eher als Überforderung für die Schüler*innen und die Lehrkräfte?

**B5:** [00:07:33] Ganz allgemein sehe ich es als Zugewinn, eben weil ich auch der Meinung bin, dass da viele positive Entwicklungen möglich sind, wenn man viel Sprachen kann oder zwei kann. Das ist toll. Das ist eine super Basis für ganz vieles. Für unsere Schüler ist es tatsächlich sehr hinderlich. Also wenn, ja, wenn ich schon in einem Bereich Probleme habe und muss das dann irgendwie auf zwei Gleisen fahren, ist es teilweise wirklich schwierig und da setzt es halt dann auch wirklich zu Hause an, wo der Umgang schwierig ist, wenn die Eltern nicht richtig Deutsch sprechen können, können sie kein Vorbild fürs Kind sein. Und nur hier oder wenn dann eben auch sozial nicht viel passiert mit deutschen Kindern in deutscher Sprache, dann ist es wirklich sehr, sehr schwer für die Kinder.

**I:** [00:08:32] Wie ist es denn für die Lehrkräfte?

**B5:** [00:08:37] Bei uns in der Schule sind tatsächlich die meisten Lehrkräfte einsprachig. Noch. Mittlerweile haben wir zwei, glaub ich, die mehrsprachig sind. Und aus diesem Hintergrund ist es für die Lehrkräfte auch schwierig. Schon allein, weil man es nicht nachvollziehen kann. Weil man das Gefühl dazu und die Sozialisation dazu nicht hat. Für Lehrkräfte, die mehrsprachig sind und dann Schüler, Familien in dieser Sprache haben, glaube ich, ist es leichter, wesentlich einfacher damit umzugehen und auch das zu unterstützen. Tatsächlich, also für mich als einsprachig deutsche Lehrkraft, ist es schwierig, auch weil Elterngespräche teilweise sehr schwierig zu führen sind und man dann dadurch eben die Kinder wieder schwerer unterstützen kann.

**I:** [00:09:27] Gut, dann kommen wir jetzt zum nächsten Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte am SBBZ Sprache?

**B5:** [00:09:41] Ich / Es ist sehr relevant, also heute viel relevanter als noch vor, oh Gott rechnen (lacht), 20 Jahren, als ich studiert habe. Das hat sich einfach gewandelt und das muss sich dringend auch anpassen. Wobei ich so jetzt von [redacted] so schon mitkriege, dass da sehr viel passiert, auch an Studien und an Förderkonzepten auch die es gibt. Ja, ich sehe auch mehr Fortbildungsangebote. Allerdings ist es ja immer sehr breit gefächert halt. Also ja, generell. Also entweder es gibt ein strategieorientiertes Konzept, was man dann auch als grobes Konzept anwenden kann auf seine Einzelfallsituation, oder es sind halt sehr breit gefächerte Angebote, damit man sich irgendwas rausziehen kann. Aber wenn man dann konkrete Schüler, Klassen, Herkunftsfamilien vor Augen hat, ist es oft schwierig und die Probleme treten halt vor allem in der alltäglichen Arbeit auf. Wie bei einem Elterngespräch. Wo kriege ich jetzt einen Dolmetscher her? Für Familien, die wirklich gar kein Deutsch sprechen. Und da / Ja (…) ist dann halt die Praxis gefragt.

**I:** [00:10:55] Ja, weil Sie jetzt gerade die Fortbildungsmöglichkeiten angesprochen haben. Gibt es denn da aktuell welche, die Sie besuchen können?

**B5:** [00:11:06] Also ich erinnere mich, dass an den letzten [redacted], und ich glaube sogar schon an den vorletzten, dass zumindest auch die Mehrsprachigkeit ein Thema war. (…) Es gibt eine Fortbildung von [redacted] aus vom ZSL für den Dezember, für die ich mich angemeldet habe, die auch tatsächlich für das SBBZ Sprache ausgeschrieben ist. Da geht es aber eher um die Eingangsdiagnostik oder eben um den Schuleingang, also den Beginn. Ansonsten ist mir keine begegnet und auch keine bekannt, die jetzt, sich wirklich auf den konkreten Schulalltag oder die Förderung oder Förderkonzepte beziehen würde. Aber da ist es generell, finde ich schwierig, was gezielt für bestimmte Themen der Förderung zu bekommen.

**I:** [00:11:57] Okay, welchen Stellenwert nahm denn das Thema Mehrsprachigkeit bei Ihnen in der Ausbildung oder im Studium ein?

**B5:** [00:12:04] Das war ein, ein kleiner Punkt unter vielen. Also ich / Prozentual oder?

**I:** [00:12:15] Wenn sich das sagen lässt.

**B5:** [00:12:22] Also wenn ich jetzt wirklich den Bereich Sprachbehindertenpädagogik angucke und dann da die Therapie, Förderung würde ich sagen, vielleicht ein Anteil von unter 5 %. In der Gewichtung von / Also natürlich betrifft das dann also wie fördere ich Grammatik, wie ist die Grammatikentwicklung, betrifft aber natürlich auch Kinder mit Mehrsprachigkeit, aber das sich gezielt anzugucken, war ein sehr kleiner / Kleines Kapitel. Also ein ganz geringer Anteil.

**I:** [00:12:51] Welche Aspekte sind in Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten deshalb angehenden Fachkräften im Rahmen der Ausbildung oder des Studiums in Bezug auf die Mehrsprachigkeit besonders vermittelt werden?

**B5:** [00:13:09] Oh (lacht). Also was ich wirklich ganz wichtig finde, ist diese Wertschätzung der Familiensprache. Also das fängt schon mal an, dass ich einfach auf einem ersten Fragebogen danach frage welche, welche Sprache wird denn in der Familie gesprochen? Weil oft ist es ja mittlerweile nicht so klar und so einfach und es gibt ja auch ein großes Mischmasch. (…) also die Würdigung der Familiensprache und da eben, ja, halt ein ganz großer Punkt die Elternarbeit. Eben in die Familie zu gucken wie hat sich das entwickelt, wie ist da die Situation, was wird da gesprochen, wie ist die Bindung an diese Sprache? Dann ist ein wichtiger Aspekt die Diagnostik und da sehe ich im Moment auch noch ein großes Manko. Also es / Ja, wir testen mittlerweile mit einem sprachfreien Intelligenztest, um eben auch die Kinder abholen zu können, die kein Deutsch sprechen. Aber dann eben die Sprache und den Sprachstand abzuprüfen ist sehr schwierig. Wir haben das SCREENIKS, also das Sprachscreening, das schon recht gut funktioniert und dann auch einen guten Standpunkt gibt, was aber für uns, jetzt eben gerade einsprachige Lehrkräfte, quasi unmöglich ist, ist es an den Sprachstand des Kindes in der Muttersprache zu kommen. Und der wäre ja diagnostisch extrem relevant, eigentlich. Und da arbeiten wir komplett ins Blaue rein oder verlassen uns halt auf Aussagen der Eltern, je nachdem, wenn die wissen, welche Aussage welches Ergebnis bringt, dann kann da halt gut angepasst werden. Also das ist ein großer Aspekt, der einfach auch schlecht unterstützt wird, im Moment noch, meiner Meinung nach. Ja, (…) ansonsten fällt mir kein Aspekt mehr ein.

**I:** [00:15:05] Inwiefern schätzen denn die Eltern den Sprachstand ihrer Kinder in der Zweitsprache realistisch ein?

**B5:** [00:15:15] Das kommt eben auf den Sprachstand der Eltern an und die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Viele sehen das schon, dass da Schwierigkeiten sind und große Schwierigkeiten sind. (…) Aber das ist wirklich sehr unterschiedlich. Also / Das hängt arg von den Erwartungen der Eltern ab und dem Bild, wo das Kind hin soll und der Erziehungshaltung und der Haltung auch zu Schule und Bildung. Das ist wirklich sehr unterschiedlich.

**I:** [00:15:49] Gut, dann kommen wir jetzt zur Mehrsprachigkeit im Kontext des Unterrichts. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen in den Unterricht mit ein?

**B5:** [00:15:59] Ich habe Mathe und Musik. Ich beziehe sie gar nicht ein, gerade im Moment (lacht). Was jetzt im Moment bei mir in der ersten Klasse ab und zu mal vorkommt, ist, dass eine Schülerin auf Englisch als mal die Zahlen sagt oder zählt. Solange es richtig ist, lasse ich das stehen. Das ist in Ordnung für mich. Sonst hat da, außer Deutsch, nur die mathematische Fachsprache ihren Platz.

**I:** [00:16:28] Okay. Gibt es denn in Musik zum Beispiel auch Lieder, die mehrsprachig sind?

**B5:** [00:16:33] Immer noch keine, nein. Also wir durften ja jetzt so lange nicht singen. Wir haben ganz wenig gesungen bisher. Nein.

**I:** [00:16:41] Gut, auch über Sprachvergleiche, dass Sprachen gegenübergestellt worden sind, hatten wir es vorhin schon mal kurz. Das ist auch schwierig bei Ihnen im Unterricht, hatten Sie genannt, wenn ich das richtig verstanden habe.

**B5:** [00:16:52] Ja, also in Mathe wüsste ich das jetzt auch nicht, wie ich das einbinden könnte. Klar könnte man / Ja, man hätte am Anfang zählen können, doch das hätte man. Wir hätten das Interview früher führen müssen (lacht).

**I:** [00:17:07] Welche Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen Sie denn im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit oder nutzen Sie überhaupt welche?

**B5:** [00:17:15] Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit, keine. Ja, andere schon. Wir arbeiten mit einem Matheplan, der differenziert ist. Und dazu gibt es dann eben die Angebote im Klassenzimmer, die die Kinder / Also es gibt Pflichtaufgaben und dann Wahlaufgaben und dann noch eine offene Wahl, wenn sie schnell genug arbeiten. Das ist im Moment aber meistens, bei vielen nicht der Fall.

**I:** [00:17:42] Sie haben jetzt angesprochen, dass Sie Mathe und Musik unterrichten. Wie sieht es denn in den anderen Fächern aus? Wissen Sie, ob da innerhalb Ihrer Klasse andere Sprachen auch mit einbezogen werden?

**B5:** [00:17:54] Ich glaube nicht. Also, soweit ich weiß, nicht.

**I:** [00:17:59] Okay. Wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht? Welche positiven oder welche negativen Aspekte finden sich denn dabei?

**B5:** [00:18:11] Allgemein?

**I:** [00:18:13] Ja.

**B5:** [00:18:15] Ja. Klar, also wenn die Kinder ihre Sprache einbringen können, erfährt das eine Wertschätzung. Die Kinder sind emotionaler dabei, die sind emotional abgeholt, im besten Falle motivierter in der Erarbeitung. (…) Bei manchen Kindern könnte ich mir vorstellen, dass es sie eben auch motiviert, dann wieder mehr ihre Familiensprache zu nutzen und weniger die unbequeme deutsche Sprache, die sie halt so schlecht kennen. Das ist so ein bisschen die Gefahr. In höheren Klassen kann man sicher, eben so in Richtung Sprachvergleiche auch mal auf einer Metaebene arbeiten. Also in der ersten Klasse jetzt auch schon rudimentär. Bei uns gibt es drei Begleiter. Wie ist es denn in deiner Sprache? Es gibt sicher gute Möglichkeiten (lacht).

**I:** [00:19:02] Wenn man jetzt verschiedene Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen möchte. Wie legen Sie denn das fest, welche Sprachen Sie im Unterricht nutzen?

**B5:** [00:19:12] Ja, also das war für mich ganz klar, dass ich dann die Familiensprachen der Kinder einbeziehen sollte, müsste. Wenn ich da jetzt nicht alle also ja / Man müsste die Kinder als Quelle nehmen, weil ich kann mir jetzt schlecht vietnamesisch und russisch und ich weiß nicht, was noch alles aneignen, dass glaube ich, ist nicht leistbar.

**I:** [00:19:37] Und würden Sie da einige Sprachen häufiger als andere in den Unterricht mit einbeziehen?

**B5:** [00:19:42] Das käme dann auch durch die Zusammensetzung der Schülerschaft. Also wenn ich halt drei polnische und ein türkisches Kind hätte, dann kommt bestimmt mehr Polnisch als Türkisch. Es sei denn, die drei Kinder hätten auch in ihrer Erstsprache so große Probleme, dass das Türkische sich mehr beteiligt. Es kommt auf die Kinder an.

**I:** [00:20:02] Gut. Inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Schüler*innen mitbringen, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

**B5:** [00:20:12] Ja, Kinder, die in der Artikulation Schwierigkeiten haben, denen kann ich natürlich auch sehr schwer ein Wort in ihrer Muttersprache nachsprechen. Insofern beeinflusst es schon. Und was sich oft zeigt ist, dass es halt doch auch große Wortschatzlücken in der Erstsprache gibt, also dass da rudimentäre Kenntnisse schon da sind und die Kinder vermutlich viel mehr verstehen, als sie produktiv äußern. Weil wenn man dann fragt, sag doch mal in deiner Sprache, wird es eben teilweise dann doch sehr schwer.

**I:** [00:20:45] Gut, dann kommen wir jetzt auch schon zum letzten Aspekt, der Mehrsprachigkeit im häuslichen Umfeld. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus?

**B5:** [00:20:57] (…) Das kann ich jetzt alles wirklich nur grob einschätzen, weil da hätte gezielt fragen müssen oder auch mal einen Hausbesuch machen oder was auch immer. Und ich glaube, das ist sehr von den Eltern abhängig. Ich glaube, die meisten Eltern versuchen schon (…) mit den Kindern viel Deutsch zu sprechen, um sie eben in DER Sprachentwicklung zu fördern. Und auch das kommt stark auf die Eltern an und wie die Familie sich einfach zusammensetzt. Ich habe jetzt zwei Kinder im Kopf, da ist ein Elternteil / Also er hat eine andere Muttersprache und das andere Elternteil hat Deutsch als Muttersprache und da, ja, selektiert es / Also stellt sich einfach anders dar. Da wird, glaube ich, schon zu Hause sehr viel Deutsch gesprochen. Zwei andere Kinder, da ist die Mutter alleinerziehend und hat eine andere Muttersprache und ich glaube da wird dann schon sehr viel / Also sehr wenig Deutsch gesprochen, sondern mehr in der Muttersprache.

**I:** [00:22:08] Also, würden Sie sagen, ist es auch davon abhängig, wie viel deutschsprachigen Input ein Kind bekommt, je nach Familienkonstellation und inwieweit die Sprachen dort gesprochen werden oder nicht?

**B5:** [00:22:21] Absolut. UND zusätzlich wieder wie stark das Kind oder die Familie in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist. Also wie stark ist es sozial unterwegs oder ist die Familie einfach nur für sich zu Hause? Trifft man sich mit den Kindern auf der Straße oder ist man nur zu Hause?

**I:** [00:22:41] Gut, wenn Sie jetzt noch mal an die Kinder Ihrer Klasse denken, ab welchem Zeitpunkt wuchsen die denn mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?

**B5:** [00:22:52] Das sind dann eben tatsächlich, kommt es auf die Familie an und die zwei mit der alleinerziehenden Mutter / Also bei der einen weiß ich es tatsächlich nicht. Da könnte ich mir tatsächlich vorstellen, dass es erst mit Eintritt in den Kindergarten losging. Bei der anderen, die hat große Geschwister, da war Deutsch mit Sicherheit auch schon ein Thema. Da gibt es auch immer eine Hilfe aus der Nachbarschaft, einen deutschen Ersatzopa (lacht). Da ist es eher schon in einem sehr kleinen Alter, aber halt auch weniger Kontakt. Und bei den anderen ist wie gesagt das Eltern / Also ein Elternteil deutschsprachig und da wäre es dann tatsächlich ab Geburt.

**I:** [00:23:42] Wären denn auch zusätzliche Hilfen zu Hause nötig, um die Sprachen adäquat fördern zu können?

**B5:** [00:23:49] Ja im Sinne von Deutschkursen, Elternschulungen, sofern das eben gewünscht ist und auch wahrgenommen wird.

**I:** [00:24:02] Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei?

**B5:** [00:24:37] Ja, die Elternarbeit ist dabei immens wichtig. Eben weil ja der Input in der Familie der ist, der die meiste Zeit einnimmt, also rein zeitlich den höchsten Anteil hat. Und oft glaube ich, ist die initiale Elternarbeit nicht bei uns in der Schule, sondern die fängt ja dann schon im Kindergarten, in der Krippe, wo auch immer an, um eben zu sagen das Kind hat Probleme. Schau mal, wo sind die Probleme? Sind die tatsächlich in beiden Sprachen? Sind die nur im Deutschen? Was kann man tun? Und es geht eigentlich nur über die Elternarbeit, weil die Kinder dafür ja noch sehr klein sind. Wenn es los geht ja noch kleiner, als jetzt in der Grundschule.

**I:** [00:25:24] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?

**B5:** [00:25:29] Wir haben zwei Elterngespräche im Schuljahr, verpflichtend. Bei uns sind es in der Klasse jetzt bei vielen auch drei. Zusätzlich gibt es die Elternabende, wo die Eltern in die Schule kommen und mal was hören. In den Elterngesprächen schauen wir, was sind die Stärken des Kindes? Wo gibt es noch was zu tun? Was ist der Stand jetzt gerade? Welche Ziele vereinbaren wir für die nächste Zeit und wie setzen wir die um und reflektieren dann eben im nächsten Gespräch? Brauchen wir neue Ziele? Wie ist es umgesetzt worden? Was wurde erreicht? Das ist der Großteil der Elternarbeit. Und die Begleitung ist dann, ja, da es keine Tür und Angel Gespräche gibt über Mail, Telefon, Threema, Messenger. Ja.

**I:** [00:26:22] Inwiefern erschweren da mögliche Verständnisschwierigkeiten von Seiten der Eltern die Zusammenarbeit?

**B5:** [00:26:28] Sehr (lacht). Wenn es diese Verständnisschwierigkeiten gibt oder sprachlichen Schwierigkeiten gibt, ja, kann ich das Gespräch nicht so führen, weil das ja dann doch schon eine eher abgehobene Ebene ist. Wir reden nicht nur drüber, wie das Deutschheft aussieht, also über die konkreten Unterrichtssachen, sondern / Ja. Also bei der einen Familie ging das auch nicht. Da war dann wichtig, dass man einmal da war. Und die Mutter mal ein Bild hatte von der Lehrerin und wer da was will, immer wieder. Also beeinflusst sehr.

**I:** [00:27:17] Gut. Was würden Sie angehenden Sprachheilpädagogen*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern am SBBZ Sprache?

**B5:** [00:27:28] (…) Deckt sich arg mit den Aspekten von vorhin, also eben die Sprachen der Kinder wertzuschätzen. (…) Ja. Es wäre schön, wenn es ein Netzwerk gäbe mit

Dolmetschern, mit Menschen, die dann gegenseitig immer mal wieder mit Übersetzung aushelfen. Ganz oft ist es so, dass die großen Kinder zum Übersetzen mitkommen, die großen Geschwister, was halt einfach inhaltlich oft schwierig ist. Und in der Rolle des Kindes dann / Die das Kind übernehmen muss und in der Familie ja eigentlich hat und da nicht hingehört, gerade. Finde ich sehr schwierig. Deshalb wäre es toll, es gäbe ein Netzwerk an Übersetzern, die wirklich das gut und wörtlich und ausführlich übersetzen können. Das haben wir leider nicht. (…) Ja, es läuft irgendwie immer wieder drauf raus, in ganz vielen Bereichen, dass man das individuell angucken muss. Und manche Familien brauchen halt vielleicht noch mal den Tipp für einen Google Translator, für so was ganz Konkretes. Dass man eben alle im Blick hat und auch schaut, dass Elternbriefe keine Romane sind, sondern, wenn man wichtige Informationen mitteilen will, dass man die halt kurz und prägnant hält, sodass alle die verstehen können. Ja. Ansonsten ist es in Mathe relativ dankbar, jetzt rein unterrichtstechnisch, weil die Zahlen dann doch für fast alle gleich sind. Also das ist dann wirklich oft ein schönes Fach für Kinder, die mit dem Deutschen Probleme haben. Weil die Zahlen kann man super hinschreiben, kann da oft Stärken zeigen. Und ja, ansonsten passt ganz viel zu dem von vorhin mit den Aspekten.

**I:** [00:29:29] Ja super. Dann wären wir jetzt auch schon am Ende angekommen. Wollen Sie dann abschließend noch etwas sagen?

**B5:** [00:29:38] (…) Nein, fällt mir nichts ein (lacht).

**I:** [00:29:42] Okay. Dann vielen, vielen Dank, dass das so möglich war.

Postskript

- Angenehme und offene Gesprächsatmosphäre
- Kinder auf dem Pausenhof zu hören, was jedoch nicht störend wirkte
- Diagnostische Aspekte mit eingebracht
- Langjährige Berufserfahrung

**Befragte 6**

| | |
|---|---|
| Geschlecht | weiblich |
| Berufliche Ausbildung | Sonderschullehrer mit den Schwerpunkten Sprache und Lernen |
| Zusatzqualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit | Keine |
| Berufserfahrung insgesamt in diesem Beruf | 22 Jahre |
| Erworbene Sprachen der Lehrkraft | Deutsch |
| Erwerbszeitpunkt der zusätzlichen Sprache(n) | - |
| Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Klasse | 4 von 11 Kindern (2. Klasse) |
| Sprachen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder | 2x Türkisch, Rumänisch, Arabisch |
| Lage der Wohnorte der Kinder | Deutschland |

Interview vom 01.07.2022, Beginn der Aufzeichnung nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B6 = Befragte

**I:** [00:00:01] So, wir haben ja gerade schon ein bisschen über Ihre Klasse gesprochen und dass da eben auch mehrsprachige Kinder dabei sind. Wie würden Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit einschätzen?

**B6:** [00:00:15] Ich habe Kollegen, die Zusatzausbildung haben und da tauschen wir uns aus. Und wir haben einen Test, den LiSe-DaZ, für mehrsprachige Kinder und mit dem habe ich mich beschäftigt. Also Wissensstand nicht gleich Null. Sagen wir mal, auf einer Skala von eins bis zehn würde ich mich so mittel einschätzen.

**I:** [00:00:34] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?

**B6**: [00:00:37] Wenn zu Hause die Mama mit ihm quasi die Muttersprache spricht und es dann Deutsch lernen muss. Ich weiß nicht, in manchen Familien parallel, aber die Kinder, die ich habe, bin ich mir sicher, dass die richtig nur muttersprachlich aufgewachsen sind und erst Deutsch im Kindergarten dann gelernt haben.

**I:** [00:00:56] Genau. Also bei Mehrsprachigkeit ist es so, dass es keine einheitliche Definition gibt. Es gibt eben viele verschiedene Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit mit einwirken können. Was könnten es denn noch für Faktoren sein, die Einfluss auf den Erwerb von mehreren Sprachen haben können?

**B6:** [00:01:12] Also beim LiSe-DaZ gibt es ja so die Definition, dass das Kind einen gewissen Zeitraum die Sprache sprechen muss und die Sprache. Und ich kenne halt den Begriff der doppelten Halbsprachigkeit. Das ist dann, wenn das Kind parallel lernt und keine Sprache richtig abschließt, vom Spracherwerb. Genau, und von den Faktoren her / Ja, ich denke auch, wer spricht welche Sprache mit dem Kind? Was spricht die Mama? Was spricht der Papa? Wer hat mehr Zeit? Und da gibt es ja verschiedene Modelle. Zum Beispiel der eine spricht nur die Sprache, der andere die und wir beraten auch / Das ist auch Thema in unseren Elterngesprächen.

**I:** [00:01:57] Super. Wie schätzen Sie denn die die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?

**B6:** [00:02:07] Also ich finde es toll. Für die kognitive Entwicklung ist es sicher gut. Und ich würde jetzt auch sagen, dass jetzt ein ganz normal begabtes Kind mit so einer Mehrsprachigkeit eher viele Vorteile hat und damit auch gut zurechtkommt. Ich habe auch Kinder im Bekanntenkreis, die sprechen zum Beispiel Chinesisch und Deutsch, und die haben überhaupt keinerlei Probleme. Nur bei unseren sprachbehinderten Kindern ist es einfach ein Problem, wenn die auditive Problematiken haben oder in der Sprachverarbeitung, dass ihnen Sprache einfach schwerfällt. Und wenn sie zeitgleich zwei Sprachen lernen müssen, dann ist das einfach eine Überforderung.

**I:** [00:02:43] Okay. Wie stehen Sie denn selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache gegenüber?

**B6:** [00:02:51] Also ich kann kein Türkisch, also ich kann die nicht in ihrer Muttersprache fördern, aber ich versuche es eigentlich als Stärke zu sehen vom Kind und ich möchte es auch fördern. Also wir sagen den Eltern auch, ihr Kind muss natürlich mehr Deutsch zu Hause sprechen, aber wir möchten auch, dass ihre Sprache, wir verstehen das, und wir möchten auch, dass Ihr Kind Ihre Muttersprache sprechen kann. Und wir empfehlen zum Beispiel zu sagen: Nehmen Sie sich eine Zeit, zum Beispiel beim Abendessen, reden wir jetzt nur auf Türkisch oder nur auf Arabisch. ABER wir machen einen Familientag, vielleicht Sonntag, und da reden wir dann aber trotzdem auch nur Deutsch, oder dass man sich so Zeiten nimmt, was denn / Ich denke, bei den meisten Eltern kommt es nicht an, gerade die Mütter stelle ich fest. Also bei meinem einen Kind die spricht SEHR, sehr schlecht Deutsch. Und es ist ganz klar, bei zwei Müttern ist es auch so, genau, dass die mit ihrem Kind nur in IHRER Muttersprache sprechen. Würde ich auch so machen. Aber das ist dann / Wenn ich dann Wortschatzprobleme habe und so / Und zur Förderung, wir empfehlen halt einfach dann auf Deutsch zu lesen.

**I:** [00:03:53] Okay. Inwiefern ist die Förderung in der Praxis denn umsetzbar?

**B6:** [00:03:58] Also wir haben jetzt dieses Jahr wirklich fast null Förderstunden gehabt durch so viele Krankenstände und ich war jetzt froh über die Rückenwind-Damen. Da hatten wir jetzt drei an der Schule und da habe ich genau die Leseförderung gemacht und da erhoffe ich mir einfach Förderung in Grammatik, Wortschatz, einfach zusammen lesen, natürlich Lesetraining. Und jetzt fällt mir ein, der einen Mama, die haben das auch wirklich angenommen. Da haben wir gesagt, wenn sie abends lesen und sie verstehen ein Wort nicht, soll das Kind das Wort auf einen Zettel schreiben und mir am nächsten Tag in der Schule zeigen. Und da kamen wirklich manchmal Zettel und wir konnten sagen, was das ist. Und ja, in der Praxis sieht es gerade mau aus, aber es ist so, dass wir schon versuchen, das im Blick zu haben.

**I:** [00:04:42] Und sehen Sie die Förderung der Mehrsprachigkeit eher als Überforderung oder eher als Zugewinn für die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte?

**B6:** [00:04:51] Also im Moment überfordert es uns wahrscheinlich, aber es ist eher ein Zugewinn, weil die Kinder, die zu uns kommen, sind ja nicht wegen ihrer Mehrsprachigkeit hier und die haben dann auch Probleme in ihrer Sprache. Und gerade bei den zwei türkischen Mädchen ist es so, dass die in der Sprachverarbeitung im auditiven Bereich liegen und das haben die im Türkischen auch. Und von dem her erwarte ich also / Was heißt erwarte ich / Wünsche ich mir eigentlich, wenn ich dann fördere auf Deutsch von der auditiven Wahrnehmung, dass es sich dann ja auch in die Muttersprache überträgt. Und ja, ich bin da so ein bisschen zwiegespalten, weil wie gesagt, ich muss sagen, ihnen fehlen im Deutschen so und so viel Kenntnisse. Aber wie gesagt möchte ich eigentlich, dass auch die Muttersprache erhalten bleibt.

**I:** [00:05:37] Okay, super. Dann kommen wir jetzt zum Aspekt Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und in den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte am SBBZ Sprache?

**B6:** [00:05:54] Also, es ist sicher wichtig, weil wir haben festgestellt, auch jetzt gerade in unserer Klasse, dass es mehr Kinder werden mit Migrationshintergrund. Wir haben jetzt ja auch schon ein Flüchtlingskind in meiner Klasse mit drinnen. (…) Ich denke, für die Grundschullehrkräfte ist es unablässig, sich damit zu beschäftigen und es war bei uns im Studium ja auch schon Thema. Also ich sehe es als sehr wichtig und auch in der Ausbildung, dass man sich damit beschäftigt und so wie Sie jetzt so Fragen stellen, dass man vielleicht auch sich selber mal reflektiert. Wie sehe ich es oder was möchte ich eigentlich erreichen? Was für Ziele wären eigentlich gut? Die Zielsetzungen wären wichtig, denke ich.

**I:** [00:06:32] Weil Sie es gerade kurz angesprochen hatten mit Ihrer Ausbildung. Welchen Stellenwert nahm denn das Thema Mehrsprachigkeit da ein?

**B6:** [00:06:38] Das ist jetzt vor über 20 Jahren. Ich erinnere mich wirklich an diesen Bericht mit der doppelten Halbsprachigkeit. Das heißt, da gab es sicher Seminare, und auch im Zusammenhang mit Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache gibt es einfach auch schon sehr viele Materialien. Und da muss ich sagen, die gucke ich immer gerne an, weil die natürlich auch sehr schön aufgemacht sind für unsere sprachbehinderten Kinder mit Wortschatzproblemen, da ist das Material genauso gut geeignet. Wortfeldtraining und so. Genau.

**I:** [00:07:08] Okay. Und gibt es denn aktuell Fortbildungsmöglichkeiten, die Sie zum Thema Mehrsprachigkeit besuchen können?

**B6:** [00:07:15] Es gibt Angebote, bin ich mir sicher. Es gibt in allen Bereichen Angebote. Es war / Ich überlege jetzt grad / Nein, aber da ging es um das frühe Fremdsprachenlernen. Da gab es jetzt bei uns damals, wo man sich so als Fachberater und so ausbilden konnte, das haben Kolleginnen von mir gemacht. Und Mehrsprachigkeit / Im Rahmen der Diagnostik ist es immer wieder bei uns Thema.

**I:** [00:07:38] Welche Aspekte sind Ihrer Erfahrung nach am wichtigsten und sollten deshalb angehenden Fachkräften im Rahmen der Ausbildung oder des Studiums besonders vermittelt werden?

**B6:** [00:07:50] Also ich denke, der eine Punkt war erst mal diese persönliche Reflexion und dann, dass man weiß, was man unterstützt und was nicht. Weil bei den Eltern kommt es sonst so an / Ich will immer deutsch, deutsch, deutsch und sehe das andere nicht. Dass man da guckt, was man da vermittelt. Ja, welche Aspekte? Ja vielleicht auch, dass man die Kulturen untereinander, dieses Verständnis, dass man das nutzen kann, um sich auch besser kennen zu lernen. (…) Ja, das einfach als Stärke zu sehen, dass noch eine Sprache gesprochen wird. Auch später für Ausbildung oder Beruf.

**I:** [00:08:31] Gut, dann kommen wir jetzt zu Mehrsprachigkeit im Kontext vom Unterricht. Wie beziehen Sie denn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen mit in den Unterricht ein?

**B6:** [00:08:42] Also wir haben es oft so bei Wortschatz, dass man manchmal oder auch bei irgendwelchen Bildern, dass man manchmal sagt, wie heißt es jetzt auf Türkisch? Oder manchmal fällt den Kindern jetzt auch nur das rumänische Wort ein und nicht das deutsche Wort. Und dann sagen wir, ach, wie heißt das? Und dann sprechen wir es auch mal alle nach. Im Unterricht, ja / Also das war jetzt so zum Thema Wortschatz, was mir so einfällt. Ansonsten ja, vielleicht fällt mir noch was ein.

**I:** [00:09:13] Wird der Gebrauch dann zum Beispiel auch in Gruppenarbeiten oder zum Beispiel durch Lieder angeregt?

**B6:** [00:09:20] Lieder haben wir immer, genau und Gruppenarbeit eher nicht. Also wäre eine schöne Idee für so Projektarbeit oder so mal zu machen. Genau. Ja.

**I:** [00:09:33] Und in Büchern gibt es da auch mehrsprachige Aspekte?

**B6:** [00:09:36] Also wir haben Tinto als Lehrwerk und es ist aber auch in allen Lehrwerken so, ich überlege jetzt gerade, genau, die Fatma ist bei uns, es sind vier Kinder, die Hauptprotagonisten und eins ist die Fatma. Und das ist auch dann die / Man sieht dann auch wie die Familien wohnen und so, also das ist auf jeden Fall in allen Schulbüchern schon ein Thema, dass da auch Geschichten und Namen aus anderen Ländern vorkommen.

**I:** [00:10:03] Werden denn auch verschiedene Phänomene unterschiedlicher Sprachen im Unterricht sprachvergleichend gegenübergestellt?

**B6:** [00:10:10] Bei den Zweitklässlern, schwierig. Für die ist ja eh diese Metaebene sehr schwer. Das wäre vielleicht was für den Sekundarunterricht. Wobei ich glaube, wir hatten es mal mit den Artikeln, dass es da in anderen Sprachen viel einfacher ist, wie im Deutschen mit dem der, die, das, weil die Kinder so viele Probleme da haben. Gerade die mehrsprachigen Kinder mit Artikeln / Hatten mir gestern erst wieder das Training, und dann sage ich auch, ja, das muss man einfach dazulernen. Das ist halt in eurer Sprache ANDERS.

**I:** [00:10:41] Okay. Welche Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen Sie denn im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit?

**B6:** [00:10:48] Also da haben wir jetzt kein spezielles Förderkonzept. Und auch von der Differenzierung her muss ich sagen, steht das nicht im Vordergrund. Also mein erstes / Wenn ich Differenzierungsstunden habe, dann geht es um Sprache oder um Deutschsachen wie Wortschatzarbeit oder Grammatik, was ihnen ja unheimlich schwerfällt. Das heißt, wenn, dann nutze ich die Zeit, dass wir zusammen einen freien Text schreiben und uns den gemeinsam angucken. Also da sind einfach diese, sage ich mal, Kompetenzziele vom Bildungsplan, die stehen erst mal an oberster Stelle und durch dieses Corona / Ich muss sagen, ja, wir haben jetzt echt damit zu kämpfen, dass einfach viele Grundlagen fehlen. Ja.

**I:** [00:11:30] Findet denn Einbezug der unterschiedlichen Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einigen Fächern?

**B6:** [00:11:38] Also ich denke eher wahrscheinlich Deutsch, Sachkunde, Musik, vielleicht auch mal in Kunst. Jetzt in Mathe eher nicht. Vielleicht, wenn ein Kind sagen würde, bei ihnen wird es jetzt anders gerechnet oder so, oder der Papa und Mama rechnen das, weil es aus einem anderen Land kommen, anders. Vielleicht, dass es da mal Thema ist.

**I:** [00:11:58] Wie beeinflusst denn der Einbezug von weiteren Sprachen den Unterricht?

**B6:** [00:12:05] (…) Also klar ist, dass wenn ich irgendwas einbeziehe im Unterricht, dass es mich mehr Zeit kostet. Es kostet mehr Zeit. Aber es bietet auch, jetzt gerade bei unseren sprachbehinderten Kindern, einen Kommunikationsanlass. Und das ist eigentlich immer schön und den nutzen wir dann auch. Wenn's was zu reden gibt, dann versuchen wir da auch darüber zu sprechen. Und natürlich von der Vorbereitung her. Ja, ich denke jetzt, wenn Sie da waren, dann kann ich das auch noch mal so mitnehmen in die Konferenz, dass man sich da mal Gedanken darüber macht, wie ich das vielleicht in die Unterrichtsplanung schon im Vorfeld mit einbauen kann. Ja.

**I:** [00:12:44] Wie legen Sie denn bei der Auswahl an den verschiedenen Sprachen, die die Kinder ja sprechen, wie legen Sie denn da fest, welche Sie in den Unterricht mit einbeziehen?

**B6:** [00:12:52] Ich muss sagen, dadurch, dass ich das ja / Also ich nehme das auf, was von den Kindern kommt und dann habe ich ja alle Sprachen drinnen. Oder wenn ich jetzt, ich meine, das Thema Kinder aus aller Welt gibt es auch, dann könnte ich ja gezielt die Sprachen nehmen. Gut, ich habe jetzt zwei türkische Kinder. (…) Also wenn, dann würde ich schon versuchen, dass man alle Sprachen betrachtet. Das wären ja dann drei Stück Arabisch, Türkisch und Rumänisch. Genau. Ja, vielleicht das Türkische, weil das zwei Kinder betrifft, kann sein, dass man vielleicht dann da mehr Zeit darauf verwenden würde.

**I:** [00:13:30] Okay, inwiefern beeinflussen denn die sprachlichen Beeinträchtigungen, die die Kinder mitbringen, die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

**B6:** [00:13:37] (…)

**I:** [00:13:42] Gerade im Hinblick auf Wortschatz, Grammatik, Aussprache.

**B6:** [00:13:47] Ja gut, unser Schwerpunkt / Dadurch, dass ich die Fremdsprache nicht spreche, kann ich ja nur das Deutsche fördern. Und es wäre jetzt eine interessante Frage fürs Elterngespräch, dass ich die Eltern frage, ob sie auch in der Muttersprache eine Verbesserung feststellen können. Gut, ich meine Aussprache betrifft ja dann beide Sprachen. Ja. Ja, genau.

**I:** [00:14:12] Okay, gut. Dann kommen wir jetzt auch schon zum letzten Aspekt, der Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfeldes. Wie erleben Sie denn die Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus?

**B6:** [00:14:26] (…) Ja, also / Es wird schon eher die Muttersprache gesprochen, wie ich es vorhin schon gesagt habe. Also wir sprechen das an in den Elterngesprächen und machen so ein paar Vorschläge, indem, dass man sich feste Zeiten gibt, wann welche Sprache

gesprochen wird. Das ist für das Kind auch nicht so / Manchmal fragt die Mutter auf Rumänisch und das Kind antwortet auf Deutsch oder so. Ist ja auch nicht verkehrt. Ist sicher eine kognitive Leistung, aber dass man ein bisschen Struktur einfach reinbringt. Und wir versuchen den Eltern das zu vermitteln, dass das einfach für die Kinder, für unsere sprachbehinderten Kinder, eine zusätzliche Herausforderung ist und auch eine zusätzliche Anstrengung und Leistung und nicht so nebenherlaufen kann. Und wenn wir das Gefühl hätten, das habe ich aber jetzt nicht, dass jetzt der Muttersprachерwerb nicht fertig gewesen wäre, das glaube ich nicht, dann müssten wir ja dahingehend mit den Eltern auch nochmal arbeiten. Und im Notfall müsste ich mir halt wirklich auch einen Dolmetscher zurate ziehen. Das musste ich jetzt noch nicht. Also wie gesagt, die einen Eltern, sind zum Teil auch schon hier geboren. Die sprechen sehr gut Deutsch, von dem einen türkischen Mädchen, vom anderen der Vater, sehr gut. Und bei dem Flüchtlingskind, da weiß man nicht so genau. Das ist immer das Problem, die Eltern sagen dann „ja“ und man weiß nicht so genau, ob das angekommen ist.

**I:** [00:15:49] Gut, wenn Sie jetzt noch mal an die Kinder Ihrer Klasse denken, die mehrsprachig sind, welcher Elternteil spricht denn da vorwiegend mit den Kindern welche Sprache?

**B6:** [00:16:01] Das ist das / Ich habe gerade gesagt, bei dem einen Mädchen spricht die Mutter sehr schlecht Deutsch und die ist den ganzen Tag zu Hause. Der Vater arbeitet, er spricht eigentlich sehr gut Deutsch, aber die Mutter spricht mit dem Kind sicher Türkisch. Bei dem anderen sprechen beide Eltern wirklich gut Deutsch. Wobei ich denke, wann sprechen die Türkisch? Natürlich, wenn die unter sich zu Hause sind oder wenn sie sich mit Familie und Freunden treffen. Da wird Türkisch gesprochen. Es ist ja auch logisch. Es war jetzt gerade interessant. Ich war bei einer türkischen Familie von meiner Tochter, die hat mit dem Mädchen gespielt, und wir saßen am Tisch und die haben immer Türkisch geredet und die Mutter hat immer gesagt spricht deutsch, wir haben jetzt einen Gast am Tisch, spricht kein Türkisch, du musst jetzt Deutsch sprechen, sonst ist es unhöflich. Also ich denke, die wissen schon oder möchten da schon auch höflich sein und dass man sich miteinander versteht.

**I:** [00:16:59] Wie ist es denn bei einem Großteil der Kinder? Hören die dann vorwiegend Deutsch hier in der Schule und zu Hause dann eher die Muttersprache?

**B6:** [00:17:11] Ja.

**I:** [00:17:13] Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen die Kinder denn vorwiegend mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?

**B6:** [00:17:18] Ab der Geburt.

**I:** [00:17:21] Und wären denn auch zusätzliche Hilfen nötig zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu Hause?

**B6:** [00:17:28] Eigentlich ist es ja besser, die machen mal einen Muttersprachерwerb durch. Was soll ich denen sagen? Also / Und es ist ja eh / Bis ich die Kinder kennenlernen, ist es ja durch, das Thema. Ja, ich kann nur sagen schauen Sie das / Es muss auch eine Zeit geben, wo Deutsch gesprochen wird. Oder auch die Mama. Ich muss auch mal / Die Mama muss auch Deutsch sprechen können. Ich rufe an, ich muss was sagen. Also ich muss Informationen weitergeben können. Also es wäre mir als Mama ja auch ein Anliegen, dass ich die Lehrerin verstehe. Genau. Und dann muss ich sagen (…), von der Zeit, also dass man dann zusammen in Deutsch was liest, weil dann kann ich auch sicher gehen / Es nützt mir nichts, wenn dann ein falsches Deutsch, also mit grammatikalischen Fehlern gesprochen wird. Ich finde es zwar nicht so schlimm, aber natürlich kann es das Kind dann als Vorbild nicht abgucken. Aber wenn wir sagen, wir lesen zusammen und machen unsere Antolin-Fragen / Ich weiß nicht, kennen Sie das Antolin-Programm von Westermann?

**I:** [00:18:30] Ja, das kenne ich durch ein Praktikum.

**B6:** [00:18:34] Genau, das ist eigentlich / Also da können Mama, Papa und Kinder, was, wenn man da zusammenarbeitet, lernen.

**I:** [00:18:42] Sehr guter Hinweis. Wie schätzen denn die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache ein?

**B6:** [00:18:48] Keine Ahnung, habe ich noch nicht nachgefragt.

**I:** [00:18:53] Lässt sich da eine Aussage treffen, ob das eher realistisch ist, wie die Eltern das einschätzen oder eher unrealistisch?

**B6:** [00:19:02] Also dadurch, dass die Kinder bei uns sind, haben die schon gesagt, dass die in der Muttersprache auch Probleme haben. Genau, ich überprüfe jetzt auch gerade ein mehrsprachiges Kind an der Grundschule und da hat auch der Vater gesagt, er versteht ihn manchmal in seiner Sprache auch nicht, weil er so undeutlich ausspricht. Und das wird bei unseren hier auch allen so sein. Weil wie gesagt, wegen Wortschatzprobleme komme ich nicht hier auf die Schule, das muss dann schon mehr sein.

**I:** [00:19:31] Inwiefern trägt denn die Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern bei?

**B6:** [00:19:38] Ich denke, die Elternarbeit ist ganz wichtig, dass man darüber spricht und dass die Eltern das Gefühl haben, ich verurteile das jetzt nicht oder ich finde es doof oder ich schimpfe nur rum, müssen Deutsch reden, sondern dass man sagt, man muss jetzt gemeinsam gucken fürs Kind, dass auch die Muttersprache erhalten bleibt, aber halt auch

gefördert wird. Und in dem Zuge werde ich mir jetzt auch notieren, dass man vielleicht auch wirklich diesen Aspekt von der Förderung der Muttersprache mal auch mit den Eltern erörtert. Das machen wir jetzt normalerweise nicht. Ja.

**I:** [00:20:11] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?

**B6:** [00:20:14] Also es ist so, dass wir einmal im Jahr die Förderplangespräche führen, in dem Elterngespräch zum Halbjahr. Und wir sind eigentlich in ständigem Mailkontakt oder, wenn was ist, dann melde ich mich bei den Eltern oder die Eltern melden sich bei uns persönlich und da ist eigentlich ein reger Austausch, wenn es Sachen gibt. Ansonsten, wenn es jetzt nichts groß zu besprechen gibt, dann halt ein- oder zweimal im Jahr als Rückmeldung. Aber ich muss sagen, bei unseren Kindern hier bin ich eigentlich in regelmäßigen Kontakt mit ALLEN Eltern.

**I:** [00:20:49] Okay. Wir hatten schon mal so ein bisschen angesprochen. Jetzt noch mal konkret die Frage: Welche Empfehlungen würden Sie denn den Eltern bezüglich der sprachlichen Förderung ihrer Kinder aussprechen? Dass sie zu Hause eher die Muttersprache sprechen sollen oder eher die Umgebungssprache?

**B6:** [00:21:04] Also ich würde schon vorschlagen, einfach sich eine Zeit zu nehmen, um mal gemeinsam Deutsch zu sprechen, auch zum Beispiel wenn man ein Brettspiel spielt oder wenn man jetzt einen Ausflug macht. Auf der anderen Seite sind das ja dann auch die Phasen, wo man dann als Familie auch mal Muttersprache sprechen kann. Ja, ich denke, das Wochenende ist lang genug, dass man sagt, mal teilt es oder man nimmt wirklich diese Lesephase dann ganz konkret als Deutschförderung und ansonsten, dass man in der Muttersprache vielleicht auch zusammen was liest oder mal einen Film guckt oder so. Ja.

**I:** [00:21:38] Super. Inwiefern erschweren denn mögliche Verständnisschwierigkeiten der Eltern durch eben den Migrationshintergrund die Zusammenarbeit mit Ihnen?

**B6:** [00:21:51] (…) Ja. Also es ist schon schwer, weil man dann nicht weiß, was bei den Eltern ankommt. Aber ich muss sagen, wir konnten jetzt schon immer / Also wir haben es trotzdem immer geschafft, dass wir das Gefühl hatten, es kam jetzt an, was wir sagen wollten, weil ja ein Elternteil wirklich auch sehr gut, jetzt bei meinen, Deutsch spricht und bei der einen Mutter, ich muss sagen, übers Telefon ist es als schwierig, dann / Gut, wir sind Kreisschule. Jetzt die eine Mama, die kommt jetzt auch mal nächste Woche, die wohnt nur in [redacted], da ist das möglich. Aber wenn ich jetzt von [redacted] oder [redacted] ein Kind habe / Weil ich denke, wenn ich persönlich jemandem gegenübersitze, ist es einfacher, nochmal Sachen in einfacher, leichter Sprache / Wir versuchen natürlich, unsere Sprache dann anzupassen in Geschwindigkeit, Satzlänge, Wortschatz, dass wir uns ganz verständlich versuchen auszudrücken. Und, das fällt mir jetzt gerade ein, wir haben unsere Elternbriefe

auch dementsprechend angepasst, weil viele ausländische Eltern, da gibt es die meisten Verständnisprobleme, wenn ich einen Elternbrief austeile / Der eine Papa fragt immer nach, von meinem rumänischen Kind, und ich mache dann immer nochmal eine Sprachnachricht, wo ich noch mal ganz kurz und knapp den Inhalt erkläre, des Briefes. Also da gibt es schon Verständnisprobleme.

**I:** [00:23:06] Ja, das war jetzt nochmal ein wichtiger Aspekt. Was würden Sie denn angehenden Sprachheilpädagogen*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern am SBBZ Sprache?

**B6:** [00:23:20] Ja einfach so, dass man es im Blick hat oder dass man es auch wirklich als Stärke sehen kann. Und dass man gemeinsam als Schule denke ich, wäre jetzt es auch wichtig, so ein Konzept oder so zu haben, wo man darüber spricht und es auch entwickelt, dass man auch gemeinsam dann weiß, wie gehe ich damit jetzt um.

**I:** [00:23:40] Gut. Ja, dann werden wir auch schon am Ende angekommen. Wollen Sie denn abschließend noch etwas sagen?

**B6:** [00:23:46] Nein, ich fand es jetzt ganz interessant, weil das den Fokus mal wieder auf ein anderes Thema rückt und wo sich es dann auch wirklich lohnt, sich da mal näher mit zu beschäftigen. Es gibt ja viel Literatur darüber. Wie gesagt, durch den LiSe-DaZ, den wir da haben, den wir uns näher angeguckt haben, hat man ja das ja auch / Wird ja vorher auch was dazu erklärt und geschrieben. Und auch in den Grundschulen überprüfen wir oft mehrsprachige Kinder. Es ist einfach ein Thema.

**I:** [00:24:13] Gut, dann vielen, vielen Dank.

**B6:** [00:24:15] Ja, bedanke ich mich auch (lacht)

Postskript

- Angenehme und offene Gesprächsatmosphäre
- Kurze Störung durch eine Lehrkraft, die etwas aus dem Raum holen wollte
- Die Befragte brachte diagnostische Aspekte und die Förderung durch Lesen mit ein
- Langjährige Berufserfahrung

## I.V Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

### I.V.I Kodierleitfaden

| **Kategorie 1: Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| K1a: Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstandes | Kategorie 1a umfasst alle Aussagen zur Selbsteinschätzung des eigenen Wissensstandes zum Thema Mehrsprachigkeit. | Subjektive Einschätzung des eigenen Wissensstandes | „Und ja, ich würde sagen, ich weiß recht gut Bescheid. (…) Ja, bin jetzt nicht Expertin, aber ich weiß schon das eine oder andere.“ (Interview 1, Z. 8-9) |
| K1b: Überprüfung des Wissensstandes | Kategorie 1b umfasst alle Aussagen zum Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit. Hierunter fallen Aspekte wie die Definition von Mehrsprachigkeit, Einflussfaktoren auf den mehrsprachigen Erwerb und Vor- und Nachteile der Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung. | Definition Mehrsprachigkeit<br><br>Einflussfaktoren auf den Erwerb von mehreren Sprachen<br><br>Vor- und Nachteile der Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung | **„I:** [00:00:39] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?<br>**B5:** [00:00:44] (…) Mehrsprachig würde ich ein Kind bezeichnen, wenn es eine Mutter- oder Familiensprache lernt und dann im Laufe seiner (…) Kindheit, Sprachentwicklung, Sozialisation noch mit einer zweiten Sprache in hohem, in so hohem Ausmaß konfrontiert wird, dass es da auch eine Sprachentwicklung startet.<br>**I:** [00:01:12] Genau. Also für die Mehrsprachigkeit selbst gibt es keine einheitliche Definition. Es gibt eben viele verschiedene Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit mit einwirken können, Einfluss haben können. Genau. Sie haben jetzt schon genannt, dass man eben mehrere Sprachen sprechen kann. Welche weiteren Faktoren haben denn noch Einfluss auf den |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | mehrsprachigen Erwerb?<br>**B5:** [00:01:37] Also Einfluss darauf hat, wo ich der Sprache begegne, also ob das eben in der Familie passiert, also Mutter und Vater beispielsweise verschiedene Sprachen sprechen. Oder die Oma oder Opa. Oder ob das in der Einrichtung, in der Institution Kindergarten Schule passiert oder ob eben die Sprache des Landes, in dem ich lebt, die andere ist. Genau das wäre ein Faktor. (…) Ja ein Faktor ist, welche Gefühle habe ich denn zu der Sprache? Also die Emotionalität, die damit verbunden ist. Natürlich, das hängt dann ein bisschen mit dem ersten zusammen, die Häufigkeit. Wie oft begegne ich der einen, wie oft begegne ich der anderen Sprache? Wie oft habe ich da Kontakt? Das Alter, in dem ich das erste Mal mit der Sprache konfrontiert werde oder überhaupt konfrontiert werde. (…) Also so was wie, ich lerne Englisch in der Schule ist ja keine Mehrsprachigkeit, sondern es ist eher ein Fremdspracherwerb. Genau das ist dann also, das fällt ganz klar einfach raus. Mehr fällt mir gerade nicht ein (lacht).<br>**I:** [00:02:57] Das ist schon super. Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?<br>**B5:** [00:03:08] Also da erinnere ich mich an Studien, die sagen, da gibt es keine Auswirkung, also auf jeden Fall keine |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | nachteilige Auswirkung. Prinzipiell ist ja Mehrsprachigkeit was Tolles. Das ist ja super. Und viele Kinder, die eine normale Sprachentwicklung haben, kommen damit ja auch super klar. Und dann ist es eine Bereicherung, die, könnte ich mir jetzt vorstellen, sich auch positiv auf Kognition, auch auf Intellekt auswirkt. Zumal da ja auch sprachliche Fähigkeiten erfasst werden und dann habe ich ja ein viel breiteres Feld.“ (Interview 5, Z. 8-38) |

| **Kategorie 2: Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| K2a: Persönliche Haltung der Lehrkräfte | Kategorie 2a umfasst alle Aspekte, wie die Lehrkräfte selbst der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Praxis gegenüberstehen. Hierunter fällt auch, ob sie die Förderung der Mehrsprachigkeit für sich und die Schüler*innen als Zugewinn oder Überforderung sehen. | Subjektive Sicht der Lehrkräfte<br><br>Vor- und Nachteile für Schüler*innen und Lehrkräfte | „(…) Also wenn ich es aus Lehrersicht betrachte, würde ich es eher als eine leichte Überforderung sehen. Also ich spreche aus eigener Erfahrung, dass es einfach noch mal zusätzlich zum Bildungsplan, zusätzlich zum sprachheilpädagogischen Ansatz noch mal ein Thema, was sehr, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen würde und auch Fachkenntnis, die oft fehlt. Aus Sicht von den Kindern glaube ich, dass es eine komplette Überforderung oft ist. Also wenn ich einfach sehe / Ja, wenn ich die Förderpläne in Form von ILEB betrachte, dann ist die Mehrsprachigkeit zwar oft aufgelistet, aber steht halt einfach in der Priorisierung nicht oben. Das ist einfach die Fachspezifität Deutsch, Mathe, auch auf die Psychomotorik, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | die emotionale Entwicklung oft so im Vordergrund, dass dann das Mehrsprachigkeitsproblem EHER zurücktritt.“ (Interview 4, Z. 62-71) |
| K2b: Umsetzbarkeit der Förderung | Kategorie 2b erfasst alle Aspekte zur Umsetzbarkeit der Förderung in der Praxis, einschließlich erforderlichen Adaptionen von Lehrmaterialien. | Subjektive Sicht der Lehrkräfte auf die Umsetzbarkeit<br><br>Adaption von Lehrmaterialien<br><br>Priorisierung von Sprachen bei der Förderung | **„**Schwierig (lacht). Ja, also es ist schon so, also wir haben im Französisch, ich gebe auch Französisch und ich probiere wirklich die Alltagssprache, das zu fördern, eben die Farben, die Zahlen, das geht. Aber mit dem Lehrmittel konkret zu arbeiten, da merke ich da stets an, das ist schwierig für die Kinder, da picke ich einfach das eine oder andere Thema raus. Aber ich muss es stark herunterbrechen, dass es dann wirklich für diese Kinder noch ein Vorteil ist.<br>**I:** [00:04:50] Ja.<br>**B1:** [00:04:50] Also es ist begrenzt möglich, sage ich.“ (Interview 1, Z. 54-61) |

| **Kategorie 3: Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| K3a: Relevante Aspekte für die Ausbildung | Kategorie 3a umfasst alle Aussagen der Befragten zu Aspekten, welche sie, für die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften, als relevant ansehen. Es geht hierbei um die Aspekte, die mit dem Thema Mehrsprachigkeit | (Sprach-)Entwicklung mehrsprachiger Kinder<br><br>Förderung und Einbeziehung der Sprachen unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands<br><br>Schwierigkeiten im Kontext | „Ich finde es schon sehr wichtig, dass man weiß, wie wachsen solche Kinder auf, die eine Fremdsprache sprechen. Wie kann man ihnen helfen? Vielleicht eben auch (…) kann man das fördern und mit einbeziehen und auch den Entwicklungsstand, dass man da ein bisschen Hintergrundwissen hat. Wie ist das bei einem Kind, das mehrsprachig aufwächst oder das zu Hause eben fast kein Deutsch spricht. Wie ist |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | zusammenhängen und nach Meinung der Befragten in der Ausbildung thematisiert werden sollten. Alle Aussagen, die sich auf die Elternarbeit beziehen, beziehen sich auf deren Relevanz in der Ausbildung und nicht auf die praktische Umsetzung im Berufsalltag. | der Mehrsprachigkeit<br><br>Unterrichtsmaterialien<br><br>Elternarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeit<br><br>Wertschätzung der Familiensprache<br><br>Selbstreflektion<br><br>Zielsetzungen<br><br>Nutzung kultureller Aspekte | es dann, wenn sie in die Schule kommen? Solche Sachen. Das finde ich schon SEHR wichtig, dass man das weiß.“ (Interview 1, Z. 79-84) |
| K3b: Eigene Aus- und Weiterbildung | Kategorie 3b umfasst alle Aussagen der Befragten zu Aspekten, welche ihre eigene Aus- und Weiterbildung im Bereich Mehrsprachigkeit erfassen. Hierbei geht es um Studieninhalte zum Thema Mehrsprachigkeit, die die befragten studiert haben und um Fortbildungen, die zu diesem Thema aktuell besucht werden können. | Anteil des Themas Mehrsprachigkeit im Studium<br><br>Eigene Aneignung von Wissen<br><br>Angebote, Passung für das SBBZ Sprache und Nutzung von Fortbildungen | „Das finde ich sehr wichtig, oder, ja. Weil eben unsere Klientel entspricht diesem Bild, oder zum großen Teil. Ich finde es sehr wichtig. Ich muss sagen, dass ich in meiner Ausbildung kaum damit (lacht) in Berührung gekommen bin. Ja, also das habe ich alles noch nach und nach mir erarbeiten müssen.“ (Interview 2, Z. 67-70) |

| **Kategorie 4: Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| K4a: Einbezug von unterschiedlichen Sprachen in den Unterricht | Kategorie 4a erfasst alle Aussagen der Befragten zu Aspekten, wie sie die unterschiedlichen Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen. Hierunter fällt auch, welche Methoden im Unterricht genutzt werden. | Sprachlicher & kultureller Vergleich<br><br>Methoden & (Vermittlungs-) Strategien<br><br>Mehrsprachigkeit in verschiedenen Fächern<br><br>Förderkonzepte/ Differenzierungsmaßnahmen | „Aber sicher einfach auch, dass sie erzählen können von ihrem Land, von ihrer Sprache, von ihren Eltern, wie das läuft. Oder Essen zum Beispiel, spezielles Essen. Was esst ihr zu Hause? Was essen wir in der Schweiz? Sicher auch am Mittagstisch ist es ein großes Thema bei uns an der Schule. In verschiedenen Ländern, was isst man dort. Genau.<br>**I:** [00:10:19] Und beziehen Sie auch sprachvergleichende Aspekte mit ein, dass Sie mehrere Sprachen gegenüberstellen?<br>**B3:** [00:10:27] Jetzt auf dem Zyklus eins vielleicht weniger, da denke ich, dass ist für sie noch nicht so relevant. Aber es gibt schon Kinder, die dann plötzlich sagen ah, im Italienisch stand das auch so, genau. Ja, ah ja, genau. Oder ja, „ciao, ciao“, ja, das sage ich ja auch. Ciao, ciao auf Italienisch. Also so Sachen, Vergleiche kommen dann. Ja genau.<br>**I:** [00:10:50] Und gibt es spezielle Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen, die Sie nutzen?<br>**B3:** [00:10:56] Jetzt für die Fremdsprachigen?<br>**I:** [00:10:57] Genau.<br>**B3:** [00:10:58] Ich denke, wir haben einfach das Konzept allgemein, Sprachbehinderung und da |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | würde ich jetzt sagen, würde ich jetzt nicht groß Unterschiede machen. Also ich probiere alle ja sowieso individuell zu fördern und (…) / Nein. Das denke ich, haben wir nicht.<br>**I:** [00:11:18] Und findet denn ein Einbezug der verschiedenen Sprachen nur in einem Fach statt oder in allen Fächern?<br>**B3:** [00:11:26] Ich denke in vielen Fächern als auch in / Es gibt ja auch im Zahlenbuch zum Beispiel / Wie rechnen denn die in England? Oder wie ist das Geld in / Wie sieht das Geld in Japan aus? Es werden immer auch wieder so Vergleiche gemacht. Es werden auch / Wie sieht das in diesem Land aus im Fach NMG. Also ich denke, das wird wirklich in Deutsch, NMG / Geschichten von verschiedenen Ländern. Ich würde fast sagen, wir setzen das überall um. Ja, genau.“ (Interview 3, Z. 114-139) |
| K4b: Beeinflussung des Unterrichts durch weitere Sprachen | Kategorie 4b erfasst die Beeinflussung des Unterrichts durch den Einsatz von weiteren Sprachen. | Negative & positive Aspekte des Einbringens von weiteren Sprachen<br><br>Subjektives Empfinden | „Es macht es interessanter. Ja, also die Kinder fühlen sich häufig sehr, sehr angesprochen und finden es auch spannend. Wie sagt man das zum Beispiel in einer anderen Sprache.<br>**I:** [00:11:31] Sehen Sie auch negative Aspekte?<br>**B2:** [00:11:34] Nein, würde ich jetzt so gar nicht sagen.“ (Interview 2, Z. 120-124) |
| K4c: Auswahl der Sprachen | Kategorie 4c umfasst alle Aussagen zur Auswahl der Sprachen, die im Unterricht eingesetzt werden. Es werden auch die Gründe erfasst, warum einige | Gründe für den häufigeren/ selteneren Einbezug von Sprachen | „Ja, so ein Teil ist halt eben Französisch, weil es bei uns auch Landessprache ist. Ja, ab der dritten Klasse. Und die anderen Sprachen wirklich mehr so Themen zentriert. Oder wenn es eben darum geht zu schauen: Wer bin ich? Woher komme ich? Genau. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Sprachen häufiger als andere eingesetzt werden. | | **I:** [00:12:15] Und bei den Sprachen gibt es da einige Sprachen außerhalb von Französisch, die jetzt öfter in den Unterricht mit einbezogen werden als andere. Oder schauen Sie, dass sich das ausgleicht?<br>**B2:** [00:12:29] Nee, auf das würde ich nicht schauen. Ich schau einfach, was da ist, von den Kindern her, was auch möglich ist. Es ist manchmal noch schwierig, muss ich sagen, weil wenn ich sage, wir haben die, die, die, die Sprache, in der Klasse drin/“ (Interview 2, Z. 128-136) |
| K4d: Sprachliche Beeinträchtigungen | Kategorie 4d erfasst den Einfluss von sprachlichen Beeinträchtigungen auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. | Unbekannte Wörter, Wortschatz in beiden Sprachen geringer<br><br>Schwierigkeiten beim Lesen<br><br>Zugriff auf Lexikon erschwert<br><br>Artikulation fremder Wörter schwierig<br><br>Grammatik beeinträchtigt<br><br>Sprachwechsel schwierig<br><br>Merkfähigkeit stark beansprucht<br><br>Mehr Zeit nötig | „Ja, Kinder, die in der Artikulation Schwierigkeiten haben, denen kann ich natürlich auch sehr schwer ein Wort in ihrer Muttersprache nachsprechen. Insofern beeinflusst es schon. Und was sich oft zeigt ist, dass es halt doch auch große Wortschatzlücken in der Erstsprache gibt, also dass da rudimentäre Kenntnisse schon da sind und die Kinder vermutlich viel mehr verstehen, als sie produktiv äußern. Weil wenn man dann fragt, sag doch mal in deiner Sprache, wird es eben teilweise dann doch sehr schwer.“ (Interview 5, Z. 219-224) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Prosodie & Sprachfluss beeinträchtigt<br><br>Rezeption besser als Produktion<br><br>Probleme im auditiven Bereich & in der Sprachwahrnehmung erschweren Sprachlernen | |

| **Kategorie 5: Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| K5a: Mehrsprachige Förderung im Elternhaus | Kategorie 5a erfasst alle Aspekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus. Hierunter fällt, welcher Elternteil welche Sprache mit dem Kind spricht, wie oft das Kind welche Sprache hört und ab welchem Zeitpunkt die Kinder mehrsprachig aufwuchsen. | Unterschiedliche Förderung je nach Elternhaus & Sprachkenntnissen<br><br>Sprachenkonstellation zu Hause<br><br>Häufigkeit der Verwendung der Sprachen<br><br>Beginn des mehrsprachigen Spracherwerbs | „Mh (…) Also Sie können. Häufig können sie eben nicht so helfen. Es ist schon für sie schwierig, weil die Hausaufgaben klar, das ist auf Deutsch und da sind sie überfordert. Und manchmal sind sie auch kognitiv nicht wahnsinnig gebildet, sind bildungsfern aufgewachsen und dann können sie auch nicht helfen. Ja.“ (Interview 1, Z. 213-216) |
| K5b: Notwenigkeit zusätzlicher Hilfen | Kategorie 5b erfasst alle Aspekte zur Notwenigkeit von zusätzlichen Hilfen bei der | Subjektive Einschätzung der Lehrkräfte zur Notwenigkeit zusätzlicher Hilfen | „Ja im Sinne von Deutschkursen, Elternschulungen, sofern das eben gewünscht ist und auch wahrgenommen wird.“ (Interview 5, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Förderung der Mehrsprachigkeit im Elternhaus. | | Z. 259-260) |
| K5c: Elterliche Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten ihres Kindes | Kategorie 5c erfasst alle Aussagen der Befragten zur elterlichen Einschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache. Es wird, im Zuge dessen, erfasst, ob die Eltern die Fähigkeiten realistisch oder unrealistisch einschätzen. | Unterschiedliche Einschätzungen der Eltern | „Gutes Thema. Häufig nicht so ganz realistisch, weil Sie halt, wenn Sie Deutsch, ich spreche jetzt von Deutsch / haben sie das Gefühl ja, aber mein Kind kann ja schon supergut Deutsch, aber, ja /“ (Interview 2, Z. 194-196) |
| K5d: Elternarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit | Kategorie 5d erfasst alle Aussagen der Befragten, ob die Elternarbeit zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei sprachlich beeinträchtigten Kindern beiträgt. Hierunter fällt auch, wie die Elternarbeit an den Schulen konkret umgesetzt wird. | Ständiger Austausch wichtig<br><br>Gemeinsames Festlegen von Zielen<br><br>Eltern teilweise sehr mit sich beschäftigt<br><br>Niederschwelliges Angebot wichtig<br><br>Konzept für Elternarbeit wichtig<br><br>Elternarbeit während Corona<br><br>Beratung zu Modellen der mehrsprachigen Erziehung<br>Umsetzung der Elternarbeit | „Also die Eltern werden ganz klar mit eingebunden, wenn es um die Planung geht. Also wir haben da ein Gespräch zu Beginn des Schuljahres und da sprechen wir über die Förderplanung. Was wollen wir für Ziele setzen im Deutsch mit dem Kind und das sehen die Eltern und wir sprechen darüber. Und dann wird am Schluss des Schuljahres wird es wie ausgewertet. Wie konnte sich der Schüler oder die Schülerin verbessern, jetzt in Bezug auf diese Förderziele? Und dann gibt es noch ein drittes Gespräch in der Halbzeit quasi. Und das ist dann wie ein Beurteilungsgespräch. Da werden dann alle Fächer angeschaut, wo steht das Kind, wo kann es sich noch verbessern? Also wir sind da immer wieder im Austausch mit den Eltern. Häufig brauchen sie eben auch Hilfe, wenn es darum geht, wir machen jetzt einen Ausflug. Da muss ich die Eltern anrufen, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | an Schulen der Befragten | muss sagen hey, Ihr Kind braucht das, das und das. Bitte morgen mitbringen und so. Also wir sind da schon sehr im Austausch und ich finde es auch wichtig, dass man die Eltern mit ins Boot holt.“ (Interview 1, Z. 218-229) |
| K5e: Empfehlungen im Rahmen der Elternarbeit | Kategorie 5e umfasst alle Aussagen der Befragten zu Empfehlungen, die sie den Eltern, zur mehrsprachigen Förderung ihrer Kinder, aussprechen. | Bücher lesen, Fernsehen schauen auf Deutsch<br><br>Früher Kontakt zu anderen Kindern<br><br>Sprachförderung durch Hobby/ Verein<br><br>Unverständliche Wörter auf Zettel schreiben & mit in die Schule bringen<br><br>Empfehlungen zum Sprechen einer bestimmten Sprache zu Hause | „Ja, möglichst deutsch, wirklich deutsche Literatur, also Bücher zu lesen, Fernsehen, wenn nötig, dann auf Deutsch, mit Nachbarskindern spielen. Dass sie da mit der deutschen Sprache eben auch außerhalb der Schule in Kontakt kommen oder ein Hobby suchen, wo sie die deutsche Sprache brauchen. Ja.<br>**I:** [00:18:57] Ja, also würden Sie den Eltern eher raten, die deutsche Sprache zu sprechen, auch wenn sie eine andere Muttersprache mitbringen?<br>**B1:** [00:19:06] Also die Eltern dürfen ganz klar ihre Sprache sprechen. Das finde ich auch wichtig, dass sie da wirklich / Dass das auch gefestigt ist. Also das sehe ich auch bei meiner Nichte, die spricht mit der Mutter eigentlich nur Russisch. Das ist auch gut. Aber nebst dem soll eben auch das andere gefördert werden (lacht). Das ist etwa so ein bisschen beides.“ (Interview 1, Z. 232-241) |
| K5f: Verständnisschwierigkeiten durch Fremdsprachen der Eltern | Kategorie 5f umfasst alle Aussagen der Befragten zu Aspekten von möglichen Verständnisschwierigkeiten, die, bedingt durch | Notwenigkeit der Übersetzung<br><br>Netzwerke an Dolmetschern | „Eben, da braucht es oftmals die Übersetzung. Wir merken, sonst geht das kaum, dann wird sehr schwierig. Weil oftmals sind es halt doch auch Fachausdrücke oder man muss ein bisschen mehr ins Detail gehen und dann nein, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | unterschiedliche Sprachen, innerhalb der Elternarbeit auftreten können. Hierunter fällt auch, welche Folgen die Verständnisschwierigkeiten haben, welche Hilfen die Befragten für sich in Anspruch nehmen, aber auch, welche Hilfen sie den Eltern, in Bezug auf die sprachliche Vereinfachung, anbieten. | Schwierigkeiten von Fachbegriffen<br><br>Unklar, was Eltern verstehen<br><br>Kind durch Verständnisschwierigkeiten mit Eltern schlechter unterstützbar<br><br>Folgen der Verständnisschwierigkeiten<br><br>Geschwister als Übersetzer<br><br>Vereinfachung von Elternbriefen<br><br>Sprachnachrichten zur Erläuterung | das geht nicht. Also da brauchen wir dann eine Übersetzung, ja.“ (Interview 1, Z. 244-247) |

| **Kategorie 6: Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit** | **Definition** | **Anwendung** | **Ankerbeispiel** |
|---|---|---|---|
| | Kategorie 6 umfasst alle Aussagen der Befragten zu Aspekten, welche die Diagnostik und diagnostische Verfahren im Rahmen der Mehrsprachigkeit betreffen. | Diagnostik als Herausforderung<br><br>Testung mit sprachfreiem Intelligenztest (SCREENIKS)<br><br>Erfassung des | „Wir haben das SCREENIKS, also das Sprachscreening, das schon recht gut funktioniert und dann auch einen guten Standpunkt gibt, was aber für uns, jetzt eben gerade einsprachige Lehrkräfte, quasi unmöglich ist, ist es an den Sprachstand des Kindes in der Muttersprache zu kommen. Und |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Sprachstandes in der Erstsprache fast unmöglich<br><br>Verlass auf elterliche Aussagen zum Stand der Muttersprache nötig<br><br>Wenig Unterstützung in diesem Bereich<br><br>LiSe-DaZ für mehrsprachige Diagnostik<br><br>Enger Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Diagnostik | der wäre ja diagnostisch extrem relevant, eigentlich. Und da arbeiten wir komplett ins Blaue rein oder verlassen uns halt auf Aussagen der Eltern, je nachdem, wenn die wissen, welche Aussage welches Ergebnis bringt, dann kann da halt gut angepasst werden.“ (Interview 5, Z.147-153) |

**I.VI Zusammenfassende Inhaltsanalyse**

**Kategorie 1: Wissensstand der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8-9 | Und ja, ich würde sagen, ich weiß recht gut Bescheid. (…) Ja, bin jetzt nicht Expertin, aber ich weiß schon das eine oder andere. | Die Befragte schätzt ihren eigenen Wissensstand recht gut ein. Sie sieht sich nicht als Expertin, weiß aber einiges. | Guter Wissensstand vorhanden | K1a |
| 2 | 5-7 | Mehrsprachigkeit (…) Schätze ich recht gut ein, weil ich eben, wie vorher gesagt, viele Jahre hier in [redacted] unterrichte, muss ich auch sagen und mit vielen fremdsprachigen Kindern zu tun habe. | Der Befragte schätzt seinen Wissensstand, durch die langjährige berufliche Erfahrung, als gut ein. | Guter Wissensstand durch langjährige Erfahrung | K1a |
| 3 | 4-5 | Ich denke, ich habe mittlerweile, mit 27 Berufsjahren, recht viel Erfahrung mit Kindern, mit Mehrsprachigkeit. | Die Befragte gibt an, dass sie eine langjährige Berufserfahrung mit mehrsprachigen Kindern hat. | Langjährige Erfahrung mit mehrsprachigen Kindern | K1a |
| 4 | 4-9 | Dadurch, dass ich schon relativ lang im Lehrerberuf bin, glaube ich, so ein paar Kulturen zu kennen. Die Sprachen natürlich nicht, aber die Probleme der Familien, die mit Mehrsprachigkeit bei uns unterrichtet werden, die Kinder der Familien, glaube ich schon ein bisschen verstehen zu können. Das ist allerdings eher dann eine Alltagstheorie, also ein wissenschaftliches oder ein studiertes Wissen möchte ich mir da nicht anmaßen. Das habe ich nicht. | Der Befragte gibt alltagstheoretisches Wissen, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, an. Dieses konnte er durch langjährige Berufserfahrung sammeln. Über ein studiertes oder wissenschaftliches Wissen verfügt er nicht. | Alltagstheoretisches Wissen durch langjährige Berufserfahrung<br><br>Kein wissenschaftlich fundiertes Wissen | K1a |
| 5 | 4-7 | Also allgemein, theoretisch und von der Sprachentwicklung her, würde ich sagen habe ich schon. Naja, wenn man das einstuft von eins bis | Die Befragte stuft ihre Kenntnisse im Bezug auf die Mehrsprachigkeit als gering ein. | Geringe Kenntnisse vorhanden<br>Keine Kenntnisse zu | K1a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fünf, vielleicht auf Stufe zwei, also geringe Kenntnisse. Gezielte Kenntnisse jetzt zu der Erstsprache oder zum sprachlichen Vergleich habe ich keine. | Kenntnisse verschiedenen Erstsprachen oder sprachlichen Vergleichen liegen nicht vor. | verschiedenen Erstsprachen oder Sprachvergleichen | |
| 6 | 4-7 | Ich habe Kollegen, die Zusatzausbildung haben und da tauschen wir uns aus. Und wir haben einen Test, den LiSe-DaZ, für mehrsprachige Kinder und mit dem habe ich mich beschäftigt. Also Wissensstand nicht gleich Null. Sagen wir mal, auf einer Skala von eins bis zehn würde ich mich so mittel einschätzen. | Die Befragte tauscht sich regelmäßig mir Kollegen aus, die eine Zusatzausbildung haben und hat sich selbst mit dem LiSe-DaZ beschäftigt. Ihre Kenntnisse schätzt sie mittelmäßig ein. | Mittelmäßige Kenntnisse vorhanden | K1a |
| 1 | 10-36 | **I:** [00:00:46] Ab wann würden Sie denn sagen, ist ein Kind mehrsprachig?<br>**B1:** [00:00:51] (…) Wenn es zu Hause mehr als eine Sprache spricht, würde ich sagen, es ist mehrsprachig. Ja.<br>**I:** [00:00:57] Genau. Also, es gibt KEINE einheitliche Definition dafür, wann ein Kind mehrsprachig ist. Es gibt eben verschiedene Faktoren, wie sie jetzt auch schon einen genannt haben. Wenn das Kind mehrere Sprachen spricht, welche Faktoren könnten zum Beispiel noch einen Einfluss auf die Mehrsprachigkeit haben?<br>**B1:** [00:01:13] (…) Wo das Kind wohnt zum Beispiel. Was für Freunde es hat, (…) die Schule, die Eltern, die Familie. Ähm, ja.<br>**I:** [00:01:27] Ja.<br>**B1:** [00:01:28] Das ist das, was mir einfällt.<br>**I:** [00:01:31] Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung ein, in Bezug auf die | Als mehrsprachig definiert die Befragte ein Kind, wenn es zu Hause mehr als eine Sprache spricht. Auf den mehrsprachigen Erwerb hat es ihrer Ansicht nach einen Einfluss, wo das Kind wohnt oder welche Freunde es hat. Aber auch die Schule, die Eltern und die Familie sind wichtige Faktoren. Für die kognitive Entwicklung sieht die Befragte die Mehrsprachigkeit einerseits als Herausforderung, da die Kinder länger brachen um die Sprachen sprechen und trennen zu können. Die sprachliche Entwicklung ist verzögert. Auf der anderen Seite sieht die Befragte das Sprechen von mehreren Sprachen als | Definition: Kind ist mehrsprachige, wenn es zu Hause mehr als eine Sprache spricht<br><br>Einflussfaktoren: Wohnort, Freunde, Schule, Eltern, Familie<br><br>Kognitive Entwicklung:<br>Nachteile: sprachliche Entwicklung verzögert, mehr Zeit nötig<br>Vorteile: Training für das Gehirn durch Switchen der Sprachen | K1b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mehrsprachigkeit? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?<br>**B1:** [00:01:41] Ich glaube, am Anfang könnte es vielleicht schwieriger sein, bis man sich so wie gefestigt hat, weil es sind ja dann mehrere Sprachen. Ich merke das jetzt bei meiner Nichte, die ist jetzt nicht hier an dieser Schule, aber die wächst auch zweisprachig auf. Deutsch und Russisch. Und am Anfang hat SIE nicht so viel gesprochen. Dann haben wir schon gedacht okay, was ist da los? Aber man weiß ja, dass die ein bisschen länger brauchen, bis sie dann wirklich in beiden Sprachen auch das wirklich trennen können und sprechen können. Und jetzt geht das wunderbar. Ich glaube, ja ein Nachteil / Aber einfach sie sind ein bisschen später mit dieser Sprache, mit diesem, wie soll ich sagen / Die Entwicklung ist ein bisschen verzögert.<br>**I:** [00:02:27] Ja.<br>**B1:** [00:02:27] Genau. Aber Vorteil ist natürlich, dass man dann mehrere Sprachen hat. Und ich glaube auch, ein bisschen flexibel ist und offen ist. (…) Ja, und das Gehirn wird dann schon so ein bisschen auch trainiert mit diesem Switchen und ja / Ich denke, da ist sicher ein Vorteil auch für später dann. | Training für das Gehirn, da immer wieder von einer Sprache zur anderen gewechselt wird. | | |
| 2 | 8-25 | **I:** [00:00:34] Ab wann ist denn Ihrer Ansicht nach ein Kind mehrsprachig?<br>**B2:** [00:00:38] Ab wann? (lacht) Ja, wenn es sicher mit ein, zwei Sprachen aufwachsen tut.<br>**I:** [00:00:46] Genau. Es gibt für Mehrsprachigkeit | Ein Kind ist für den Befragten mehrsprachig, wenn es mit zwei Sprachen aufwächst. Auf den Erwerb mehrerer Sprachen hat seiner Ansicht nach das | Definition: Kind ist mehrsprachig, wenn es mit zwei Sprachen aufwächst<br>Einflussfaktoren: Elternhaus, Sprachen der Eltern | K1b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | keine konkrete Definition. Es gibt eben viele Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit einwirken. Sie haben jetzt gerade schon die verschiedenen Sprachen genannt. Welche Faktoren könnten denn noch eine Auswirkung auf die Mehrsprachigkeit noch haben?<br>**B2:** [00:01:02] Ja, ich denke sicher das Elternhaus (…) ist ganz wichtig. Machen wir hier eben auch die Erfahrung, dass die Eltern zum Teil gar kein Deutsch sprechen und nur die eigene Muttersprache sprechen. Und das macht es dann für unsere Kinder manchmal eben auch schwierig. Ja.<br>**I:** [00:01:26] Okay. Wie schätzen Sie denn die die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile ergeben sich denn daraus?<br>**B2:** [00:01:35] Das finde ich ganz, ganz schwierig zu beantworten. Ja, das würde ich nicht so auf die Waagschale werfen, einfach so. Generell kann man schon sagen, dass es wahrscheinlich einen Einfluss hat, aber wie und wo genau sich das zeigt, würde ich jetzt nicht einfach so auf den Tisch legen, ja (lacht). Generell kann man sagen, dass unsere Kinder (…) durch die Sprachbehinderung halt schon auch Schwierigkeiten, kognitive Schwierigkeiten haben, indem dass sie ja die Sprache nicht verstehen. | Elternhaus einen Einfluss. Problematisch ist es dann, wenn die Eltern selbst die deutsche Sprache nicht beherrschen. Welchen Einfluss die Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung hat, lässt sich für den Befragten nicht abschließend beantworten. Er hält einen Einfluss jedoch für sehr wahrscheinlich. Die Kinder an der Sprachheilschule weißen, durch ihre Sprachbehinderung, kognitive Schwierigkeiten auf. | Kognitive Entwicklung: Einfluss sehr wahrscheinlich, aber nicht klar inwiefern | |
| 3 | 10-37 | **I:** [00:00:57] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig? | Nach Meinung der Befragten ist ein Kind mehrsprachig, wenn | Definition: Ein Elternteil spricht zu Hause mit dem | K1b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **B3:** [00:01:01] Wenn es zu Hause einen Elternteil hat, der fremd, also eine andere Sprache spricht und dieses Kind, ja auch diese Sprache spricht.<br>**I:** [00:01:10] Genau. Also bei der Mehrsprachigkeit ist es so, dass es gar keine einheitliche Definition gibt. Es gibt eben viele Faktoren, die da mit einwirken, wie Sie jetzt auch schon gesagt haben, dass eben mehrere Sprachen gesprochen werden. Welche Faktoren haben denn noch einen Einfluss auf die Mehrsprachigkeit?<br>**B3:** [00:01:29] (…) Also jetzt Faktoren, die für das schulische oder wie /<br>**I:** [00:01:33] Ganz allgemein. Was hat alles einen Einfluss? Was wirkt sich auf die Mehrsprachigkeit aus, um diese möglichst gut ausbilden zu können?<br>**B3:** [00:01:46] Ja, ich denke auch, dass sie einfach gut integriert sind. In die Kita gehen schon von früh an, dass sie in einem Programm drin sind. In der Stadt [redacted] gibt es auch solche Programme, die dort wirklich die Förderung von klein auf beinhalten und die Kinder dort auch abholen können. Ja.<br>**I:** [00:02:06] Okay. Und wie schätzen Sie die die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile gibt es da genau?<br>**B3:** [00:02:16] Genau, also jetzt gerade für Kinder mit einer Sprachbehinderung in beiden Sprachen, was ich wirklich jetzt auch in meiner | ein Elternteil zu Hause eine zweite Sprache spricht und das Kind diese auch lernt. Einen Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb haben, laut der Befragten, die frühe Integration, beispielweise in einer Kita, oder Förderprogramme. Kognitive Auswirkungen der Mehrsprachigkeit sieht die Befragte dahingehend, dass bei mangelnden Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen (vor allem bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen) der Wissensstand irgendwann beschränkt sein kann, da das Wissen über die Sprache vermittelt wird. Schlechtere Leistungen bei mehrsprachigen Kindern sieht die Befragte allerdings nicht. | Kind eine weitere Sprache<br><br>Einflussfaktoren: Frühe Integration, Förderprogramme<br><br>Kognitive Entwicklung: Durch mangelnde Sprachfähigkeiten → Eingeschränkter Wissensstand,<br>In der Klasse: Keine schlechteren Leistungen durch Mehrsprachigkeit | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Klasse ja habe, weil bei uns sind nur Kinder mit einer schweren Spracherwerbsstörung und das haben wir den Eltern auch wirklich gesagt, dass sie in der Erstsprache AUCH Mühe haben und dort auch Probleme haben. Und ich denke schon, dass dort die Kognition, also alles, was man ja lernen kann / Und durch die Sprache, da erfährt man die Welt und wenn dann die Sprache einfach fehlt, ich denke, irgendwann wird dann der Wissensstand und alles wird dann eingeschränkter für diese Kinder. Es macht dann schon etwas auf die Kognition aus. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass die Kinder, die ich jetzt habe, die fremdsprachig sind, irgendwie von den Leistungen her schlechter wären. Aber ich denke mit der Laufbahn oder mit der Zeit der Schullaufbahn ist es schon so, wenn man die Sprache nicht gut kann und sich nicht gut ausdrücken kann, dann wird es immer schwieriger, dass man wirklich kognitiv mitkommt. | | | |
| 4 | 10-40 | **I:** [00:00:52] Und ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?<br>**B4:** [00:00:59] (…) Also ich würde es so für mich so ein bisschen definieren. Wenn der Sprachanteil zu Hause, zumindest von einem Elternteil, hauptsächlich in der fremden Sprache gesprochen wird, würde ich es schon als mehrsprachig erachten. Wenn ich weiß, dass beide Eltern hier in Deutschland aufgewachsen sind und beide die deutsche Sprache | Der Befragte bezeichnet ein Kind als mehrsprachig, wenn ein Elternteil zu Hause hauptsächlich eine fremde Sprache mit dem Kind spricht. Als Einflussfaktoren auf den mehrsprachigen Erwerb nennt er, mit Hilfestellung, den Kontakt zu den Herkunftsländern und deren Essensbesonderheiten | Definition: Ein Elternteil spricht zu Hause mit dem Kind hauptsächlich andere Sprache<br><br>Einflussfaktoren: Kontakt zu den Herkunftsländern & deren Kultur<br><br>Kognitive Entwicklung: | K1b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | beherrschen, würde ich es nicht mehr als mehrsprachig bezeichnen. So ist meine landläufige Definition.<br>**I:** [00:01:27] Ja schon sehr gut erkannt. Ein Kind kann mehrsprachig sein, wenn es eben mehrere Sprachen spricht, aber es gibt keine einheitliche Definition für Mehrsprachigkeit. Es gibt eben viele Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit einwirken können, zum Beispiel die verschiedenen Sprachen. Was können denn noch Faktoren sein, die einen Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb haben können?<br>**B4:** [00:01:55] Hm.<br>**I:** [00:01:59] Wenn zum Beispiel mal so an die Umgebung denkt, in der das Kind groß wird.<br>**B4:** [00:02:06] Also Sie meinen praktisch, wenn die Kinder vielleicht noch Kontakt zu den Herkunftsländern haben, also sprich, wenn dann Großeltern, Großfamilien noch dort wohnen und sie oft die Ferien dort verbringen. Also das kenne ich aus der Familie, aus meiner Klasse, dass viele Familien berichten, ich war in Kroatien oder ich war wieder in Spanien, bei meinem Opa, bei meiner Oma. Und dann natürlich auch kulturelle Dinge mitbringen. Also nicht nur die Sprache, sondern halt auch Essensbesonderheiten oder auch religiöse Unterschiedlichkeiten zu unserer abendländischen deutschen Kultur. Genau.<br>**I:** [00:02:49] Okay. Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder | und Kultur. Bei der kognitiven Entwicklung, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, sieht der Befragte den Vorteil, dass diese Kinder möglicherweise offener und motivierter sind, neue Sprachen kennenzulernen. Als Schwierigkeit sieht der Befragte, dass die Sprachen oftmals nur auf der Verständnisebene beherrscht werden und verbalsprachlich und schriftsprachlich nicht durchdrungen werden. | Vorteil: Kinder sind offener & motivierter neue Sprachen kennenzulernen<br>Nachteil: Sprachen teilweise nur oberflächlich beherrscht | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Nachteile ergeben sich denn daraus?<br>**B4:** [00:03:03] Ich glaub der Vorteil ist schon dahingehend da, dass sie generell auf Sprache anders reagieren (…) und vielleicht auch eine größere Offenheit haben, neue Sprachen kennenzulernen und auch die Motivation, vielleicht eine neue Sprache zu erlernen. Allerdings merke ich, dass es oft sehr oberflächlich ist, dass man dann oft sagen kann „Ja“, die Kinder beherrschen dann, vielleicht im Fall [redacted], vielleicht auch zwei drei Sprachen auf der Verständnisebene. Aber spätestens auf der verbalsprachlichen Ebene und schriftsprachlichen Ebene merkt man dann relativ schnell, dass die Sprache nicht beherrscht wird, sondern häufiger oberflächlich verstanden, aber nicht durchdrungen ist. | | | |
| 5 | 8-38 | **I:** [00:00:39] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?<br>**B5:** [00:00:44] (…) Mehrsprachig würde ich ein Kind bezeichnen, wenn es eine Mutter- oder Familiensprache lernt und dann im Laufe seiner (…) Kindheit, Sprachentwicklung, Sozialisation noch mit einer zweiten Sprache in hohem, in so hohem Ausmaß konfrontiert wird, dass es da auch eine Sprachentwicklung startet.<br>**I:** [00:01:12] Genau. Also für die Mehrsprachigkeit selbst gibt es keine einheitliche Definition. Es gibt eben viele verschiedene Faktoren, die auf die Mehrsprachigkeit mit einwirken können, Einfluss haben können. | Die Befragte definiert ein Kind als mehrsprachig, wenn es während seiner Kindheit oder Sprachentwicklung noch eine weitere Sprachentwicklung beginnt. Einfluss auf den Erwerb von mehreren Sprachen hat, laut der Befragten, wo das Kind mit den Sprachen in Kontakt kommt (bei den Eltern, Großeltern, in einer Institution), welche Gefühle es zu den Sprachen hat, wie häufig es Kontakt zu den jeweiligen | Definition: Kind lernt während Kindheit/ Sprach-entwicklung eine weitere Sprache<br><br>Einflussfaktoren: Ort des Sprachkontakts, Gefühle des Kindes zu den Sprachen, Häufigkeit des Kontakts zu den Sprachen, Age of Onset<br><br>Kognitive Entwicklung:<br>Nachteile: Keine<br>Vorteile: Möglicherweise auf | K1b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Genau. Sie haben jetzt schon genannt, dass man eben mehrere Sprachen sprechen kann. Welche weiteren Faktoren haben denn noch Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb?<br>**B5:** [00:01:37] Also Einfluss darauf hat, wo ich der Sprache begegne, also ob das eben in der Familie passiert, also Mutter und Vater beispielsweise verschiedene Sprachen sprechen. Oder die Oma oder Opa. Oder ob das in der Einrichtung, in der Institution Kindergarten Schule passiert oder ob eben die Sprache des Landes, in dem ich lebt, die andere ist. Genau das wäre ein Faktor. (…) Ja ein Faktor ist, welche Gefühle habe ich denn zu der Sprache? Also die Emotionalität, die damit verbunden ist. Natürlich, das hängt dann ein bisschen mit dem ersten zusammen, die Häufigkeit. Wie oft begegne ich der einen, wie oft begegne ich der anderen Sprache? Wie oft habe ich da Kontakt? Das Alter, in dem ich das erste Mal mit der Sprache konfrontiert werde oder überhaupt konfrontiert werde. (…) Also so was wie, ich lerne Englisch in der Schule ist ja keine Mehrsprachigkeit, sondern es ist eher ein Fremdspracherwerb. Genau das ist dann also, das fällt ganz klar einfach raus. Mehr fällt mir gerade nicht ein (lacht).<br>**I:** [00:02:57] Das ist schon super. Wie schätzen Sie denn die kognitive Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ein? Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie denn da?<br>**B5:** [00:03:08] Also da erinnere ich mich an | Sprachen hat und in welchem Alter es erstmals Sprachkontakt zu der weiteren Sprache hatte. Die kognitive Entwicklung, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, schätzt die Befragte so ein, dass es keine nachteiligen Auswirkungen gibt. Sie kann sich außerdem vorstellen, dass sich die Mehrsprachigkeit positiv auf die Kognition und den Intellekt auswirken kann. | Kognition oder Intellekt | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Studien, die sagen, da gibt es keine Auswirkung, also auf jeden Fall keine nachteilige Auswirkung. Prinzipiell ist ja Mehrsprachigkeit was Tolles. Das ist ja super. Und viele Kinder, die eine normale Sprachentwicklung haben, kommen damit ja auch super klar. Und dann ist es eine Bereicherung, die, könnte ich mir jetzt vorstellen, sich auch positiv auf Kognition, auch auf Intellekt auswirkt. Zumal da ja auch sprachliche Fähigkeiten erfasst werden und dann habe ich ja ein viel breiteres Feld. | | | |
| 6 | 8-12 | **I:** [00:00:34] Ab wann ist denn ein Kind Ihrer Ansicht nach mehrsprachig?<br>**B6**: [00:00:37] Wenn zu Hause die Mama mit ihm quasi die Muttersprache spricht und es dann Deutsch lernen muss. Ich weiß nicht, in manchen Familien parallel, aber die Kinder, die ich habe, bin ich mir sicher, dass die richtig nur muttersprachlich aufgewachsen sind und erst Deutsch im Kindergarten dann gelernt haben. | Die Befragte definiert ein Kind als mehrsprachig, wenn es zu Hause die Muttersprache spricht und dann, beispielsweise ab der Kita, Deutsch lernt. | Definition: Kind lernt Muttersprache & deutsche Sprache parallel oder ab Kita-Alter | K1b |
| 6 | 20-22 | Genau, und von den Faktoren her / Ja, ich denke auch, wer spricht welche Sprache mit dem Kind? Was spricht die Mama? Was spricht der Papa? Wer hat mehr Zeit? | Als Einflussfaktoren auf den Erwerb nennt die Befragte, wer in der Familie welche Sprache mit dem Kind spricht und welche Zeit hierfür zur Verfügung steht. | Einflussfaktoren: Spracherwerbskontext in der Familie, Zeit des Sprachkontakts | K1b |
| 6 | 27-29 | Also ich finde es toll. Für die kognitive Entwicklung ist es sicher gut. Und ich würde jetzt auch sagen, dass jetzt ein ganz normal begabtes Kind mit so einer Mehrsprachigkeit eher viele Vorteile hat und damit auch gut zurechtkommt. | Die Befragte sieht viele Vorteile für die kognitive Entwicklung, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. | Kognitive Entwicklung: Mehrsprachigkeit als Vorteil hierfür | K1b |

**Kategorie 2: Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 39-52 | Hm, also Sprachheilschule. Wir haben Kinder, die sind kognitiv stark beeinträchtigt. Das muss man schon auch sehen. Also es ist nicht nur die Sprache, die jetzt beeinträchtigt ist, es sind oftmals auch andere Sachen. Und DA habe ich jetzt die Erfahrung gemacht mit dem Französisch / In der Schweiz beginnt man ja zuerst mit Französisch, schon ab der dritten Klasse und das ist sehr schwierig für diese Kinder hier und da weiß ich nicht, ist das wirklich ein Vorteil für diese Kinder? Weil das Deutsch ist einfach auch nicht gefestigt. Sie haben so Mühe mit Deutsch, weil oftmals sprechen sie zu Hause dann nochmal eine andere Sprache und dann kommt noch das Französisch und dann ist es wirklich für sie totale Überforderung. Und da bin ich so ein bisschen, teils, teils. Ich finde es gut, wenn man eine Landessprache von uns auch ein bisschen kennenlernt und da ein bisschen weiß okay, das heißt jetzt das, das heißt jetzt das (…) Aber man darf nicht den Anspruch haben, dass sie dann wirklich diese Sprache auch sprechen können. Also es geht mehr um Wörter kennenlernen. Das finde ich gut, (…) aber MEHR würde ich nicht. Das ist dann eine Überforderung. Jetzt für hier, für diese Schule hier. | Neben der Sprache sind oftmals auch andere Dinge bei den Kindern beeinträchtigt. Die Befragte sieht das Lernen der französischen Sprache ab der dritten Klasse als schwierig an und ist sich im Zweifel, ob dies einen Vorteil für die Kinder darstellt. Sie sieht es als Überforderung, wenn die deutsche Sprache nicht gefestigt ist und die Muttersprache und die französische Sprache ergänzend hinzukommen. Die Befragte ist gespaltener Meinung. Sie findet es gut, wenn die Kinder einige Wörter in den Landessprachen kennenlernen, aber mehr darf an der Sprachheilschule nicht erwartet werden. | Zweifelhaft, ob das Lernen der französischen Sprache vorteilhaft ist<br><br>Überforderung der Kinder mit deutscher, französischer Sprache und Muttersprache<br><br>Lernen von einzelnen Wörtern in den Landessprachen sinnvoll<br><br>Lernen der Sprachen über Wortschatz hinaus, schwierig an Sprachheilschule | K2a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 65-68 | Manchmal ist es für mich schon auch eine Überforderung. Also ich habe am Anfang, ich bin ja erst seit letztem Sommer hier an dieser Schule und ich war vorher an der normalen Regelschule, sage ich jetzt, das ist eine Sonderschule hier / Und dann habe ich schon festgestellt „Ui“, also da ist dann schon noch mal ein Unterschied. | Die Befragte sieht die Förderung der Mehrsprachigkeit teilweise als eine Überforderung für sich selbst. Sie sieht den deutlichen Unterschied zwischen einer Regelschule und der Sprachheilschule. | Teilweise Überforderung für die Lehrkraft<br><br>Deutlicher Unterschied zwischen Regel- und Sprachheilschule | K2a |
| 2 | 44-60 | (…) Ich finde es für die Kinder zum großen Teil eine Überforderung. Jetzt bei uns. Ich spreche immer nur von unserer Spezialschule. Wenn ich jetzt sage, ich habe im Moment eine sehr spezielle Klasse mit Kindern, die sehr ausgeprägte Sprachschwierigkeiten haben. Für sie ist schon Deutsch eine riesige Hürde, das zu lernen. Rundum vom Sprechen übers Lesen, über das Schreiben. Und nachher Französisch macht am Anfang sehr Spaß, weil es halt etwas Neues ist. Und irgendwann merken sie ja, die Hürde ist so enorm hoch und dann kommt so nach und nach der Frust halt auch. Ja. Englisch ist ein bisschen anders gelagert. Es ist halt mehr so Weltsprache und da haben sie auch mehr Bezug dazu. Ich denke auch über die Elektronik. Also / (lacht).<br>**I:** [00:04:56] Ab welcher Klasse kommt Englisch mit dazu?<br>**B2:** [00:04:59] Ab der fünften Klasse.<br>**I:** [00:05:00] Okay. Und wie schätzen Sie die Thematik für die Lehrkräfte ein? Ist es da eher eine Überforderung oder eher ein Zugewinn? | Für die Kinder stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit größtenteils eine Überforderung dar. Schon das Lernen der deutschen Sprache ist für viele Kinder eine große Herausforderung. Das Lernen der französischen Sprache macht am Anfang noch Spaß, frustriert aber zunehmend mehr. Bei der englischen Sprache als Weltsprache lässt sich, besonders durch die Nutzung von Elektronik, ein größerer Bezug feststellen.<br>Für die Lehrkräfte stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit auch eine große Herausforderung dar. Oftmals sind die Lehrmittel zu offen oder enthalten verschachteltet Themen, was sich überfordernd auf die Kinder auswirkt. | Größtenteils Überforderung für die Kinder<br><br>Deutsche Sprache ist schon herausfordernd<br><br>Frustration bei Französisch<br><br>Englisch häufiger genutzt, durch elektronische Medien<br><br>Großer Herausforderung für die Lehrkräfte<br><br>Überforderung der Kinder durch ungeeignete Lehrmittel | K2a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **B2:** [00:05:11] Es ist sicher eine große, große Herausforderung, ja. Definitiv. Es kommt da noch dazu, dass zum Beispiel die Französischlehrmittel sind nicht unbedingt geeignet für unsere Kinder. Ja, weil sehr offen, sehr, sehr viele so verschachtelte Themen und unsere Kinder sind häufig schon von daher überfordert. | | | |
| 3 | 54-56 | Also, als gute Förderung denke ich, es ist wichtig, dass wir das so machen. Ich denke, da bin ich wirklich überzeugt. Wir haben jetzt das schon lange so. (…) Sie können sehr, sehr gut profitieren, denke ich. Ja. | Durch die mehrsprachige Förderung können die Kinder sehr gut profitieren. | Kinder können sehr gut profitieren von Förderung | K2a |
| 3 | 62-70 | Aber ich denke auch wir (…) haben sicher einen Mehraufwand, um die Sachen ein bisschen anzupassen, damit es eine einfache Sprache ist. Und trotzdem denke ich, in Zyklus eins ist es noch einfacher, so einfache Sachen zu finden, die man im Unterricht umsetzen kann. Und ich habe natürlich jetzt schon viel Erfahrung und darum, ja, ist jetzt die Zeit / Klar, ich bereit jeden Tag vor, aber es braucht dann weniger Übung für mich.<br>**I:** [00:06:12] Ja, es ist auf jeden Fall ein wichtiger Aspekt.<br>**B3:** [00:06:15] Ja, aber für eine Junglehrerin, einen Junglehrer / Ich denke, das ist eine große Herausforderung. | Die Lehrkräfte haben einen Mehraufwand, um Materialien anzupassen, was mit langjähriger Berufserfahrung jedoch besser gelingt. Eine große Herausforderung stellt dies jedoch für junge Lehrkräfte dar. | Mehraufwand für die Lehrkräfte<br><br>Besondere Herausforderung für junge Lehrkräfte | K2a |
| 4 | 43-45 | (…) Ja, ich glaube da ist das SBBZ, glaube ich, NICHT unbedingt immer der der beste Förderort. (…) Es wird wahrgenommen, das Thema. Ich | Der Befragte sieht das SBBZ Sprache nicht als den richtigen Förderort für die | SBBZ Sprache nicht der optimale Förderort für Mehrsprachigkeit | K2a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | glaube auch, dass die Sonderpädagogen im Bereich der Sprache eine ganz gute Sensibilität für das Thema haben. | Mehrsprachigkeit. Dennoch bringen die Sonderpädagog*innen eine gute Sensibilität für dieses Thema mit. | Lehrkräfte sehr sensibel für das Thema | |
| 4 | 62-71 | (…) Also wenn ich es aus Lehrersicht betrachte, würde ich es eher als eine leichte Überforderung sehen. Also ich spreche aus eigener Erfahrung, dass es einfach noch mal zusätzlich zum Bildungsplan, zusätzlich zum sprachheilpädagogischen Ansatz noch mal ein Thema, was sehr, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen würde und auch Fachkenntnis, die oft fehlt. Aus Sicht von den Kindern glaube ich, dass es eine komplette Überforderung oft ist. Also wenn ich einfach sehe / Ja, wenn ich die Förderpläne in Form von ILEB betrachte, dann ist die Mehrsprachigkeit zwar oft aufgelistet, aber steht halt einfach in der Priorisierung nicht oben. Das ist einfach die Fachspezifität Deutsch, Mathe, auch auf die Psychomotorik, die emotionale Entwicklung oft so im Vordergrund, dass dann das Mehrsprachigkeitsproblem EHER zurücktritt. | Aus Lehrersicht stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit eine leichte Überforderung dar. Die Förderung müsste neben dem Bildungsplan und dem sprachheilpädagogischen Ansatz realisiert werden. Dies benötigt viel Zeit und Fachkenntnisse, die oftmals fehlen. Die Kinder sind oftmals komplett überfordert. In den Förderplänen ist die Mehrsprachigkeit zwar oft aufgelistet, es stehen jedoch andere Entwicklungsbereiche im Vordergrund. | Leichte Überforderung für die Lehrkräfte<br><br>Förderung nimmt viel Zeit in Anspruch<br><br>Fachwissen fehlt oftmals<br><br>Kinder sind komplett überfordert<br><br>Mehrsprachigkeit rückt in den Hintergrund, andere Entwicklungsbereiche vordergründig förderbedürftig | K2a |
| 4 | 78-82 | Ist wichtig, ja, aber ich sehe so ein bisschen die Problematik, dass zu viele Sprachen eindringen bei uns und wir irgendwo nicht alle Kulturkreise, sage ich mal, ich habe vorhin schon, die afrikanische, den afrikanischen Kulturkreis angesprochen, abdecken können. Da habe ich ein bisschen die Befürchtung, dass wir uns, dass | Durch zu viele verschiedene Sprachen und Kulturkreise der Kinder, befürchtet der Befragte eine Überforderung für das Schulsystem. | Überforderung durch zu viele verschiedene Sprachen | K2a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | wir das Schulsystem da ein bisschen überfordern, wenn wir da zu viel reinholen. | | | |
| 5 | 47-49 | Und wenn die dann jetzt gleichzeitig zwei Sprachen lernen sollen, ist das natürlich eine doppelte Aufgabe, die das Ganze nicht einfacher macht. | Das Lernen von zwei Sprachen stellt eine große Herausforderung dar. | Mehrsprachigkeit als große Herausforderung | K2a |
| 5 | 79-95 | Ganz allgemein sehe ich es als Zugewinn, eben weil ich auch der Meinung bin, dass da viele positive Entwicklungen möglich sind, wenn man viel Sprachen kann oder zwei kann. Das ist toll. Das ist eine super Basis für ganz vieles. Für unsere Schüler ist es tatsächlich sehr hinderlich. Also wenn, ja, wenn ich schon in einem Bereich Probleme habe und muss das dann irgendwie auf zwei Gleisen fahren, ist es teilweise wirklich schwierig und da setzt es halt dann auch wirklich zu Hause an, wo der Umgang schwierig ist, wenn die Eltern nicht richtig Deutsch sprechen können, können sie kein Vorbild fürs Kind sein. Und nur hier oder wenn dann eben auch sozial nicht viel passiert mit deutschen Kindern in deutscher Sprache, dann ist es wirklich sehr, sehr schwer für die Kinder.<br>**I:** [00:08:32] Wie ist es denn für die Lehrkräfte?<br>**B5:** [00:08:37] Bei uns in der Schule sind tatsächlich die meisten Lehrkräfte einsprachig. Noch. Mittlerweile haben wir zwei, glaub ich, die mehrsprachig sind. Und aus diesem Hintergrund ist es für die Lehrkräfte auch schwierig. Schon allein, weil man es nicht nachvollziehen kann. | Allgemein ist die Mehrsprachigkeit als Zugewinn zu sehen. Für die Kinder am SBBZ Sprache wirkt sich diese jedoch hinderlich aus. Die Kinder bringen schon Beeinträchtigungen mit und sollen dann noch zwei Sprachen lernen, was sehr schwer ist. Oftmals sprechen die Eltern auch nicht richtig Deutsch und können kein Vorbild für ihr Kind sein. Wenn die Kinder dann zusätzlich keinen Kontakt zu deutschen Kindern haben, erschwert es dies nochmals. Für die Lehrkräfte ist die Förderung der Mehrsprachigkeit auch schwierig, da die meisten einsprachig sind und somit Inhalte anderer Sprachen nicht nachvollzogen werden können. Für mehrsprachige Lehrkräfte stellt sich die Förderung, nach | Mehrsprachigkeit für Kinder am SBBZ Sprache hinderlich<br><br>Eltern oftmals schlechte Sprachvorbilder für das Deutsche<br><br>Förderung der Mehrsprachigkeit für einsprachige Lehrkräfte schwierig, für mehrsprachige einfacher | K2a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Weil man das Gefühl dazu und die Sozialisation dazu nicht hat. Für Lehrkräfte, die mehrsprachig sind und dann Schüler, Familien in dieser Sprache haben, glaube ich, ist es leichter, wesentlich einfacher damit umzugehen und auch das zu unterstützen. | Meinung der Befragten, einfacher dar. | | |
| 6 | 37-39 | Also ich kann kein Türkisch, also ich kann die nicht in ihrer Muttersprache fördern, aber ich versuche es eigentlich als Stärke zu sehen vom Kind und ich möchte es auch fördern. | Die Befragte versucht die Mehrsprachigkeit als Stärke zu sehen und möchte diese auch fördern. | Mehrsprachigkeit als Stärke | K2a |
| 6 | 64-73 | Also im Moment überfordert es uns wahrscheinlich, aber es ist eher ein Zugewinn, weil die Kinder, die zu uns kommen, sind ja nicht wegen ihrer Mehrsprachigkeit hier und die haben dann auch Probleme in ihrer Sprache. Und gerade bei den zwei türkischen Mädchen ist es so, dass die in der Sprachverarbeitung im auditiven Bereich liegen und das haben die im Türkischen auch. Und von dem her erwarte ich also / Was heißt erwarte ich / Wünsche ich mir eigentlich, wenn ich dann fördere auf Deutsch von der auditiven Wahrnehmung, dass es sich dann ja auch in die Muttersprache überträgt. Und ja, ich bin da so ein bisschen zwiegespalten, weil wie gesagt, ich muss sagen, ihnen fehlen im Deutschen so und so viel Kenntnisse. Aber wie gesagt möchte ich eigentlich, dass auch die Muttersprache erhalten bleibt. | Die Förderung der Mehrsprachigkeit stellt aktuell eine Überforderung dar, stellt für die Kinder aber eher einen Zugewinn dar. Die Kinder sind schließlich nicht wegen ihrer Mehrsprachigkeit am SBBZ Sprache. Optimalerweise überträgt sich die Förderung von einer Sprache auf die andere Sprache. Dennoch fehlen vielen Kindern im Deutschen viele Kenntnisse, was die Befragte zwiegespalten anmerkt. | Förderung der Mehrsprachigkeit aktuell Überforderung für die Lehrkräfte<br><br>Zugewinn für die Kinder<br><br>Förderung von einer Sprache kann sich auf andere Sprache übertragen | K2a |
| 1 | 54-61 | **B1:** [00:04:19] Schwierig (lacht). Ja, also es ist schon so, also wir haben im Französisch, ich gebe auch Französisch und ich probiere wirklich | Die Förderung der Alltagssprache (Farben, Zahlen) in verschiedenen Sprachen | Förderung der Alltagssprache gelingt mehrsprachig | K2b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | die Alltagssprache, das zu fördern, eben die Farben, die Zahlen, das geht. Aber mit dem Lehrmittel konkret zu arbeiten, da merke ich da stets an, das ist schwierig für die Kinder, da picke ich einfach das eine oder andere Thema raus. Aber ich muss es stark herunterbrechen, dass es dann wirklich für diese Kinder noch ein Vorteil ist. **I:** [00:04:50] Ja. **B1:** [00:04:50] Also es ist begrenzt möglich, sage ich. | gelingt gut. Die Arbeit mit dem Lehrmittel hingegen stellt sich schwierig dar, da die Inhalte stark vereinfacht werden müssen. Die Umsetzung der Förderung der Mehrsprachigkeit ist, laut der Befragten, begrenzt möglich. | Arbeit mit dem Lehrmittel schwierig, Adaptionen nötig<br><br>Förderung insgesamt begrenzt möglich | |
| 1 | 68-72 | Und viele Lehrpersonen haben mir auch gesagt, du, also Ball flach behalten und du kannst nicht einfach da normal weiter fahren mit diesem Lehrmittel. Und manchmal merke ich echt „oh“, wie mache ich das jetzt, wie kann ich oder was mache ich jetzt konkret? Und da hat mir der Schulleiter wirklich gesagt, mach einfach, was möglich ist. Stress dich nicht. Und das hilft. | Manchmal ist sie sich manchmal unsicher, wie Unterrichtsinhalte konkret umgesetzt werden können. Es hilft ihr die Unterstützung des Schulleiters, der dafür plädiert nur das zu machen, was auch möglich ist. | Unsicherheiten bei der Umsetzung<br><br>Konzentration auf machbare Inhalte | K2b |
| 2 | 35-41 | Ähm (lacht). Also generell kann man ja auch sagen, sie sind, die Kinder sind hier, um Deutsch zu lernen - Schulsprache, Standardsprache. Nachher haben sie aber auch Französischunterricht, Englischunterricht und für unsere Kinder merken wir halt, im Verlaufe der letzten Jahre, wird es zunehmend schwieriger, diese Sprachen wirklich zu lernen. Wir machen auch die Erfahrung, dass sie häufig die Muttersprache selber nicht so gut sprechen und verstehen auch. Ja. Also Sie bringen schon von daher ein Handicap mit in Ihre Sprachausbildung. Ja. | Die deutsche Sprache (Schulsprache, Standartsprache) hat erste Priorität. Das Lernen von Französisch und Englisch fällt den Kindern, besonders in den letzten Jahren, zunehmend schwerer. Häufig beherrschen die Kinder selbst ihre Muttersprache nicht ausreichend, was erschwerend hinzukommt. | Priorität der deutschen Sprache<br><br>Englisch und Französisch fällt vielen Kindern schwer<br><br>Muttersprache wird häufig nicht ausreichend beherrscht | K2b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 62-63 | Ja selbst erstellen und ganz viel weglassen vor allem, ja (lacht). Sehr gezielt auswählen, was überhaupt möglich ist. | Für die Förderung muss Material selbst erstellt werden, Inhalte weggelassen und gezielt ausgewählt werden. | Entwicklung von Materialien<br><br>Inhalte weglassen & gezielt auswählen | K2b |
| 3 | 48-51 | (…) Ja, ich denke, wir sind eine kleine / Also kleine Klassen haben wir. Das ist sicher ein Vorteil. Wir haben eben, wie ich gesagt habe, sehr viel Struktur, sehr viel visuelle Hilfen. Da können sich die Kinder gut orientieren. Das ist jetzt nicht fremdsprachenspezifisch, aber ich denke, da haben sie wirklich Vorteile auch, genau. | Durch kleine Klassen, viel Struktur und visuelle Hilfen können sich die Kinder gut orientieren. Dies verschafft ihnen viele Vorteile. | Vorteile durch kleine Klassen, Struktur und visuelle Hilfen | K2b |
| 3 | 59-62 | Klar, man muss schon was / Ich denke jetzt gerade im Zyklus eins, auch mit den Lehrmitteln, muss man oft vielleicht noch etwas adaptieren oder ein bisschen verändern. Wir lesen natürlich noch nicht so lange Texte wie im Zyklus zwei, wo es dann schwierig wird. Da muss man einen ganzen Text umschreiben, dann in einfacher Sprache oder so. | Bei den Lehrmitteln sind oftmals Adaptionen oder Veränderungen nötig. Teilweise müssen ganze Texte vereinfacht werden. | Adaptionen von Lehrmitteln, wie Texten, nötig | K2b |
| 4 | 51-59 | […] dass man es eigentlich immer auf dem Schirm hat, dass man es berücksichtigt, im Deutschunterricht oder auch im Fremdsprachenunterricht, so wie Englisch. Aber dass man im Grunde die Konzepte, die (…) vielleicht auch von der Regierung, dass DaZ System, dass das im Grunde nicht implementiert ist. Wir haben wohl so einen Koffer. Wir haben auch prinzipiell Therapiestunden, wo man sowas machen könnte, aber ich glaube, das Bewusstsein liegt auf der Therapie der deutschen | Die Förderung der Mehrsprachigkeit wird im Hinterkopf behalten, die Umsetzung gestaltet sich jedoch schwierig, obwohl Handwerkszeug und Therapiestunden vorhanden sind. Im Vordergrund der Arbeit am SBBZ Sprache steht die Therapie der deutschen Sprache, weshalb die Förderung | Umsetzung der Förderung schwierig<br><br>Therapiestunden und Handwerkszeug vorhanden<br><br>Priorität hat die Therapie der deutschen Sprache | K2b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sprache und dadurch gerät dieses Thema so ein bisschen in den Hintergrund und wird oft im Alltag als nicht so förderbedürftig oder nicht an erster Stelle erachtet. | der Mehrsprachigkeit oftmals nicht an erster Stelle steht. | | |
| 5 | 49-58 | Ja (…), wir haben tatsächlich hier jetzt auch die [redacted] mit drin, die eine Deutsch als Zweitsprache Förderung anbietet und nutzen die auch. (…) Ja einfach um, um noch mal mehr Input zu haben und einen einfachen Input in die deutsche Sprache. Ja, also WIR beziehen in der Förderung die Muttersprache nicht mit ein. Ich glaube die ganze Schule nicht. Also wir in der Klasse auf keinen Fall. Und ich glaube auch die ganze Schule hat / Ich hatte das schon mal, dass man wirklich einen Sprachenvergleich angeguckt hat, also geschaut hat / Da gab es dann intern eine Möglichkeit an so eine Arbeit ranzukommen. Und das ist dann natürlich interessant als Hintergrundwissen für die Lehrkraft, die dann in der einzelnen Förderung mit dem Kind arbeiten kann. Ja. | Während Deutsch als Zweitsprache gefördert wird, wird die Mehrsprachigkeit in der Förderung nicht miteinbezogen. Aspekte, wie Sprachvergleiche, sind interessant und können evtl. in der Einzelförderung mit eingebracht werden. | DaZ wird gefördert, Mehrsprachigkeit nicht<br><br>Offenheit für Förderkonzepte | K2b |
| 5 | 61-76 | (…) Also es geht eigentlich nur im Sinne von Elternarbeit, dass man innerhalb des Elterngesprächs eben den einen oder anderen Hinweis gibt. Beispielsweise sprechen Sie lieber Ihre Muttersprache, wenn Ihr Kind das gut versteht, statt jetzt krampfhaft versuchen, das auf Deutsch zu erklären. Das passiert auch. (…) Man kann natürlich die Mehrsprachigkeit mit einbeziehen im Unterricht. Also indem man ja, ich sage jetzt mal klassisch Weihnachten, | Für die Umsetzung der Förderung ist die Elternarbeit wichtig, indem die Eltern auch die Muttersprache mit dem Kind sprechen sollen. Weiterhin können verschiedene Feste, Brauchtümer, Redewendungen, Lieder mit in den Unterricht einbezogen werden, was jedoch nur vereinzelt umgesetzt werden | Elternarbeit wichtig für die Umsetzung der Förderung<br><br>Vereinzelter Einbezug von Festen, Brauchtümern, Redewendungen, Liedern im Unterricht<br><br>Unterbindung des Sprechens der Muttersprache im | K2b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | verschiedene Weihnachtsgrüße, verschiedene Brauchtümer, verschiedene Redewendungen, Lieder mit einbezieht. Das passiert, denke ich schon, ist aber halt sehr selektiv, also sehr, sehr einzeln gesetzt. Ich hatte gerade noch einen Gedanken, jetzt ist er wieder weg (lacht). Ach ja. Als Alltagssprache unterbinden wir tatsächlich eher, dass die Kinder sich beispielsweise auf Polnisch unterhalten. Wir haben das häufiger gehabt in letzter Zeit, dass wir jetzt wirklich tatsächlich zwei, drei polnische Kinder in einer Klasse hatten, die sich dann sehr flüssig auf Polnisch unterhalten haben. Und da aber leider wirklich die Deutschkenntnisse teilweise SO rudimentär waren, dass man sagt, nein, das kann nicht sein. Erstens kriegen die anderen nicht mit, was die reden, wir verstehen es nicht, keiner versteht die Kinder und wir sind halt nun mal da, um die deutsche Sprache zu fördern. | kann. Das Sprechen der Muttersprache wird im Unterricht eher unterbunden, da die Kinder nicht verstanden werden können und die Deutschkenntnisse sich nicht verbessern. Die Lehrkräfte sind dazu da, primär die deutsche Sprache zu fördern. | Unterricht<br><br>Primäres Ziel: Förderung der deutschen Sprache | |
| 6 | 52-61 | Also wir haben jetzt dieses Jahr wirklich fast null Förderstunden gehabt durch so viele Krankenstände und ich war jetzt froh über die Rückenwind-Damen. Da hatten wir jetzt drei an der Schule und da habe ich genau die Leseförderung gemacht und da erhoffe ich mir einfach Förderung in Grammatik, Wortschatz, einfach zusammen lesen, natürlich Lesetraining. Und jetzt fällt mir ein, der einen Mama, die haben das auch wirklich angenommen. Da haben wir gesagt, wenn sie abends lesen und sie verstehen ein Wort nicht, soll das Kind das Wort auf einen | In der Schule waren dieses Jahr sehr wenige Förderstunden vorhanden und es gab viele Krankenstände, weshalb das Projekt Rückenwind als hilfreich empfunden wurde. Weiterhin konnte die Umsetzung der Förderung durch das Elternhaus unterstützt werden, indem Wörter, die einem Elternteil beim abendlichen Lesen fremd waren, auf einen Zettel | Wenige Förderstunden, viele Krankenstände erschweren Förderung<br><br>Projekt Rückenwind als hilfreich empfunden<br><br>Elternarbeit trägt zur Umsetzung bei<br><br>Förderung in der Praxis schwierig | K2b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Zettel schreiben und mir am nächsten Tag in der Schule zeigen. Und da kamen wirklich manchmal Zettel und wir konnten sagen, was das ist. Und ja, in der Praxis sieht es gerade mau aus, aber es ist so, dass wir schon versuchen, das im Blick zu haben. | geschrieben und in der Schule mit dem Kind besprochen werden konnten. | Förderung wird im Blick behalten | |

**Kategorie 3: Thema Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 79-84 | Ich finde es schon sehr wichtig, dass man weiß, wie wachsen solche Kinder auf, die eine Fremdsprache sprechen. Wie kann man ihnen helfen? Vielleicht eben auch (…) kann man das fördern und mit einbeziehen und auch den Entwicklungsstand, dass man da ein bisschen Hintergrundwissen hat. Wie ist das bei einem Kind, das mehrsprachig aufwächst oder das zu Hause eben fast kein Deutsch spricht. Wie ist es dann, wenn sie in die Schule kommen? Solche Sachen. Das finde ich schon SEHR wichtig, dass man das weiß. | Die Befragte sieht das Thema Mehrsprachigkeit für die Ausbildung als wichtig an. Sie sieht es als relevant an, zu wissen, wie mehrsprachige Kinder, unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstand, gefördert werden können. Weiterhin spielen für sie die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen eine Rolle. | Thema Mehrsprachigkeit ist wichtig in der Ausbildung<br><br>Zentrale Aspekte: Förderung der Mehrsprachigkeit & Einbezug Entwicklungsstand, Entwicklungsbedingungen | K3a |
| 1 | 99-105 | Das habe ich schon ein bisschen angesprochen, also eben so, wie die aufwachsen. Was das bedeutet, wenn ein Kind eigentlich wirklich nicht mit der deutschen Sprache in Berührung kommt. Dass man eben auch ein bisschen das im Hinterkopf behalten muss, was das bedeutet und dass das extrem schwierig ist, wenn die dann hierherkommen. Und dann ist da alles deutsch | Es ist wichtig eine Sensibilität dafür zu entwickeln, wie schwierig es für die Kinder ist, wenn diese die deutsche Sprache nur rudimentär sprechen und verstehen. Dann ist es wichtig, Dinge häufig zu wiederholen und Geduld zu | Lehrkraft: Sensibilität entwickeln<br><br>Häufige Wiederholungen & Geduld wichtig | K3a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | und dass sie eben wirklich Mühe haben mit Verstehen und dass man auch Geduld haben muss. Und viel wiederholen, immer wiederholen. Es braucht ganz viel bis das wirklich angekommen ist. Das finde ich wichtig. Ja. | haben. | | |
| 2 | 67-68 | Das finde ich sehr wichtig, oder, ja. Weil eben unsere Klientel entspricht diesem Bild, oder zum großen Teil. Ich finde es sehr wichtig. | Der Befragte sieht das Thema Mehrsprachigkeit als sehr wichtig an. | Wichtiges Thema in der Ausbildung | K3a |
| 2 | 81-86 | (…) Ich finde es zentral, das Bewusstsein zu schaffen, welche Schwierigkeiten damit auftauchen könnten, so für das ganze Lernen. Weil es ist ja / Also Deutsch ist ja für viele Kinder eben dann auch Fremdsprache (lacht). Es ist auch für schweizerische Kinder eine Fremdsprache und von daher einfach so das Bewusstwerden, was damit alles zusammenhängt, wie wichtig die Sprache ist, im Lernprozess. Das habe ich dann im in der heilpädagogischen Ausbildung natürlich stark auch mitbekommen. Ja. | Der Befragte sieht es als wichtig an, sich bewusst zu machen, welche Schwierigkeiten für das Lernen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit stehen können und welche zentrale Stellung die Sprache im Lernprozess einnimmt. | Bewusstmachung der Schwierigkeiten im Lernprozess durch Mehrsprachigkeit<br><br>Sprache nimmt zentrale Stellung im Lernprozess ein | K3a |
| 3 | 78-81 | Und ich denke, es ist ganz wichtig, dass das ein großer Teil auch in der Ausbildung ist, dass man hier schaut, was gibt es für Möglichkeiten. Die Lehrmittel, welche Hilfsmittel für die Personen, für die Lehrkräfte gibt es. | Das Thema Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung wird als wichtig angesehen. Es ist relevant zu wissen, welche Lehr- und Hilfsmittel für Lehrkräfte zur Verfügung stehen. | Wichtiges Thema in der Ausbildung<br><br>Wissen über Lehr- und Hilfsmittel für Lehrkräfte wichtig | K3a |
| 3 | 95-105 | Ja, ich denke sicher die Lehrmittel. Es gibt ja auch spezielle Lehrmittel wirklich für fremdsprachige Kinder, dass man die sich | Neben den Lehrmitteln werden auch Kenntnisse über die verschiedenen Kulturen als | Lehrmittel<br><br>Kenntnisse über | K3a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | anschaut und schaut, was wäre jetzt möglich mit dieser Klasse? Ich denke auch, dass man sich vielleicht in die Kulturen ein bisschen einliest oder dass man ein bisschen weiß von den Kulturen wie die Möglichkeit/ Was ist in diesem Land, wie ist die Situation im Moment, auch politisch? Ich denke, das ist sicher ganz wichtig. Dann ja, kann man das auch erklären, wenn ein Kind irgendwie komisch oder anders reagiert oder nicht nach unserem oder uns, also ja uns ein bisschen seltsam vorkommt, dass man das auch einordnen kann. Ich denke, das muss sicher auch drin sein. Und eben / Sicher auch, was für Probleme auftauchen können bei fremdsprachigen Kindern oder vor allem mit der Sprache. Dort würde ich schon sagen, die Sprachentwicklung muss unbedingt drin sein in der Ausbildung. Ja, genau. | relevant angesehen, um das Verhalten der Kinder besser einordnen zu können. Weiterhin wird auch die Sprachentwicklung als wichtiger Bereich für die Ausbildung thematisiert. | verschiedene Kulturen<br><br>Sprachentwicklung | |
| 4 | 76-78 | Als wichtig. Ich glaube auch, dass das Thema in der nächsten Zeit in den nächsten Jahren eher noch zunehmen wird, aufgrund von Migrationsströmen, sprich Ukraine oder auch andere Zuströme. | Wichtiges Thema, das in den nächsten Jahren, aufgrund von Migrationsströmen, noch relevanter wird. | Relevanz des Themas nimmt in den nächsten Jahren weiter zu | K3a |
| 4 | 98-106 | (…) Also was mir generell in den letzten Jahren aufgefallen ist, ist so, um ein Beispiel zu sagen, war jetzt die Genusbildung. Also gerade in Bezug auf der, die, das, da habe ich dann mir schon über mehrere Jahre die Zähne ausgebissen, gerade bei diesen Kindern, die das Problem mitbringen der Mehrsprachigkeit und allein das Thema hat mir eigentlich gezeigt, wie komplex es | Der Einbezug der Eltern mehrsprachiger Kinder ist wichtig, um in den Elternhäusern das Bewusstsein für das Erlernen mehrerer Sprachen zu schärfen. Nicht nur die Arbeit am Kind, sondern vor allem die Kooperation ist ein | Nicht nur Arbeit am Kind, sondern auch Einbezug der Elternhäuser wichtig<br><br>Kooperation mit den Eltern | K3a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | eigentlich ist, die Kinder da adäquat zu fördern. Ich würde fast eher den Aspekt des Umgangs mit den Elternhäusern forcieren, also die Elternarbeit von mehrsprachigen Kindern. Da würde ich eher ansetzen, um mehr Bewusstsein auch ins Elternhaus zu bringen. Nicht zu viel nur am Kind arbeiten, sondern MEHR Kooperation mit den Elternhäusern, die eine Mehrsprachigkeit mitbringen. | zentrales Thema. | | |
| 5 | 101-103 | Ich / Es ist sehr relevant, also heute viel relevanter als noch vor, oh Gott rechnen (lacht), 20 Jahren, als ich studiert habe. Das hat sich einfach gewandelt und das muss sich dringend auch anpassen. | Das Thema Mehrsprachigkeit wird als sehr relevant angesehen und wird zunehmend wichtiger. | Relevanz des Themas Mehrsprachigkeit nimmt zu | K3a |
| 5 | 109-112 | Aber wenn man dann konkrete Schüler, Klassen, Herkunftsfamilien vor Augen hat, ist es oft schwierig und die Probleme treten halt vor allem in der alltäglichen Arbeit auf. Wie bei einem Elterngespräch. Wo kriege ich jetzt einen Dolmetscher her? Für Familien, die wirklich gar kein Deutsch sprechen. Und da / Ja (…) ist dann halt die Praxis gefragt. | In der alltäglichen Arbeit treten oftmals Probleme auf, indem bei einem Elterngespräch beispielsweise zuerst ein Dolmetscher organisiert werden muss. | Schwierigkeiten in der Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit | K3a |
| 5 | 137-143 | Also was ich wirklich ganz wichtig finde, ist diese Wertschätzung der Familiensprache. Also das fängt schon mal an, dass ich einfach auf einem ersten Fragebogen danach frage welche, welche Sprache wird denn in der Familie gesprochen? Weil oft ist es ja mittlerweile nicht so klar und so einfach und es gibt ja auch ein großes Mischmasch. (…) also die Würdigung der Familiensprache und da eben, ja, halt ein ganz | Die Befragte hält die Wertschätzung der Familiensprache für wichtig. Die Eltern sollten danach gefragt werden, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden. Weiterhin ist die Elternarbeit in der Ausbildung ein wichtiges Thema, um die | Wertschätzung der Familiensprache<br><br>Elternarbeit zur Herausarbeitung von Erwerbsbedingungen | K3a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | großer Punkt die Elternarbeit. Eben in die Familie zu gucken wie hat sich das entwickelt, wie ist da die Situation, was wird da gesprochen, wie ist die Bindung an diese Sprache? | Erwerbsbedingungen der Sprache herausarbeiten zu können. | | |
| 6 | 78-85 | Also, es ist sicher wichtig, weil wir haben festgestellt, auch jetzt gerade in unserer Klasse, dass es mehr Kinder werden mit Migrationshintergrund. Wir haben jetzt ja auch schon ein Flüchtlingskind in meiner Klasse mit drinnen. (…) Ich denke, für die Grundschullehrkräfte ist es unablässig, sich damit zu beschäftigen und es war bei uns im Studium ja auch schon Thema. Also ich sehe es als sehr wichtig und auch in der Ausbildung, dass man sich damit beschäftigt und so wie Sie jetzt so Fragen stellen, dass man vielleicht auch sich selber mal reflektiert. Wie sehe ich es oder was möchte ich eigentlich erreichen? Was für Ziele wären eigentlich gut? Die Zielsetzungen wären wichtig, denke ich. | Das Thema Mehrsprachigkeit wird als wichtig angesehen, gerade weil immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund hinzukommen. In der Ausbildung sollte eine Auseinandersetzung damit stattfinden. Weiterhin ist eine Selbstreflexion wichtig, um zu überlegen, welche Ziele erreicht werden sollen und welche Zielsetzungen wichtig sind. | Wichtiges Thema<br><br>Selbstreflexion<br><br>Zielsetzungen | K3a |
| 6 | 105-111 | Also ich denke, der eine Punkt war erst mal diese persönliche Reflexion und dann, dass man weiß, was man unterstützt und was nicht. Weil bei den Eltern kommt es sonst so an / Ich will immer deutsch, deutsch, deutsch und sehe das andere nicht. Dass man da guckt, was man da vermittelt. Ja, welche Aspekte? Ja vielleicht auch, dass man die Kulturen untereinander, dieses Verständnis, dass man das nutzen kann, um sich auch besser kennen zu lernen. (…) Ja, das einfach als Stärke zu sehen, dass noch eine Sprache gesprochen | Neben der persönlichen Reflexion sieht die Befragte es als wichtig an, relevante und begründbare Aspekte für die Förderung herauszugreifen und diese gegenüber den Eltern begründen zu können. Der Einbezug von verschiedenen Kulturen kann dazu beitragen, sich besser kennenzulernen. | Persönliche Reflexion<br><br>Zentrale, begründbare Aspekte für der Förderung herausgreifen<br><br>Unterschiedliche Kulturen einbeziehen | K3a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | wird. Auch später für Ausbildung oder Beruf. | | | |
| 1 | 88-89 | Schon eher einen kleineren Stellenwert. Es war ein Modul. Ich weiß das noch, dass, das wir gehabt haben zu Mehrsprachigkeit. Aber nicht wahnsinnig groß. | In der Ausbildung der Befragten nahm das Thema Mehrsprachigkeit ein Modul ein. | Ein Modul zum Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung | K3b |
| 1 | 94-95 | Nein, nicht konkret. Man kann immer wieder Weiterbildung besuchen. An der Pädagogischen Hochschule ist das möglich. Aber jetzt hier an dieser Schule eigentlich nicht. | Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Mehrsprachigkeit werden an der Pädagogischen Schule, nicht aber an der Schule direkt angeboten. | Fortbildungsmöglichkeiten an der PH<br><br>Fortbildungsmöglichkeiten an der PH | K3b |
| 2 | 68-70 | Ich muss sagen, dass ich in meiner Ausbildung kaum damit (lacht) in Berührung gekommen bin. Ja, also das habe ich alles noch nach und nach mir erarbeiten müssen. | Er musste sich selbst viel erarbeiten, da das Thema in seiner Ausbildung nur wenig thematisiert wurde. | Wenige Berührungspunkte in der Ausbildung<br><br>Viel Eigenarbeit notwendig | K3b |
| 2 | 75 | Ja, da gibt es, ja. Von der PH [redacted] her wird es schon angeboten, ja. | Fortbildungsmöglichkeiten bietet die PH vor Ort an. | PH bietet Fortbildungen an | K3b |
| 3 | 85-87 | Ich würde sagen, er war zu wenig hoch, der Stellenwert, ja. Ja, das war schon / Es sind jetzt 20 Jahre her. Ja (…) und damals waren eben an der Sprachheilschule auch noch viel weniger fremdsprachige Kinder. Das hat sich wirklich vermehrt. Sehr. Ja. | Das Thema Mehrsprachigkeit wurde in der Ausbildung zu wenig beachtet. Vor 20 Jahren gab es weniger fremdsprachige Kinder als heute. | Wenige Berührungspunkte in der Ausbildung | K3b |
| 3 | 5-7 | Es ist aber schon so, dass ich das Gefühl habe, ich bin jetzt auch schon lange an der Sprachheilschule, das dort sicher ein Bedarf ist, dass wir auch uns gut weiterbilden. | Die Befragte sieht den Bedarf an Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit an der Sprachheilschule. | Bedarf an Fort- und Weiterbildungen an Sprachheilschulen gegeben | K3b |
| 3 | 90-91 | Es gibt es, aber im Moment habe ich jetzt den Fokus nicht dort. Aber ja, es würde es schon geben. Ja. | Es gibt Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Mehrsprachigkeit. Die Befragte setzt dort allerdings | Schwerpunkt bei Fortbildung auf anderen Bereichen | K3b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | nicht ihren Schwerpunkt. | | |
| 4 | 85-90 | Sehr gering. Ich würde fast sagen, beiläufig mal habe ich ein bisschen was mitgenommen. Ich glaube, in meiner Ausbildung damals waren auch aufgrund der Offenheit des Studierens damals noch, zwar mehr Möglichkeiten, man hätte es machen können, ja, aber die Schwerpunkte lagen damals einfach anders. Damals war die Frühförderung ein viel größeres Thema, hat viel mehr an Zeit eingenommen oder auch das Fachspezifische. Gerade die allgemeine Sprachheilpädagogik. | Die Schwerpunkte der Ausbildung lagen beim Befragten nicht auf dem Thema Mehrsprachigkeit. Es wäre aber möglich gewesen, Inhalte hierzu zu besuchen. | Thematische Schwerpunkte in der Ausbildung lagen nicht auf dem Bereich Mehrsprachigkeit | K3b |
| 4 | 93-94 | (…) Ich glaube, es würde was geben. Ich habe allerdings nichts Konkretes jetzt im Blick (lacht). Ich glaube, ich würde aber was finden, wenn ich es denn wollte. | Bei Interesse wären Fortbildungen im Bereich Mehrsprachigkeit möglich. | Fortbildungsmöglichkeiten sind gegeben | K3b |
| 5 | 128-133 | Also wenn ich jetzt wirklich den Bereich Sprachbehindertenpädagogik angucke und dann da die Therapie, Förderung würde ich sagen, vielleicht ein Anteil von unter 5 %. In der Gewichtung von / Also natürlich betrifft das dann also wie fördere ich Grammatik, wie ist die Grammatikentwicklung, betrifft aber natürlich auch Kinder mit Mehrsprachigkeit, aber das sich gezielt anzugucken, war ein sehr kleiner / Kleines Kapitel. Also ein ganz geringer Anteil. | In der Ausbildung nahm das Thema Mehrsprachigkeit einen sehr geringen Anteil (unter 5%) ein. | Geringer Anteil zum Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung | K3b |
| 5 | 103-108 | Wobei ich so jetzt von [redacted] so schon mitkriege, dass da sehr viel passiert, auch an Studien und an Förderkonzepten auch die es gibt. Ja, ich sehe auch mehr | Es gibt immer mehr Studien, Förderkonzepte und Fortbildungsangebote, die oftmals jedoch sehr breit | Zunahme an Studien, Fortbildungen und Förderkonzepten | K3b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fortbildungsangebote. Allerdings ist es ja immer sehr breit gefächert halt. Also ja, generell. Also entweder es gibt ein strategieorientiertes Konzept, was man dann auch als grobes Konzept anwenden kann auf seine Einzelfallsituation, oder es sind halt sehr breit gefächerte Angebote, damit man sich irgendwas rausziehen kann. | gefächert und für Einzelfallsituationen nur schwer anwendbar sind. | Passgenauigkeit der Fortbildungsangebote für die Praxis fehlt oftmals | |
| 5 | 115-123 | Also ich erinnere mich, dass an den letzten [redacted], und ich glaube sogar schon an den vorletzten, dass zumindest auch die Mehrsprachigkeit ein Thema war. (…) Es gibt eine Fortbildung von [redacted] aus vom ZSL für den Dezember, für die ich mich angemeldet habe, die auch tatsächlich für das SBBZ Sprache ausgeschrieben ist. Da geht es aber eher um die Eingangsdiagnostik oder eben um den Schuleingang, also den Beginn. Ansonsten ist mir keine begegnet und auch keine bekannt, die jetzt, sich wirklich auf den konkreten Schulalltag oder die Förderung oder Förderkonzepte beziehen würde. Aber da ist es generell, finde ich schwierig, was gezielt für bestimmte Themen der Förderung zu bekommen. | Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit werden auch speziell für das SBBZ Sprache angeboten. Allerdings liegt der Schwerpunkt eher auf der Eingangsdiagnostik und weniger auf der Förderung oder speziellen Förderkonzepten. Auch für andere Themen ist es jedoch schwierig konkret etwas zur Förderung zu finden. | Schwerpunkt bei Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit auf Eingangsdiagnostik, weniger auf Förderung | K3b |
| 6 | 88-90 | Das ist jetzt vor über 20 Jahren. Ich erinnere mich wirklich an diesen Bericht mit der doppelten Halbsprachigkeit. Das heißt, da gab es sicher Seminare, und auch im Zusammenhang mit Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache (…) | Die Befragte berichtet von Seminaren während der Ausbildung im Zusammenhang mit DaF und DaZ. | Seminare im Zusammenhang mit DaF und DaZ | K3b |
| 6 | 97 | Es gibt Angebote, ich bin mir sicher. Es gibt in allen Bereichen Angebote. | Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Mehrsprachigkeit sind | Fortbildungsmöglichkeiten gegeben | K3b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | gegeben. | | |

**Kategorie 4: Mehrsprachigkeit im Kontext von Unterricht und sprachlichen Beeinträchtigungen**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 109-136 | Hm (…) eigentlich nicht so groß. Wir sprechen manchmal, in Französisch oder so, gibt es ein paar Übungen. Da wird gefragt: Was sprichst du zu Hause für eine Sprache? Und wie heißt dieses Wort denn in DEINER Sprache? Und das wird schon thematisiert. Dann hören die Kinder ah, okay, das sagt man in dieser Sprache SO, und das versuche ich schon mit einzubeziehen. Aber sonst so konkret eigentlich wenig.<br>**I:** [00:09:07] Ja, also das heißt Sprachvergleiche /<br>**B1:** [00:09:10] Sprachvergleiche genau. Und auch kulturelle Vergleiche manchmal so wie feiert ihr zu Hause? Weihnachten ist ein Thema. Das feiern nicht alle Kinder bei uns. Also so, Rituale, Bräuche, das wird auch thematisiert. Mehr so die kulturellen Unterschiede. Auch was gekocht wird zu Hause, was gegessen wird zu Hause - sehr unterschiedlich (lacht). Also das wird schon auch / Doch das ist auch Thema.<br>**I:** [00:09:37] Ja, das hört sich spannend an. Wie sieht es aus bei Gruppenarbeiten oder speziellen Büchern oder Liedern? Wird da die Mehrsprachigkeit mit einbezogen?<br>**B1:** [00:09:49] Ja, durchaus. Bei den Liedern sicher. Also wir haben auch afrikanische Lieder | Neben sprachlichen Vergleichen werden auch kulturelle Vergleiche in den Unterricht mit einbezogen. Hierbei werden Themen wie Weihnachten, Rituale, Bräuche oder das Essen angesprochen. Weiterhin werden Lieder in verschiedenen Sprachen genutzt. Spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen gibt es keine. Die verschiedenen Sprachen werden nicht in allen Fächern einbezogen. Schwierig gestaltet es sich in den Fächern Mathematik, Werken und Zeichnen. In den Fächern Deutsch und Französisch eignen sich sprachliche Vergleiche, in Natur, Mensch und Gesellschaft kulturelle Vergleiche. | Einbezug von sprachlichen Vergleichen in Deutsch & Französisch<br><br>Einbezug von kulturellen Vergleichen in Natur, Mensch, Gesellschaft<br><br>Einbezug von mehrsprachigen Liedern<br><br>Keine Differenzierungsmaßnahmen oder Förderkonzepte<br>Kein Einbezug versch. Sprachen in Mathe, Werken, Zeichnen | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | geübt oder ein französisches oder Englisch wollen Sie natürlich immer. Da wird die Mehrsprachigkeit doch gebraucht. Ja, ja.<br>**I:** [00:10:03] Und gibt es spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen, die Sie nutzen?<br>**B1:** [00:10:09] Für die Mehrsprachigkeit (…) Eigentlich nicht. Also nicht so ein Konzept an sich. Nein.<br>**I:** [00:10:15] Ja, okay. Und findet der Einbezug der verschiedenen Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einem Fach?<br>**B1:** [00:10:24] Nicht in allen Fächern, also in Mathematik zum Beispiel eher weniger. Aber schon so in Natur, Mensch und Gesellschaft nennen wir das. Da wird so das Kulturelle angesprochen und das Essen und so. Und im Französisch, wie gesagt, machen wir so Sprachvergleiche oder auch im Deutsch, manchmal, oder wenn die Bücher lesen, dann sprechen die darüber. Aber ja, Musik habe ich auch angesprochen. Aber so im Werken und Zeichnen, dort schon weniger. | | | |
| 2 | 92-118 | Im Moment sind wir an einem Schultheater, das die Kinder selber entworfen, entwickelt haben. Und dort bauen wir eben die Sprachen, ihre Muttersprachen, auch ein. Klein, klein und fein, aber immerhin. Ja.<br>**I:** [00:09:00] Ja, super.<br>**B2:** [00:09:01] Und nachher ist mir immer ganz fest wichtig, so um drittes, vierte Schuljahr, dass | Die Kinder können ihre Muttersprachen im Schultheater einbauen. Ab der dritten/ vierten Klasse wird das Thema Erde behandelt, bei dem es um verschiedene Kontinente, Kulturen und Sprachen geht. Dort werden kulturelle | Einbezug der Muttersprachen im Schultheater<br><br>Sprachliche Vergleiche in Deutsch & Französisch (Verwandtschaft der Sprachen) | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | wir Bezug nehmen. Woher kommst du? Woher kommt deine Familie? Das ist immer ein größeres Thema. Aber wir leben auf der Erde, es gibt Kontinente, es gibt Länder. Woher, aus welchem Land kommst du? Was habt ihr für eine Kultur? Was für eine Sprache? Es ist immer ein sehr wichtiges Thema.<br>**I:** [00:09:27] Das heißt, Sie nehmen dann auch kulturelle Vergleiche auf?<br>**B2:** [00:09:30] Ja.<br>**I:** [00:09:31] Und stellen Sie auch die verschiedenen Sprachen gegenüber, sodass Sie Sprachvergleiche in den Unterricht mit einbauen?<br>**B2:** [00:09:38] Ja, soweit es möglich ist, ja. (…) Ja, zum Beispiel so Verwandtschaft von Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch. Man sagt gewisse Sachen gleich.<br>**I:** [00:09:53] Ja, bauen Sie denn auch in Gruppenarbeiten oder zum Beispiel in Lieder oder, vielleicht ist es auch in Büchern vorhanden, die Mehrsprachigkeit ein?<br>**B2:** [00:10:03] Ja, also Stichwort Lieder ist natürlich auch immer ganz wichtig. Wir singen häufig mehrere verschiedene sprachige Lieder. Englisch, Französisch und Finnisch (lacht).<br>**I:** [00:10:23] Und gibt es spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen zur Mehrsprachigkeit, die Sie nutzen?<br>**B2:** [00:10:29] Nein, das würde ich so nicht sagen. Nein. | Vergleiche mit einbezogen. Sprachliche Vergleiche werden thematisiert, indem die Verwandtschaft von verschiedenen Sprachen angesprochen wird. Hierbei zeigt sich auch, dass manche Wörter in den unterschiedlichen Sprachen gleich sind. Die sprachlichen Vergleiche eignen sich besonders im Deutschen und Französischen (Sprachfächer), aber auch das Fach NMG lässt sich gut einbeziehen. Weiterhin werden verschiedensprachige Lieder mit den Kindern gesungen.<br>Spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen werden nicht genutzt, wenn es um die Mehrsprachigkeit geht. | Kulturelle Vergleiche beim Thema Erde (NMG)<br><br>Einbezug von mehrsprachigen Liedern<br><br>Keine Differenzierungsmaßnahmen oder Förderkonzepte | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **I:** [00:10:32] Findet der Einbezug der Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einigen?<br>**B2:** [00:10:40] Es ist vor allem im Bereich von Deutsch, also Sprachfächern, natürlich Deutsch oder Französisch. Im Französischen macht man ja auch so diese Sprachvergleiche, Parallel-wörter. Trottinett ist in der Schweiz gleich, wie in Frankreich zum Beispiel. Ja, und nachher in NMG, Natur, Mensch, Gesellschaft, ja auch. | | | |
| 3 | 40-45 | Ja, ich finde das sehr wichtig. Also, ich denke, das ist unsere tägliche Arbeit. Ich probiere sehr / Ja, im Unterricht ja sowieso. Die Lehrerinnensprache, die Lehrsprache ist sehr wichtig. Und da probieren wir ja auch möglichst ein tiefes Niveau, möglichst einfache Sätze, möglichst mit Blickkontakt, mit visuellen Unterstützungen. Wir bieten da, glaube ich, den Kindern sehr viel. Was natürlich bei den Sprachentwicklung-/ Spracherwerbsstörungen natürlich sowieso, nötig ist. Ich denke, die Fremdsprachigen können da sehr gut profitieren. | Die Lehrer*innensprache wird bei der Vermittlung als didaktisch relevant angesehen. Hierbei sollte ein tiefes Niveau mit einfachen Sätzen, Blickkontakt und visueller Unterstützung gebraucht werden. Durch die sprachlichen Beeinträchtigungen ist dies ohnehin nötig, aber auch mehrsprachige Kinder können davon profitieren. | Lehrer*innensprache für mehrsprachige Kinder wichtig (tiefes Niveau, einfache Sätze, Blickkontakt, visuelle Hilfen) | K4a |
| 3 | 111 | Ja, wir singen verschiedene Lieder, aber mit verschiedenen Sprachen. | Einbezug von mehrsprachigen Liedern | Mehrsprachige Lieder | K4a |
| 3 | 114-139 | Aber sicher einfach auch, dass sie erzählen können von ihrem Land, von ihrer Sprache, von ihren Eltern, wie das läuft. Oder Essen zum Beispiel, spezielles Essen. Was esst ihr zu Hause? Was essen wir in der Schweiz? Sicher auch am Mittagstisch ist es ein großes Thema bei uns an der Schule. In verschiedenen Ländern, was isst man dort. Genau. | Die Befragte bezieht das Thema Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit ein, indem die Kinder von ihrem Land und ihrer Sprache berichten können. Auch das Essen in den verschiedenen Ländern ist dabei zentral. Sprachvergleiche sind in | Kinder berichten von ihrem Land & ihrer Sprache<br><br>Einbezug des Essens in unterschiedlichen Ländern<br><br>Sprachvergleiche in der ersten Klasse zu komplex | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **I:** [00:10:19] Und beziehen Sie auch sprachvergleichende Aspekte mit ein, dass Sie mehrere Sprachen gegenüberstellen?<br>**B3:** [00:10:27] Jetzt auf dem Zyklus eins vielleicht weniger, da denke ich, dass ist für sie noch nicht so relevant. Aber es gibt schon Kinder, die dann plötzlich sagen ah, im Italienisch stand das auch so, genau. Ja, ah ja, genau. Oder ja, „ciao, ciao“, ja, das sage ich ja auch. Ciao, ciao auf Italienisch. Also so Sachen, Vergleiche kommen dann. Ja genau.<br>**I:** [00:10:50] Und gibt es spezielle Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen, die Sie nutzen?<br>**B3:** [00:10:56] Jetzt für die Fremdsprachigen?<br>**I:** [00:10:57] Genau.<br>**B3:** [00:10:58] Ich denke, wir haben einfach das Konzept allgemein, Sprachbehinderung und da würde ich jetzt sagen, würde ich jetzt nicht groß Unterschiede machen. Also ich probiere alle ja sowieso individuell zu fördern und (…) / Nein. Das denke ich, haben wir nicht.<br>**I:** [00:11:18] Und findet denn ein Einbezug der verschiedenen Sprachen nur in einem Fach statt oder in allen Fächern?<br>**B3:** [00:11:26] Ich denke in vielen Fächern als auch in / Es gibt ja auch im Zahlenbuch zum Beispiel / Wie rechnen denn die in England? Oder wie ist das Geld in / Wie sieht das Geld in Japan aus? Es werden immer auch wieder so Vergleiche gemacht. Es werden auch / Wie sieht | der ersten Klasse noch weniger relevant. Spezielle Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen werden nicht mit einbezogen, durch die Sprachbehinderung werden die Kinder aber ohnehin individuell gefördert. Die unterschiedlichen Sprachen werden in allen Fächern mit einbezogen. | Keine Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen Einbezug der verschiedenen Sprachen in allen Fächern | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | das in diesem Land aus im Fach NMG. Also ich denke, das wird wirklich in Deutsch, NMG / Geschichten von verschiedenen Ländern. Ich würde fast sagen, wir setzen das überall um. Ja, genau. | | | |
| 3 | 163-164 | Wir zählen zum Beispiel. Probieren wir auf verschiedene Sprachen zu zählen oder irgendwie Guten Tag auf verschiedenen Sprachen. | Es wird auf verschiedenen Sprachen gezählt oder „Guten Tag“ gesagt. | Zählen oder „Guten Tag“ sagen auf verschiedenen Sprachen | K4a |
| 3 | 186-188 | Aber eben dann die Strategie: Was machst du, wenn du nicht verstehst? Das Nachfragen, das wirklich auch selber aktiv werden und nicht einfach denken, ich verstehe es nicht. | Die Strategie des Nachfragens ist wichtig, wenn etwas nicht verstanden wird. | Nachfragen als Strategie bei Unverständlichkeiten | K4a |
| 3 | 273-278 | Wir haben auch, das habe ich vergessen zu sagen, wir machen bei jedem Geburtstag von jedem Kind aus seinem Land ein Spiel. Wir haben so Bücher, das ist wirklich total cool. Da hat es ganz, ganz viele Spieler aus allen Ländern. Und dann schauen wir, welches Kind von welchem Land und dann machen wir ein Spiel dazu. Es ist so lustig und sie sind so stolz und sagen, das ist mein Spiel aus meinem Land (lacht). Ja, sorry, aber das war jetzt für vorhin. Genau. | Am Geburtstag der Kinder wird ein Spiel aus dem jeweiligen Land gespielt. Die Kinder sind sehr stolz darauf. | Geburtstagsspiel aus dem jeweiligen Land der Kinder | K4a |
| 4 | 118-154 | Ansonsten hat man dann eher thematisch, wenn es dann um so Dinge geht wie: Wie feiert man Weihnachten in verschiedenen Kulturkreisen? Das ist dann eher ein Thema oder in Religion habe ich es schon häufiger erlebt, dass dann die Sprachen eine große Rolle spielen oder auch im Sachunterricht, bei konkreten Sachthemen, wo | Die unterschiedlichen Sprachen werden durch kulturelle Vergleiche in den Fächern Religion oder im Sachunterricht mit einbezogen. Auch mehrsprachige Lieder werden genutzt. Der Befragte sieht | Kulturelle Vergleiche in Religion & im Sachunterricht & im Sport (Weltmeisterschaft, olympische Spiele)<br><br>Mehrsprachige Lieder | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | es dann eher um Kulturen geht und weniger nur um die reine Sprache.<br>**I:** [00:11:54] Und werden denn die verschiedenen Sprachen zum Beispiel auch in Gruppenarbeiten genutzt oder durch Lieder angeregt?<br>**B4:** [00:12:02] Ich habe ein Lied gerade so auf dem Schirm. Paule Puhmanns Paddelboot, das war so ein Klassiker, den man häufiger gesungen haben. Aber wer das Lied kennt, es geht halt um hallo, tschüss, auf Wiedersehen, mach's gut. Also, ich finde, es bleibt auf einer relativ einfachen Ebene, ohne konkret den einzelnen Kindern gerecht zu werden. Es ist eher zum Ankratzen der Problematik als eher ein gezieltes Fördern fürs einzelne Kind.<br>**I:** [00:12:33] Und werden denn verschiedene Phänomene einzelner Sprachen auch Sprache vergleichend gegenübergestellt im Unterricht?<br>**B4:** [00:12:41] Also ich glaub in der Klasse drei vier, wenn das metasprachliche Bewusstsein so weit entwickelt ist, dass man das angehen kann, würde ich behaupten ja. Aktuell habe ich eine erste, zweite Klasse gehabt und da würde ich jetzt behaupten, macht man metasprachliches Vergleichen eher weniger. Ist es dann eher auf der Ebene „oh, warst du mal wieder im Urlaub, erzähl mal ein bisschen davon.“ Kannst du auch was in deiner Sprache sagen? Wir hören uns das gern mal an, im Sinne von Intonation, um ein Sprachgefühl zu entwickeln, weniger auf der konkreten Wortschatz- oder Syntax-/ | hierbei jedoch keine gezielte Förderung für das einzelne Kind. Sprachvergleiche hält er erst ab der dritten/ vierten Klasse für sinnvoll, wenn das metasprachliche Bewusstsein weit genug entwickelt ist. Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit werden keine genutzt. Prinzipiell ist ein Einbezug verschiedener Sprachen in allen Fächern möglich. Im Sport lässt sich das Thema sehr alltagspraktisch einbauen, indem Weltmeisterschaften im Fußball, Spieler der Mannschaft, die Flagge, die Sprache und die Kultur thematisiert werden. Weiterhin lassen sich mehrsprachige Aspekte im Rahmen der olympischen Spiele besprechen. | einbezogen<br>Sprachvergleiche erst ab Klasse drei/ vier sinnvoll<br><br>Keine Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen<br><br>Einbezug in allen Fächern möglich | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Grammatikebene. Da eher weniger.<br>**I:** [00:13:24] Welche Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen sie denn im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit?<br>**B4:** [00:13:34] (…) Also, ich muss ehrlich gestehen, die liegen nicht vor.<br>**I:** [00:13:40] Okay. Und findet denn in Einbezug der Sprachen in allen Fächern statt? Oder gibt es da auch Fächer, wo sich das weniger anbietet?<br>**B4:** [00:13:54] Also ich würde behaupten, prinzipiell würde es in allen Fächern gehen. Aber natürlich, wenn ich jetzt vom Sport ausgehe, ich habe Sport studiert, hielt es da eher weniger Einzug. Ich sag mal so, wo es immer ganz toll ist, ist bei Weltmeisterschaften im Fußball, da nehme ich das gerne als Thema her. Wenn man konkret dann die Flagge, die Sprache, die Kultur, die einzelnen Spieler der Mannschaft nimmt. Das nehmen die Jungs, weil der Jungenanteil sehr hoch ist bei uns in der Schule, immer unheimlich gerne in Anspruch. Da zu gucken, wo spielt mein Land, gerade wenn dann Deutschland gegen das andere Land spielt. Wo die Wurzeln der Familie sind. Das ist ein Thema, was ich gerne aufgreife oder auch Olympia. Also das wäre so ein Thema. Im Sport, glaube ich, ist es fast oft leichter, weil bisschen alltagspraktischer. | | | |
| 4 | 156-160 | Also ich muss gestehen, ich habe es eigentlich schon immer auf dem Schirm, weil mir so die Wurzeln wichtig sind von den Kindern. Ich habe es in meiner Planung irgendwo immer mit drin. | Der Befragte hält den Einbezug von verschiedenen Sprachen wichtig, da sie die Wurzeln der Kinder widerspiegeln. Dennoch | Im schulischen Alltag steht der Einbezug von verschiedenen Sprachen nicht immer im Vordergrund | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Aber ob der Fülle und das ja, wie soll ich sagen, des Alltags, der dann doch andere Dinge mehr in den Vordergrund rückt, rückt dieses Thema meistens dann doch wieder an vierte, fünfte, sechste Stelle. | rückt das Thema im Alltag oftmals in den Hintergrund, da andere Aspekte vordergründig sind. | | |
| 4 | 163-169 | **B4:** [00:15:43] Generell finde ich es immer sehr bereichernd. Was ich immer sehr, sehr positiv in Erinnerung habe, ist an Abschlussfeier, wenn die einzelnen Familien Essen mitbringen aus ihren Kulturkreisen und dann wirklich eine Esskultur Einzug hält. Also DAS finde ich immer sehr bereichernd und ich glaube, es wird auch von den Kindern unheimlich gern angenommen. Also auch wieder Thema Anwendungsbezug. Essen verbindet, Sport verbindet, überall wo es gelebt wird. Ich glaube da ist es nicht so künstlich und dann wird es auch angenommen und ist dann auch akzeptiert. | Der Befragte findet den praxisnahen Bezug von Sprachen und Kulturen wichtig, indem Essen ausgetauscht wird oder die Sprachen im Sport eingesetzt werden. | Praxisnaher Bezug durch die Themen Essen oder Sport | K4a |
| 5 | 167-191 | Ich habe Mathe und Musik. Ich beziehe sie gar nicht ein, gerade im Moment (lacht). Was jetzt im Moment bei mir in der ersten Klasse ab und zu mal vorkommt, ist, dass eine Schülerin auf Englisch als mal die Zahlen sagt oder zählt. Solange es richtig ist, lasse ich das stehen. Das ist in Ordnung für mich. Sonst hat da, außer Deutsch, nur die mathematische Fachsprache ihren Platz.<br>**I:** [00:16:28] Okay. Gibt es denn in Musik zum Beispiel auch Lieder, die mehrsprachig sind?<br>**B5:** [00:16:33] Immer noch keine, nein. Also wir durften ja jetzt so lange nicht singen. Wir haben | Die Befragte bezieht die unterschiedlichen Sprachen der Kinder nicht in den Unterricht mit ein. Wenn die Kinder von sich aus korrekten Input einbringen, lässt sie dies jedoch zu. Auch mehrsprachige Lieder finden keinen Einbezug in den Unterricht. Sprachvergleichende Aspekte werden in den Unterricht bisher ebenfalls nicht eingebunden. Die Befragte begründet dies mit mangelnden | Kein Einbezug der Sprachen in allen Fächern<br><br>Mangelnde Umsetzungsmöglichkeiten<br><br>Keine Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ganz wenig gesungen bisher. Nein.<br>**I:** [00:16:41] Gut, auch über Sprachvergleiche, dass Sprachen gegenübergestellt worden sind, hatten wir es vorhin schon mal kurz. Das ist auch schwierig bei Ihnen im Unterricht, hatten Sie genannt, wenn ich das richtig verstanden habe.<br>**B5:** [00:16:52] Ja, also in Mathe wüsste ich das jetzt auch nicht, wie ich das einbinden könnte. Klar könnte man / Ja, man hätte am Anfang zählen können, doch das hätte man. Wir hätten das Interview früher führen müssen (lacht).<br>**I:** [00:17:07] Welche Förderkonzept oder Differenzierungsmaßnahmen nutzen Sie denn im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit oder nutzen Sie überhaupt welche?<br>**B5:** [00:17:15] Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit, keine. Ja, andere schon. Wir arbeiten mit einem Matheplan, der differenziert ist. Und dazu gibt es dann eben die Angebote im Klassenzimmer, die die Kinder / Also es gibt Pflichtaufgaben und dann Wahlaufgaben und dann noch eine offene Wahl, wenn sie schnell genug arbeiten. Das ist im Moment aber meistens, bei vielen nicht der Fall.<br>**I:** [00:17:42] Sie haben jetzt angesprochen, dass Sie Mathe und Musik unterrichten. Wie sieht es denn in den anderen Fächern aus? Wissen Sie, ob da innerhalb Ihrer Klasse andere Sprachen auch mit einbezogen werden?<br>**B5:** [00:17:54] Ich glaube nicht. Also, soweit ich weiß, nicht. | Umsetzungsmöglichkeiten, hat aber spontan doch erste Ideen. Auch in anderen Fächern findet kein Einbezug verschiedener Sprachen statt. Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit bestehen ebenfalls keine Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 201-204 | In höheren Klassen kann man sicher, eben so in Richtung Sprachvergleiche auch mal auf einer Metaebene arbeiten. Also in der ersten Klasse jetzt auch schon rudimentär. Bei uns gibt es drei Begleiter. Wie ist es denn in deiner Sprache? Es gibt sicher gute Möglichkeiten (lacht). | In höheren Klassen bietet es sich an metasprachlich mit den Sprachvergleichen zu arbeiten. In der Grundschule können z.B. die Artikel in unterschiedlichen Sprachen verglichen werden. | Arbeit an der Metasprache durch Sprachvergleiche<br><br>Vergleich der Artikel in unterschiedlichen Sprachen | K4a |
| 6 | 115-138 | Also wir haben es oft so bei Wortschatz, dass man manchmal oder auch bei irgendwelchen Bildern, dass man manchmal sagt, wie heißt es jetzt auf Türkisch? Oder manchmal fällt den Kindern jetzt auch nur das rumänische Wort ein und nicht das deutsche Wort. Und dann sagen wir, ach, wie heißt das? Und dann sprechen wir es auch mal alle nach. Im Unterricht, ja / Also das war jetzt so zum Thema Wortschatz, was mir so einfällt. Ansonsten ja, vielleicht fällt mir noch was ein.<br>**I:** [00:09:13] Wird der Gebrauch dann zum Beispiel auch in Gruppenarbeiten oder zum Beispiel durch Lieder angeregt?<br>**B6:** [00:09:20] Lieder haben wir immer, genau und Gruppenarbeit eher nicht. Also wäre eine schöne Idee für so Projektarbeit oder so mal zu machen. Genau. Ja.<br>**I:** [00:09:33] Und in Büchern gibt es da auch mehrsprachige Aspekte?<br>**B6:** [00:09:36] Also wir haben Tinto als Lehrwerk und es ist aber auch in allen Lehrwerken so, ich überlege jetzt gerade, genau, die Fatma ist bei uns, es sind vier Kinder, die Hauptprotagonisten | Beim Thema Wortschatz oder beim Benennen von Bildern werden unterschiedliche Sprachen mit einbezogen, indem die Kinder das Wort in der jeweiligen Sprache zusammen nachsprechen. Auch Lieder werden in unterschiedlichen Sprachen gesungen. Im Lehrwerk der Schule kommt die Protagonistin Fatma vor, mit der Geschichten und Namen aus anderen Ländern eingeführt werden. Sprachvergleichende Aspekte sind bei den Zweitklässlern schwer mit einzubeziehen, da die Metaebene eine zu große Hürde darstellt. Es kann allerdings mit den Kindern besprochen werden, dass es im Deutschen drei Artikel gibt, die in anderen Sprachen nicht existieren. | Einbezug verschiedener Sprachen: Bilder in versch. Sprachen benennen<br><br>Gemeinsames Nachsprechen von Wörtern in unterschiedlichen Sprachen<br><br>Lehrwerk: Durch Fatma Geschichten & Namen aus anderen Ländern eingeführt<br><br>Sprachvergleichende Aspekte bei Zweitklässlern schwer → Artikel in unterschiedlichen Sprachen können besprochen werden | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | und eins ist die Fatma. Und das ist auch dann die / Man sieht dann auch wie die Familien wohnen und so, also das ist auf jeden Fall in allen Schulbüchern schon ein Thema, dass da auch Geschichten und Namen aus anderen Ländern vorkommen.<br>**I:** [00:10:03] Werden denn auch verschiedene Phänomene unterschiedlicher Sprachen im Unterricht sprachvergleichend gegenübergestellt?<br>**B6:** [00:10:10] Bei den Zweitklässlern, schwierig. Für die ist ja eh diese Metaebene sehr schwer. Das wäre vielleicht was für den Sekundarunterricht. Wobei ich glaube, wir hatten es mal mit den Artikeln, dass es da in anderen Sprachen viel einfacher ist, wie im Deutschen mit dem der, die, das, weil die Kinder so viele Probleme da haben. Gerade die mehrsprachigen Kinder mit Artikeln / Hatten mir gestern erst wieder das Training, und dann sage ich auch, ja, das muss man einfach dazulernen. Das ist halt in eurer Sprache ANDERS. | | | |
| 6 | 141-154 | Also da haben wir jetzt kein spezielles Förderkonzept. Und auch von der Differenzierung her muss ich sagen, steht das nicht im Vordergrund. Also mein erstes / Wenn ich Differenzierungsstunden habe, dann geht es um Sprache oder um Deutschsachen wie Wortschatzarbeit oder Grammatik, was ihnen ja unheimlich schwerfällt. Das heißt, wenn, dann nutze ich die Zeit, dass wir zusammen einen | Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen gibt es keine bestimmten. Wenn Differenzierungsstunden geplant sind, arbeitet die Befragte vorwiegend an Wortschatz und Grammatik. Der Einbezug unterschiedlicher Sprachen findet vorwiegend in Fächern | Keine Förderkonzepte oder Differenzierungsmaßnahmen<br><br>Einbezug von Sprachen in Deutsch, Sachkunde, Musik, weniger in Mathematik | K4a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | freien Text schreiben und uns den gemeinsam angucken. Also da sind einfach diese, sage ich mal, Kompetenzziele vom Bildungsplan, die stehen erst mal an oberster Stelle und durch dieses Corona / Ich muss sagen, ja, wir haben jetzt echt damit zu kämpfen, dass einfach viele Grundlagen fehlen. Ja.<br>**I:** [00:11:30] Findet denn Einbezug der unterschiedlichen Sprachen in allen Fächern statt oder nur in einigen Fächern?<br>**B6:** [00:11:38] Also ich denke eher wahrscheinlich Deutsch, Sachkunde, Musik, vielleicht auch mal in Kunst. Jetzt in Mathe eher nicht. Vielleicht, wenn ein Kind sagen würde, bei ihnen wird es jetzt anders gerechnet oder so, oder der Papa und Mama rechnen das, weil es aus einem anderen Land kommen, anders. Vielleicht, dass es da mal Thema ist. | wie Deutsch, Sachkunde oder Musik statt, aber weniger in Mathematik. | | |
| 1 | 139-146 | Es ist noch spannend, glaube ich, auch für die anderen Kinder zu merken okay, zu Hause, das läuft irgendwie ganz anders bei diesem Kind. Oder auch eben die Feste, die ich angesprochen habe. Das wird anders gefeiert oder ja, auch die Sprachvergleiche. Ah, okay, das heißt so auf Portugiesisch / Und einfach, dass sie das mal kennenlernen und hören und wissen. Ah, es gibt auch noch andere Sprachen. So, ja.<br>**I:** [00:11:27] Ja. Gibt es denn auch negative Aspekte?<br>**B1:** [00:11:31] Nein, eigentlich nicht das. Ich finde das immer spannend und ich glaube die | Durch den Einbezug von anderen Sprachen in den Unterricht in Form von Sprachvergleichen oder kulturellen Vergleichen können die Kinder unterschiedliche Sprachen hören und kennenlernen. Die Kinder mögen dies gerne. | Kennenlernen und Hören von unterschiedlichen Sprachen | K4b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kinder mögen das auch und hören das gerne und ja. | | | |
| 2 | 120-124 | Es macht es interessanter. Ja, also die Kinder fühlen sich häufig sehr, sehr angesprochen und finden es auch spannend. Wie sagt man das zum Beispiel in einer anderen Sprache.<br>**I:** [00:11:31] Sehen Sie auch negative Aspekte?<br>**B2:** [00:11:34] Nein, würde ich jetzt so gar nicht sagen. | Durch den Einbezug von weiteren Sprachen in den Unterricht wird dieser interessanter. Die Kinder fühlen sich angesprochen und finden es spannend. Negative Aspekte sieht der Befragte nicht. | Interessanterer Unterricht<br><br>Kinder fühlen sich angesprochen | K4b |
| 3 | 143-153 | Also die Kinder, die sind natürlich dann sich gewöhnt und wissen auch, was das andere Kind für eine Sprache zu Hause spricht. Ich denke, sie wissen mehr voneinander. Sie schätzen einander sicher auch mehr oder gleich oder ich weiß nicht. Aber ich denke, das Verständnis füreinander ist sicher / Es ist ein offener Umgang mit diesen Sprachen, mit diesen Kulturen. Und da sagen wir auch manchmal, das ist jetzt in seinem Land so und dann machen wir das / Ja, dann erzählt er uns das jetzt und das ist bei uns anders. Wir machen schon so Vergleiche oder / Nicht wertend, aber die Kinder sind sich dann gewöhnt. Ja, es gibt verschiedene Möglichkeiten. Das ist auch gut und schön, spannend, farbig (lacht). Das finde ich einfach sehr /<br>**I:** [00:13:04] Sehen Sie auch negative Aspekte?<br>**B3:** [00:13:10] Für mich jetzt nicht. Aber ja, es ist einfach eine spannende Arbeit. | Durch den Einbezug von verschiedenen Sprachen in den Unterricht entwickeln die Kinder ein Verständnis füreinander und für die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen. Insgesamt macht es den Unterricht spannender. Negative Aspekte sieht die Befragte nicht. | Verständnis füreinander, unterschiedliche Sprachen & Kulturen<br><br>Spannenderer Unterricht | K4b |
| 5 | 196-201 | Ja. Klar, also wenn die Kinder ihre Sprache einbringen können, erfährt das eine Wertschätzung. Die Kinder sind emotionaler | Durch das Einbringen ihrer Sprache erfahren die Kinder eine Wertschätzung. Sie sind | Wertschätzung der Kinder & deren Sprache(n) | K4b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | dabei, die sind emotional abgeholt, im besten Falle motivierter in der Erarbeitung. (…) Bei manchen Kindern könnte ich mir vorstellen, dass es sie eben auch motiviert, dann wieder mehr ihre Familiensprache zu nutzen und weniger die unbequeme deutsche Sprache, die sie halt so schlecht kennen. Das ist so ein bisschen die Gefahr. | emotional und bestenfalls auch motivational involviert. Die Gefahr besteht darin, dass die Kinder dann lieber ihre Familiensprache und weniger die unbequeme deutsche Sprache nutzen. | Kinder emotional & motivational involviert<br><br>Gefahr: Kinder sprechen lieber Familiensprache | |
| 6 | 156-163 | (…) Also klar ist, dass wenn ich irgendwas einbeziehe im Unterricht, dass es mich mehr Zeit kostet. Es kostet mehr Zeit. Aber es bietet auch, jetzt gerade bei unseren sprachbehinderten Kindern, einen Kommunikationsanlass. Und das ist eigentlich immer schön und den nutzen wir dann auch. Wenn's was zu reden gibt, dann versuchen wir da auch darüber zu sprechen. Und natürlich von der Vorbereitung her. Ja, ich denke jetzt, wenn Sie da waren, dann kann ich das auch noch mal so mitnehmen in die Konferenz, dass man sich da mal Gedanken darüber macht, wie ich das vielleicht in die Unterrichtsplanung schon im Vorfeld mit einbauen kann. Ja. | Der Einbezug von weiteren Sprachen im Unterricht kostet mehr Zeit, bietet aber auch einen Kommunikationsanlass. Es sollte verstärkt in die Unterrichtsplanung mit einbezogen werden. | Kostet Zeit<br><br>Bietet Kommunikationsanlass | K4b |
| 1 | 149-166 | Also ich versuche da möglichst alles mit einzubeziehen. Also wenn wir da die Vergleiche machen, dann heißt es ja oftmals, wie heißt es in DEINER Sprache? Und dann lasse ich da wirklich das offen und sage hey, wir haben da verschiedene Kulturen und verschiedene Sprachen. Dann versuche ich das auch zu berücksichtigen. Also nicht, dass ich einfach sage, jetzt schauen mir da nur auf das | Nach Möglichkeit wird versucht alle Sprachen der Kinder mit in den Unterricht einzubeziehen. Häufiger werden allerdings Französisch und Englisch mit einbezogen, da dies Unterrichtsfächer sind und dadurch mehr gebraucht werden. | Einbezug aller Sprachen<br><br>Schwerpunkt auf Französisch und Englisch, da Unterrichtsfächer | K4c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Portugiesische oder so. ABER, also Englisch, Französisch, das ist natürlich, das spricht kein Kind zu Hause. Doch ein Kind hat das, das spricht französisch zu Hause. Aber sonst ist das für alle, wie auch noch mal eine Fremdsprache. Und klar, in Französisch ist Französisch Schwerpunkt. Englisch haben sie noch nicht, das kommt dann später. Das ist mehr so in Musik kommt dann das Englische, wo ich da Wörter erkläre oder sage. So, ja.<br>**I:** [00:12:46] Und gibt es da auch einige Sprachen, die öfter in den Unterricht einbezogen werden als andere?<br>**B1:** [00:12:51] Schon Französisch, Englisch ist schon sicher viel mehr als die, Sprachen, die Sie zu Hause sprechen.<br>**I:** [00:12:57] Ja, die Gründe dafür wahrscheinlich, wie gerade genannt /<br>**B1:** [00:13:01] Ja, man braucht es einfach auch öfters. Das Französisch ist hier eben auch ein Unterrichtsfach, schon allein wegen dem. Und dann das Englisch, das hören Sie viel, brauchen Sie viel. Ja. | | | |
| 2 | 128-136 | Ja, so ein Teil ist halt eben Französisch, weil es bei uns auch Landessprache ist. Ja, ab der dritten Klasse. Und die anderen Sprachen wirklich mehr so Themen zentriert. Oder wenn es eben darum geht zu schauen: Wer bin ich? Woher komme ich? Genau.<br>**I:** [00:12:15] Und bei den Sprachen gibt es da einige Sprachen außerhalb von Französisch, die | Da Französisch eine Landessprache darstellt, wird diese vermehrt einbezogen. Bei den anderen Sprachen wird geschaut, welche Themen sich anbieten. Der Befragte schaut, was die Kinder ihm anbieten und greift dies auf. Manchmal ist | Französisch vermehrt einbezogen, da Landessprache<br><br>Je nach Thema wird geschaut, welche Sprache sich anbietet | K4c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | jetzt öfter in den Unterricht mit einbezogen werden als andere. Oder schauen Sie, dass sich das ausgleicht?<br>**B2:** [00:12:29] Nee, auf das würde ich nicht schauen. Ich schau einfach, was da ist, von den Kindern her, was auch möglich ist. Es ist manchmal noch schwierig, muss ich sagen, weil wenn ich sage, wir haben die, die, die, die Sprache, in der Klasse drin/ | jedoch schwierig, da eine große Vielfalt an Sprachen in der Klasse existiert. | Aufgreifen von sprachlichen Aspekten, die Kinder anbieten<br><br>Viele Sprachen in der Klasse machen es schwer | |
| 3 | 161-169 | Ich probiere eigentlich so ein bisschen ausgewogen, also nicht, dass ich nur Italienisch jetzt einbeziehen würde, sondern dass wir eben dann auch schauen, wie heißt / […]<br>Dann nehmen wir alle Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden.<br>**I:** [00:14:15] Und gibt es da auch Sprachen, die häufiger einbezogen werden als andere?<br>**B3:** [00:14:20] Ja, vielleicht Italienisch ist jetzt schon / Weil ich selber ein BISSCHEN Italienisch sprechen kann. Dann ist man immer ein bisschen / Ja, vielleicht schon. Ja, das kann gut sein. Vielleicht ein gewisser Vorteil? Genau. Ja, aber / Ja, das kann schon sein. | Die Befragte gibt an, dass alle Sprachen mit in den Unterricht einbezogen werden. Sie merkt an, dass Italienisch ein bisschen häufiger einbezogen wird, da sie diese Sprache selbst, in Teilen, beherrscht. | Einbezug aller Sprachen<br><br>Italienisch verstärkt → Lehrkraft beherrscht diese Sprache teilweise | K4c |
| 4 | 110-118 | Ja, das ist ein interessanter Punkt. Also gerade unser Lehrwerk sieht ein Kapitel vor, wo es genau um dieses Kennenlernen von verschiedenen Sprachen geht. Und wenn ich das so ein bisschen reflektiere, geht es da oft um die großen Weltsprachen, also sprich Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch. Und es wird wenig Bezug drauf genommen auf | Der Befragte gibt an, dass die Lehrwerke häufig mit den Weltsprachen arbeiten und Sprachen, die viele Kinder mitbringen (z.B. Ukrainisch, Russisch, Kroatisch) häufig nicht mit einbeziehen. | Lehrwerke arbeiten häufig mit Weltsprachen | K4c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Migrationshintergründe, die häufiger vorkommen, also sprich Russisch, Ukrainisch, (…) auch Serbisch, Kroatisch, also ehemaliges Jugoslawien. Da hat man weniger (…) Anknüpfung komischerweise. Es ist oft so dieses, wie soll ich sagen? Kolonialdenken noch, dass die Weltsprachen eher da Einzug nehmen. Also Lehrwerke nehmen da Bezug drauf. | | | |
| 4 | 173-179 | (…) Es gibt natürlich Sprachen, also ich würde sagen gambisch, weil ich es vorhin erwähnt habe / Das ist wirklich tatsächlich so, so weit weg, dass man sagt, die Sprache spielt eigentlich keine Rolle, weil die Kinder, die Sprachen, ja auch oft nicht so beherrschen, als dass ich darauf zurückgreifen könnte. Die sprechen zwar oft davon, aber es ist selbst im Bewusstsein der Kinder ein zwiespältiges Verhältnis zu ihrer (…), wie soll ich sagen, Muttersprache. Es kommt selten vor, dass die Kinder bereit sind oder auch fähig sind, so einen Input zu geben, dass es für den Unterricht ausreicht, um das breiter zu treten. | Oftmals beherrschen die Kinder ihre eigene Muttersprache nicht und können nicht darauf zurückgreifen. Der Input der Kinder reicht meist nicht aus, um ihn für den Unterricht aufgreifen zu können. | Input der Kinder oftmals nicht ausreichend, um Sprachen aufzugreifen | K4c |
| 4 | 182-187 | **I:** [00:17:41] Also verstehe ich das richtig, dass Sie eher Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen, die vielleicht auch von mehreren Kindern genutzt werden oder die eher zur Weltsprache gehören und deswegen präsenter sind?<br>**B4:** [00:17:54] Ja, würde ich tatsächlich so sagen. Gerade bei Englisch. Dadurch, dass es im Fächerkanon dann drin ist, fällt es einem leichter, Englisch zu integrieren, wie jetzt eine | Der Befragte greift eher Sprachen auf, die in der Schule unterrichtet werden. | Vorwiegend Einbezug von Englisch, da dies als Fach besteht | K4c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | afrikanische Sprache. | | | |
| 5 | 207-216 | Ja, also das war für mich ganz klar, dass ich dann die Familiensprachen der Kinder einbeziehen sollte, müsste. Wenn ich da jetzt nicht alle also ja / Man müsste die Kinder als Quelle nehmen, weil ich kann mir jetzt schlecht vietnamesisch und russisch und ich weiß nicht, was noch alles aneignen, dass glaube ich, ist nicht leistbar.<br>**I:** [00:19:37] Und würden Sie da einige Sprachen häufiger als andere in den Unterricht mit einbeziehen?<br>**B5:** [00:19:42] Das käme dann auch durch die Zusammensetzung der Schülerschaft. Also wenn ich halt drei polnische und ein türkisches Kind hätte, dann kommt bestimmt mehr Polnisch als Türkisch. Es sei denn, die drei Kinder hätten auch in ihrer Erstsprache so große Probleme, dass das Türkische sich mehr beteiligt. Es kommt auf die Kinder an. | Zum Einbezug der Familiensprachen der Kinder in den Unterricht, würde die Befragte den Input der Kinder nutzen, da es nicht möglich ist, sich alle Sprachen selbst anzueignen. Sie würde es von der Zusammensetzung der Klasse abhängig machen, welche Sprachen stärker mit einbezogen werden. | Aufgreifen von sprachlichen Aspekten, die Kinder anbieten<br><br>Häufigkeit des Einbezugs einzelner Sprachen von Zusammensetzung der Klasse abhängig | K4c |
| 6 | 167-173 | Ich muss sagen, dadurch, dass ich das ja / Also ich nehme das auf, was von den Kindern kommt und dann habe ich ja alle Sprachen drinnen. Oder wenn ich jetzt, ich meine, das Thema Kinder aus aller Welt gibt es auch, dann könnte ich ja gezielt die Sprachen nehmen. Gut, ich habe jetzt zwei türkische Kinder. (…) Also wenn, dann würde ich schon versuchen, dass man alle Sprachen betrachtet. Das wären ja dann drei Stück Arabisch, Türkisch und Rumänisch. Genau. Ja, vielleicht das Türkische, weil das zwei | Es wird das aufgenommen, was die Kinder anbieten. Hierdurch sind alle Sprachen im Unterricht vertreten. Da zwei Kinder Türkisch sprechen, kann es sein, dass mit dieser Sprache mehr Zeit verbracht wird. | Aufgreifen von Aspekten, die Kinder anbieten<br><br>Türkisch evtl. im Vordergrund, da dies mehrere Kinder sprechen | K4c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kinder betrifft, kann sein, dass man vielleicht dann da mehr Zeit darauf verwenden würde. | | | |
| 1 | 169-177 | Schon sehr. Also das habe ich auch schon angesprochen. Sie sind meistens eben nicht nur sprachentwicklungsverzögert, sondern sie haben oftmals auch Mühe, in ihrer eigenen Sprache die Wörter zu finden oder kennen die Wörter nicht. Das merke ich, wenn ich dann ein Kind frage, du, wie heißt das auf Portugiesisch? Da kommt nicht immer eine Antwort. Häufig heißt es dann: „Oh, das weiß ich jetzt auch nicht“. Oder auch das Lesen in ihrer Muttersprache ist auch schwierig. Also das höre ich dann von den Eltern. Und ja, dann ist es oftmals eben, sie sind schon so beschäftigt mit dem Deutsch, das zu lernen. Das ist schon sehr schwierig für sie. Und dann eben noch Französisch. Ja (…) also das finde ich schon, ist hier für diese Kinder hier sehr schwierig. | Oftmals sind die Kinder nicht nur sprachentwicklungsverzögert, sondern finden / kennen Wörter in ihrer eigenen Sprache nicht. Die Eltern berichten, dass auch das Lesen in der Muttersprache schwierig ist. Für die Kinder ist es sehr anspruchsvoll neben Deutsch auch Französisch zu lernen. | Kinder kennen oftmals Wörter in ihrer Sprache nicht Schwierigkeiten beim Lesen | K4d |
| 2 | 136-140 | Wenn man die Kinder nachher fragt, ja wie sagst du denn Guten Tag, also ganz banale, einfache Sachen, wissen sie das manchmal spontan, nicht. Das ist sehr / Meine Erfahrung zeigt, dass die Kinder, obschon sie in einer anderen Kultur zum Teil aufwachsen, eigentlich eine andere Muttersprache haben, sehr wenig Zugriff dort, auch auf ihre Muttersprache haben. | Die Kinder kennen manchmal einfachste Wörter in ihrer Muttersprache nicht, wenn sie danach gefragt werden. Der Zugriff auf die Muttersprache ist erschwert. | Zugriff auf das Lexikon erschwert | K4d |
| 2 | 147-154 | Ja, das ist natürlich wirklich ein sehr wichtiger, zentraler Punkt. Wenn ich auf die momentane Klasse schaue, ist das extrem schwierig (…). Da haben wir jetzt gerade zum Beispiel wieder | Schon das artikulieren von nur einem Wort in einer fremden Sprache kann für einige Kinder schwierig oder nicht möglich. | Artikulieren von Wörtern in fremder Sprache schwierig / nicht möglich | K4d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | festgestellt, im Theater nur ein Wort zu sagen in einer Fremdsprache, das kann schwierig sein. Also bis zum geht nicht ist nicht möglich, weil sie es nicht artikulieren können.<br>**I:** [00:14:10] Also sehen Sie Schwierigkeiten auch in unterschiedlichen Bereichen im Bereich der Aussprache, im Bereich Grammatik, im Bereich Wortschatz?<br>**B2:** [00:14:21] Ja, in allen Bereichen. Also Grammatik ist weit weg (lacht). Also, ist wirklich / | Die Schwierigkeiten treten aber auch im Bereich Wortschatz und Grammatik auf. | Wortschatz & Grammatik ebenfalls betroffen | |
| 3 | 111-114 | Wir probieren manchmal ein Wort, wenn sie etwas nicht sagen können auf Deutsch sage ich: Kannst du es in deiner Sprache sagen oder so probieren? Aber das ist manchmal für die sprachbehinderten Kinder noch schwierig. Sie können dann nicht so switchen. | Die mehrsprachigen Kinder mit einer Sprachbehinderung haben Schwierigkeiten von einer Sprache in die andere zu wechseln. | Schwierigkeiten beim Wechsel der Sprachen | K4d |
| 3 | 176-186 | Klar, weil sie natürlich Deutsch nicht als Muttersprache haben, und dann müssen sie schon sehr viel / Also sehr viel ist mit der Merkfähigkeit auch bei diesen Kindern. Die ist eingeschränkt. Und dann müssen sie die zwei Sprachen sich merken und das kann dann schon für die Kinder sehr, sehr streng und / Also eine große Anforderung sein, weil sie dann schon mal den Wortschatz einfach nicht haben. Und dann noch eine Spracherwerbsstörung dazu und das ist dann wirklich / Ja, dann sind sie manchmal fast noch / Ist für sie wirklich noch etwas schwieriger als ein schweizer Kind, das eine Spracherwerbsstörung hat, dass nur EINE Sprache lernen muss. Ja. Es ist schon für die | Durch die Tatsache, dass die Kinder Deutsch nicht als Muttersprache haben, wird die Merkfähigkeit der Kinder stark gefordert. Der Wortschatz dieser Kinder ist zudem nicht so ausgeprägt in den einzelnen Sprachen. Die Spracherwerbsstörung ist schon problematisch bei einem Kind, dass nur eine Sprache lernen muss. Die Förderung benötigt mehr Zeit bei diesen Kindern. | Merkfähigkeit stark beansprucht<br><br>Wortschatz in beiden Sprachen geringer<br><br>Mehr Zeit für Förderung nötig | K4d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Förderung sehr / Ich denke die brauchen auch länger diese Kinder. Das merke ich immer wieder. Und wenn ihnen die Wörter fehlen, dann, ja (…) sind die einfachsten Dinge nicht klar, merke ich immer wieder. | | | |
| 3 | 190-195 | Ja, da ist natürlich die Grammatik sehr schwierig, weil das Deutsche ja eine spezielle, ja eine sehr schwierige Grammatik hat. Und das sind wirklich, merke ich immer wieder, für die Kinder: der, die, das / Heißt es jetzt der Herbst oder das Herbst oder die Herbst. Das ist natürlich für ein schweizerisches Kind dann schon einfacher, auch mit einer Spracherwerbsstörung, denke ich. Ja gut, auch da sehe ich natürlich bei Kindern Grammatikprobleme, die / Aber es ist schon vermehrt bei Fremdsprachigen so. | Probleme beim Erlernen der Grammatik treten vermehrt bei fremdsprachigen Kindern auf. | Probleme beim Erwerb der Grammatik | K4d |
| 4 | 179-181 | Auch die Kinder hadern oft mit der Unsicherheit und mit der Unfähigkeit, die Sprache ganz zu durchdringen. Ja. | Die Kinder sind oftmals unsicher und durchdringen die Sprache nur teilweise, was sie selbst hadern lässt. | Kinder hadern selbst mit Sprachproblematik | K4d |
| 4 | 192-196 | Also ich würde sagen, gerade in Klasse eins, zwei ist es häufig einfach der Sprachfluss, also auch prosodische Dinge und der Wortschatz. Ich würde sagen, auf semantischer Ebene macht man schon einiges, aber alles, was dann in Richtung Grammatik geht, wenn es komplexer wird, glaube ich, dann übersteigt es einfach auch die Möglichkeiten in der alltäglichen Förderung. | In Klasse eins und zwei schätzt der Befragte vor allem den Sprachfluss, die Prosodie und den Wortschatz als förderbedürftig ein. Während für die Förderung auf semantischer Ebene viel Zeit investiert wird, übersteigt die Förderung der Grammatik die alltäglichen Möglichkeiten. | Sprachfluss, Prosodie und Wortschatz hauptsächlich betroffen<br><br>Semantische Förderung möglich, grammatische Förderung übersteigt Möglichkeiten | K4d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 219-224 | Ja, Kinder, die in der Artikulation Schwierigkeiten haben, denen kann ich natürlich auch sehr schwer ein Wort in ihrer Muttersprache nachsprechen. Insofern beeinflusst es schon. Und was sich oft zeigt ist, dass es halt doch auch große Wortschatzlücken in der Erstsprache gibt, also dass da rudimentäre Kenntnisse schon da sind und die Kinder vermutlich viel mehr verstehen, als sie produktiv äußern. Weil wenn man dann fragt, sag doch mal in deiner Sprache, wird es eben teilweise dann doch sehr schwer. | Durch artikulatorische Schwierigkeiten ist es schwer den Kindern ein Wort in ihrer Erstsprache nachzusprechen. In der Erstsprache gibt es zudem große Lücken im Wortschatz, sodass die Rezeption den Kindern leichter fällt als die Produktion. | Bei artikulatorischen Schwierigkeiten ist es schwierig den Kindern ein Wort nachzusprechen<br><br>Erstsprache: Lücken im Wortschatz<br><br>Rezeption besser als Produktion | K4d |
| 6 | 31-33 | Nur bei unseren sprachbehinderten Kindern ist es einfach ein Problem, wenn die auditive Problematiken haben oder in der Sprachverarbeitung, dass ihnen Sprache einfach schwerfällt. | Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen fallen Sprachen schwer, wenn auditive Problematiken oder Probleme in der Sprachverarbeitung vorliegen. | Sprachlernen bei auditiven Problemen oder Problemen in der Sprachverarbeitung erschwert | K4d |
| 6 | 178-182 | Ja gut, unser Schwerpunkt / Dadurch, dass ich die Fremdsprache nicht spreche, kann ich ja nur das Deutsche fördern. Und es wäre jetzt eine interessante Frage fürs Elterngespräch, dass ich die Eltern frage, ob sie auch in der Muttersprache eine Verbesserung feststellen können. Gut, ich meine Aussprache betrifft ja dann beide Sprachen. Ja. Ja, genau. | Wenn die Lehrkraft nur eine Sprache spricht, kann die Förderung auch nur in dieser erfolgen. Die Ausspracheproblematik beeinflusst beide Sprachen. Eine Verbesserung der Aussprache müsse im Elterngespräch erfragt werden. | Ausspracheproblematik in beiden Sprachen | K4d |

**Kategorie 5: Mehrsprachigkeit im Kontext des häuslichen Umfelds**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 183-193 | Okay. Also, sie sprechen die Sprache zu Hause mit den Eltern. Also eigentlich wird da zu Hause nicht Deutsch gesprochen, bei den mehrsprachigen Kindern. Das ist sicher. Das wird so gefördert. Einige Kinder besuchen auch noch so etwas wie eine Schule, wo diese Sprache gefördert wird, aber auch das Kulturelle. Also ein Kind besucht die Koranschule, zum Beispiel, und dann setzen sie sich dort mit dem Koran auseinander. Und dann ist es mehr so, dass Religiöse eigentlich, nicht die Sprache an sich, sondern mehr das Religiöse. Das weiß ich. Und manchmal schauen sie sich auch Filme an, in dieser Sprache oder lesen Bücher in dieser Sprache. Ja.<br>**I:** [00:15:17] Okay. Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse vermehrt mehrsprachig auf? Lässt sich das so sagen? Ab Geburt oder erst später?<br>**B1:** [00:15:31] Ab Geburt. Die allermeisten ja. | Bei den mehrsprachigen Kindern wird zu Hause kein Deutsch gesprochen, sondern die Muttersprache. Das Deutsche wird außerhalb der Familie durch den Besuch einer Koranschule, aber auch das Schauen von Filmen oder das Lesen von Büchern gefördert. | Kein deutscher Sprachgebrauch zu Hause<br><br>Förderung des Deutschen durch: Koranschule, Filme, Bücher<br><br>Kinder meist ab Geburt mehrsprachig | K5a |
| 1 | 204-206 | Und dann sehen Sie das schon auch und sagen ja leider zu Hause, wir können nicht helfen bei den Hausaufgaben und wir können auch nicht das Deutsche fördern. Das sehen Sie dann schon, dass es schwierig ist. | Die Eltern sehen, dass sie durch mangelnde Deutschkenntnisse nicht bei den Hausaufgaben helfen und das Deutsche nicht fördern können. | Mangelnde Deutsch-kenntnisse der Eltern: Keine Förderung des Kindes auf Deutsch, keine Hilfe bei Hausaufgaben | K5a |
| 1 | 213-216 | Mh (…) Also Sie können. Häufig können sie eben nicht so helfen. Es ist schon für sie schwierig, weil die Hausaufgaben klar, das ist auf Deutsch | Die Eltern können oftmals nicht ausreichend bei Hausaufgaben helfen. Gründe dafür können | Eltern können oftmals nicht bei Hausaufgaben helfen → mangelnde | K5a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | und da sind sie überfordert. Und manchmal sind sie auch kognitiv nicht wahnsinnig gebildet, sind bildungsfern aufgewachsen und dann können sie auch nicht helfen. Ja. | mangelnde Deutschkenntnisse oder fehlende Bildung sein. | Deutschkenntnisse, fehlende Bildung | |
| 2 | 158-169 | Ja, das ist ein ganz, ganz schwieriges Thema. Ja, ja. Also, wenn ich jetzt so zurückblicke auf die letzten Elterngespräche, sie waren erst gerade. Ja, ich frage mich manchmal REDEN die eigentlich miteinander zu Hause? Und nachher Mehrsprachigkeit. Das ist wirklich sehr, sehr schwierig. Ja.<br>**I:** [00:15:13] Wenn Sie jetzt Ihre Klasse anschauen, lässt sich das sagen, welcher Elternteil denn mit dem Kind welche Sprache spricht?<br>**B2:** [00:15:25] (…) Es ist auch sehr unterschiedlich. Wir haben Eltern, wo beide Teile eigentlich nur, wirklich nur, ihre Sprache sprechen. Wir haben Eltern, wo ein Teil noch, zum Beispiel, Deutsch kann. Es gibt wirklich die ganze Palette. Ein Elternteil, der fließend [redacted]deutsch spricht und der andere Elternteil eben nur kambodschanisch jetzt beim einen Kind. Ja, es erlebe ich sehr, sehr unterschiedlich. Da zusagen ja, hier gibt es eine Tendenz, könnte ich nicht sagen. | Der Befragte hält die Förderung der Mehrsprachigkeit im häuslichen Umfeld für schwierig. Er fragt sich, inwiefern zu Hause überhaupt kommuniziert wird. Welcher Elternteil mit dem Kind welche Sprache spricht, ist sehr unterschiedlich. Manchmal sprechen beide Elternteile kein Deutsch, manchmal spricht nur ein Elternteil Deutsch. | Mehrsprachige Förderung im Elternhaus schwierig<br><br>Fraglich, inwiefern die Eltern Kommunikation anregen<br><br>Sprachenkonstellationen zu Hause sehr unterschiedlich | K5a |
| 2 | 176-182 | Also meine Erfahrung hier im Unterricht ist, sie sprechen vor allem HIER Deutsch. Und in der Familie ist es interessant, häufig mit den Geschwistern und mit den Eltern in seltenen | Nach Einschätzung des Befragten sprechen die Kinder vor allem in der Schule Deutsch. Zu Hause sprechen sie mit den | Deutsche Sprache hauptsächlich in der Schule verwendet, manchmal mit Geschwistern, selten mit den | K5a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fällen auch (lacht). Ja.<br>**I:** [00:17:07] Okay. Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse mehrsprachig auf? Die meisten ab Geburt schon oder erst spät?<br>**B2:** [00:17:18] Ja, das ist bei dieser Klasse definitiv so. Die sind hier eigentlich auf die Welt gekommen und hier aufgewachsen. Ja. | Geschwistern häufig Deutsch, mit den Eltern nur sehr selten. Die Kinder in der Klasse des Befragten wuchsen ab der Geburt mehrsprachig auf. | Eltern gesprochen<br><br>Mehrsprachigkeit meist ab Geburt | |
| 3 | 212-221 | Also arabisch sprechen beide Eltern, zum Beispiel Mutter und Vater mit dem Kind. Auch italienisch / Es sind beide Eltern Italiener. Genau. Ich habe noch ein Kind, das Spanisch und Italienisch spricht. Genau. Ich glaube, der Vater. Jetzt weiß ich nicht mehr / Spanisch. Und die Mutter Italienisch. Da bin ich nicht sicher. Ja, das habe ich / Ja, ich glaube, das sind / Ja eigentlich fast / Bei mir ist es so, dass eigentlich beide Elternteile wirklich die Fremdsprache, also ihre Muttersprache sprechen, mit dem Kind.<br>**I:** [00:19:19] Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die meisten Kinder Ihrer Klasse mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?<br>**B3:** [00:19:33] Die meisten sind, glaube ich, hier geboren und kamen dann irgendwann schon mit [redacted]deutsch in Kontakt. Genau. | Die Sprachenkonstellationen in den Familien stellen sich sehr unterschiedlich dar. In der Klasse der Befragten sprechen beide Elternteile ihre Muttersprache mit dem Kind. Die Kinder wuchsen meist ab der Geburt mit mehreren Sprachen auf. | Sprachenkonstellationen sehr unterschiedlich<br><br>Beide Elternteile sprechen ihre Muttersprache mit dem Kind<br><br>Kinder ab Geburt mehrsprachig | K5a |
| 4 | 200-226 | (…) Ich glaube schon, dass ein gewisses Grundbewusstsein der Eltern da ist, aber auch das Wissen darum, dass dieser Bereich natürlich oft auch anstrengend ist, täglich oder immer zu bearbeiten. Gerade weil viele Kinder unserer | Der Befragte gibt an, dass vielen Eltern bewusst ist, welche Anstrengungen die tägliche Arbeit an der Mehrsprachigkeit mit sich bringt. Durch die | Förderung mit Anstrengung für Eltern verbunden<br><br>Förderpotentiale oft nicht wahrgenommen | K5a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Schule auch in eher schwierigen häuslichen Verhältnissen leben und der Bildungsstand auch nicht immer der höchste ist, glaube ich, ist das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit auch nicht immer so gegeben, dass es so reflektiert in einer bewussten / In einem bewussten Umgang endet. Es ist oft auch bei den Eltern eher so, wie ich es vorhin auch gesehen habe bei den Kindern, Bewusstsein ja, aber konkret damit umgehen und auch die Förderpotentiale zu sehen, eher nein.<br>**I:** [00:20:26] Und wenn es jetzt an die Kinder in ihrer Klasse denken, die mehrsprachig aufwachsen, wie ist es denn da, welcher Elternteil spricht mit dem Kind welche Sprache?<br>**B4:** [00:20:45] (…) Ich würde so ein bisschen behaupten, dass in vielen Familien noch eher so ein klassisches Familienmodell da ist, dass oft die Mütter noch zu Hause sind, also eher in der klassischen Hausfrauenrolle, wenn man das heute noch sagen darf, rutschen und die Männer eher sprachlich weiter sind, weil sie auch beruflich natürlich näher an der deutschen Sprache sind. Was bedeutet, dass dann eher die Mütter auch die Herkunftssprache mit den Kindern EHER sprechen wie die Väter.<br>**I:** [00:21:17] Wie ist es mit der Stundenanzahl, die die Kinder die Deutsch hören? Ist es dann oft so, dass Deutsch nur hier an der Schule gesprochen wird oder auch zu Hause?<br>**B4:** [00:21:35] Also gerade in den Elterngesprächen, weiß ich schon darauf hin, | oftmals bildungsfernen Elternhäuser fehlt ein bewusster und reflektierter Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Die Förderpotentiale werden häufig nicht wahrgenommen. Der Befragte geht weiterhin davon aus, dass die Väter zuhause eher die deutsche Sprache mit ihren Kindern sprechen, während die Mütter oftmals die Muttersprache nutzen, da sie selbst häufig nicht arbeiten gehen und somit wenig Kontakt zur deutschen Sprache haben. Insgesamt nimmt der Anteil der deutschen Sprache im Elternhaus einen geringen Anteil an. Teilweise lernen hier die Erwachsenen sogar von den Kindern. In der Klasse des Befragten wuchsen meisten Kinder kurz nach der Geburt bereits mit mehreren Sprachen auf. | Vater spricht eher Deutsch, Mutter eher Muttersprache zu Hause<br><br>Anteil der deutschen Sprache im Elternhaus gering<br><br>Kinder wachsen meist kurz nach Geburt mehrsprachig auf | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | dass die deutsche Sprache, wenn möglich auch im Elternhaus praktiziert wird. Um sozusagen auch / Oft höre ich auch, die Erwachsenen lernen auch oft von ihren Kindern. Also ist im Grunde auch ein Rollentausch da. Aber ich glaube, die Anteile sind natürlich zu Hause relativ hoch, noch die Muttersprache zu Hause zu praktizieren. Ja.<br>**I:** [00:22:06] Ab welchem Zeitpunkt wuchsen denn die Kinder ihrer Klasse mehrsprachig auf? Ab der Geburt schon oder erst später?<br>**B4:** [00:22:16] Also ich habe jetzt zwei, drei Kinder im Blick aktuell. Und es ist oft so kurz nach der Geburt. Ja. | | | |
| 5 | 228-256 | (…) Das kann ich jetzt alles wirklich nur grob einschätzen, weil da hätte gezielt fragen müssen oder auch mal einen Hausbesuch machen oder was auch immer. Und ich glaube, das ist sehr von den Eltern abhängig. Ich glaube, die meisten Eltern versuchen schon (…) mit den Kindern viel Deutsch zu sprechen, um sie eben in DER Sprachentwicklung zu fördern. Und auch das kommt stark auf die Eltern an und wie die Familie sich einfach zusammensetzt. Ich habe jetzt zwei Kinder im Kopf, da ist ein Elternteil / Also er hat eine andere Muttersprache und das andere Elternteil hat Deutsch als Muttersprache und da, ja, selektiert es / Also stellt sich einfach anders dar. Da wird, glaube ich, schon zu Hause sehr viel Deutsch gesprochen. Zwei andere Kinder, da ist die Mutter alleinerziehend und hat eine andere Muttersprache und ich glaube da wird dann | Die Befragte geht davon aus, dass es stark von der jeweiligen Familie abhängt, welchen Anteil die deutsche Sprache und welchen Anteil die Muttersprache der Eltern einnimmt. Die meisten Eltern versuchen jedoch ihre Kinder auch in der deutschen Sprache zu fördern. Weiterhin kommt es darauf an, inwiefern die Familie gesellschaftlich eingebunden ist. Auch hiervon ist es abhängig, wie viel Deutsch mit den Kindern gesprochen wird. Die Kinder der Klasse lernten die zusätzliche Sprache ab dem Kindergarten oder bereits ab der | Gesprochenen Sprachen zu Hause stark von der Familie abhängig<br><br>Deutschsprachiger Input auch davon abhängig, wie gut Familie gesellschaftlich eingebunden ist<br><br>Meisten Familien versuchen Deutsch zu fördern<br><br>Mehrsprachiges Aufwachsen ab Geburt oder Kindergarten | K5a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | schon sehr viel / Also sehr wenig Deutsch gesprochen, sondern mehr in der Muttersprache.<br>**I:** [00:22:08] Also, würden Sie sagen, ist es auch davon abhängig, wie viel deutschsprachigen Input ein Kind bekommt, je nach Familienkonstellation und inwieweit die Sprachen dort gesprochen werden oder nicht?<br>**B5:** [00:22:21] Absolut. UND zusätzlich wieder wie stark das Kind oder die Familie in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist. Also wie stark ist es sozial unterwegs oder ist die Familie einfach nur für sich zu Hause? Trifft man sich mit den Kindern auf der Straße oder ist man nur zu Hause?<br>**I:** [00:22:41] Gut, wenn Sie jetzt noch mal an die Kinder Ihrer Klasse denken, ab welchem Zeitpunkt wuchsen die denn mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?<br>**B5:** [00:22:52] Das sind dann eben tatsächlich, kommt es auf die Familie an und die zwei mit der alleinerziehenden Mutter / Also bei der einen weiß ich es tatsächlich nicht. Da könnte ich mir tatsächlich vorstellen, dass es erst mit Eintritt in den Kindergarten losging. Bei der anderen, die hat große Geschwister, da war Deutsch mit Sicherheit auch schon ein Thema. Da gibt es auch immer eine Hilfe aus der Nachbarschaft, einen deutschen Ersatzopa (lacht). Da ist es eher schon in einem sehr kleinen Alter, aber halt auch weniger Kontakt. Und bei den anderen ist wie | Geburt. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | gesagt das Eltern / Also ein Elternteil deutschsprachig und da wäre es dann tatsächlich ab Geburt. | | | |
| 6 | 186-187 | (…) Ja, also / Es wird schon eher die Muttersprache gesprochen, wie ich es vorhin schon gesagt habe. | Zu Hause wird vorwiegend die Muttersprache der Eltern gesprochen. | Muttersprache der Eltern zu Hause im Fokus | K5a |
| 6 | 206-222 | Das ist das / Ich habe gerade gesagt, bei dem einen Mädchen spricht die Mutter sehr schlecht Deutsch und die ist den ganzen Tag zu Hause. Der Vater arbeitet, er spricht eigentlich sehr gut Deutsch, aber die Mutter spricht mit dem Kind sicher Türkisch. Bei dem anderen sprechen beide Eltern wirklich gut Deutsch. Wobei ich denke, wann sprechen die Türkisch? Natürlich, wenn die unter sich zu Hause sind oder wenn sie sich mit Familie und Freunden treffen. Da wird Türkisch gesprochen. Es ist ja auch logisch. Es war jetzt gerade interessant. Ich war bei einer türkischen Familie von meiner Tochter, die hat mit dem Mädchen gespielt, und wir saßen am Tisch und die haben immer Türkisch geredet und die Mutter hat immer gesagt spricht deutsch, wir haben jetzt einen Gast am Tisch, spricht kein Türkisch, du musst jetzt Deutsch sprechen, sonst ist es unhöflich. Also ich denke, die wissen schon oder möchten da schon auch höflich sein und dass man sich miteinander versteht.<br>**I:** [00:16:59] Wie ist es denn bei einem Großteil der Kinder? Hören die dann vorwiegend Deutsch hier in der Schule und zu Hause dann eher die Muttersprache? | Die Befragte geht davon aus, dass zu Hause vorwiegend die Muttersprache der Eltern gesprochen wird. Demnach hört der Großteil der Kinder die deutsche Sprache vorwiegend in der Schule. Die mehrsprachigen Kinder der Klasse wuchsen bereits ab der Geburt mit mehreren Sprachen auf. | Zu Hause: Fokus auf der Muttersprache<br><br>Großteil der Kinder hört & spricht Deutsch nur in der Schule<br>Kinder ab Geburt mehrsprachig | K5a |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **B6:** [00:17:11] Ja.<br>**I:** [00:17:13] Und ab welchem Zeitpunkt wuchsen die Kinder denn vorwiegend mehrsprachig auf? Schon ab der Geburt oder erst zu einem späteren Zeitpunkt?<br>**B6:** [00:17:18] Ab der Geburt. | | | |
| 1 | 196-197 | (…) Also nein, ich glaube, das machen schon die Eltern, oder dann besuchen sie ebenso wie eine Schule und dann gibt es dort Lehrpersonen. Fachkräfte. Ja, genau. | Die Befragte hält keine zusätzlichen Hilfen für notwendig, da in der Schule Fachkräfte vorhanden sind. | Keine zusätzlichen Hilfen notwendig<br><br>Fachkräfte in der Schule | K5b |
| 2 | 185-191 | Ja, da gibt es ja hier in [redacted] auch so Projekte. Es gibt das Projekt [redacted], so heißt das, wo Leute nachher in die Familien gehen und mit ihnen wirklich auch Sprachunterricht machen. Und die Kinder wie auch die Eltern vorbereiten auf das Deutsche. Das ist, finde ich, eine ganz gute Sache. Ja.<br>**I:** [00:18:08] Wird es von den Eltern dann auch angenommen?<br>**B2:** [00:18:10] Ja (…) Man kann es nicht aufzwingen. Aber es gibt doch viele Eltern, die ja sehr interessiert sind für das. | Der Befragte hält Hilfen für sinnvoll. Er führt ein Projekt an, bei dem Menschen direkt in die Familien gehen und die Kinder und Eltern auf das Deutsche vorbereiten. Viele Eltern nehmen dies gut an. | Hilfen sinnvoll<br><br>Deutschförderung in der Familie durch Projekt möglich → Wird von vielen Eltern gut angenommen | K5b |
| 3 | 224-230 | Ja, ich denke schon. Vor allem das Deutsch lernen oder früh möglichst / Und das gibts aber in der Stadt [redacted]. Da gibt es ja ein super Programm. [redacted] heißt es und das ist wirklich so, dass sie in den Quartiertreffs auch, die Mütter mit ihren Kindern probieren, irgendwie einzubeziehen. Und auch Leute, die aus der Kultur sind, dann diese Kontakte knüpfen zu den Familien. So, das finde ich super, dann hat es | Die Befragte hält Hilfen für wichtig. Sie nennt ebenfalls das Projekt, bei dem Menschen verschiedener Kulturen mit Familien Kontakte knüpfen. Durch die Tatsache, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen, ist die Hemmschwelle sehr niedrig. | Hilfen wichtig<br><br>Deutschförderung durch Projekt | K5b |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | immer eine Übersetzung dabei, dann ist die Hemmschwelle nicht so groß. Genau. Aber das ist sehr wichtig, denke ich. Möglichst früh die Kinder hier einzubetten, ja. | | | |
| 4 | 229-237 | Also ich glaube, dass die Elternhäuser allein mit unserem Kulturkreis so zu kämpfen haben. Also will heißen, das Schulsystem so zu verstehen und auch unseren Kulturkreis so zu verstehen, dass sie eigentlich genug zu tun haben. Also ich glaube, das wäre eine komplette Überforderung, gerade im SBBZ. Was nicht heißt, dass es an anderen Schulen mit höherem Bildungsgrad nicht funktionieren kann. Aber ich glaube, gerade im SBBZ, gerade bei Sprache, gerade bei Kindern mit auditiven Wahrnehmungsstörungen, die kommen ja oft auch noch zusätzlich dazu, das fehlende metasprachliche Wissen, fehlende Reflexionsfähigkeit / Ich glaube, das würde das System irgendwo ja sprengen. Und auch, den Spaß am allgemeinen Lernen ein bisschen verdrängen. | Die Elternhäuser müssen sich an unseren Kulturkreis und das Schulsystem gewöhnen, wodurch sie ausgelastet sind. Eine zusätzliche Förderung wäre, laut dem Befragten, für Familien, deren Kinder am SBBZ Sprache beschult werden, eine Überforderung. Der Spaß am Lernen würde in den Hintergrund rücken. | Zusätzliche Hilfen → Überforderung<br><br>Spaß am Lernen rückt in den Hintergrund | K5b |
| 5 | 259-260 | Ja im Sinne von Deutschkursen, Elternschulungen, sofern das eben gewünscht ist und auch wahrgenommen wird. | Wenn die Eltern das möchten und wahrnehmen, sind Deutschkurse und Elternschulungen sinnvoll. | Deutschkurse & Elternschulungen | K5b |
| 1 | 207-208 | **I:** [00:16:37] Schätzen Sie die Fähigkeiten dann auch realistisch ein?<br>**B1:** [00:16:40] Ja. | Realistische Einschätzung der Eltern, bezüglich der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache. | Realistische Einschätzung | K5c |
| 2 | 194- | (lacht) Gutes Thema. Häufig nicht so ganz | Die Eltern schätzen die | Meist keine realistische | K5c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 196 | realistisch, weil Sie halt, wenn Sie Deutsch, ich spreche jetzt von Deutsch / haben sie das Gefühl ja, aber mein Kind kann ja schon supergut Deutsch, aber, ja / | Fähigkeiten ihrer Kinder im Deutschen meist nicht realistisch ein. | Einschätzung | |
| 3 | 233-243 | Das ist so, ja, das ist sehr schwierig. Also man hört dann ja auch: Bei uns, in meiner Sprache sprechen sie SEHR gut und alles korrekt. Aber jetzt gerade bei meiner Klasse ist es spannend. Da habe ich sehr differenzierte Eltern, die das gut differenzieren können. Und ich hatte gestern gerade ein Elterngespräch und die Mutter hat mir wieder gesagt, auch im Arabischen macht er die gleichen Fehler, auch der Bruder macht die gleichen Fehler. Es ist wirklich dann klar / Aber das geht natürlich / Das ist jetzt eine studierte Frau, die selbst Lehrerin war, in (unv.). Auf jeden Fall, die hat wirklich die / Die weiß, von was wir sprechen. Aber ich hatte schon viele Eltern, die meinten: Ja, kein Problem. Es spricht eigentlich tipptopp. Aber meistens ist das dann sehr rudimentär, die Sprache. Und sie überschätzen meistens die Kinder, habe ich das Gefühl (lacht). Ist ja logisch, man will das / Ja (…) ja. | Die Befragte berichtet sowohl von Eltern, die die Fähigkeiten ihrer Kinder realistisch einschätzen, als auch von Eltern, die ihre Kinder überschätzen. | Sowohl realistische als auch unrealistische Einschätzungen | K5c |
| 4 | 240-251 | Ich glaube, Sie sind oft eher stolz auf ihre Kinder, weil sie aufgrund ihrer eigenen Historie oft sehen, wie schwierig es ist, die deutsche Sprache zu erlernen. Und gerade am SBBZ Sprache glaube ich, dass wir das ganz gut abpuffern können, ohne da Versagensängste aufzubauen. Und ich glaube, dass die Eltern es so einschätzen, dass sie eher stolz auf ihre Kinder sind. | Die Eltern sind oftmals sehr stolz auf ihre Kinder, da um die Schwierigkeiten des Lernens einer Sprache wissen. Oftmals haben die Eltern aber ein unrealistisches Bild von den Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweisprache und überschätzen | Eltern überschätzen Fähigkeiten der Kinder | K5c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **I:** [00:24:01] Und würden Sie sagen, dass Sie die Fähigkeiten Ihrer Kinder realistisch oder eher unrealistisch einschätzen?<br>**B4:** [00:24:08] Ich glaube eher unrealistisch. Also wenn man den Maßstab der allgemeinen Schule anlegt, unrealistisch, weil die Kinder kommen mit bei uns, die Kinder werden aufgefangen, bei uns die Kinder, ja, wie ich schon sagte, die Kinder versagen nicht. Aber im Vergleich zum allgemeinen Bildungsstandard würde ich sagen, sind wir eigentlich wirklich hintendran. Und da sehen die Eltern ihre Kinder oft besser, wie sie tatsächlich sind. | diese. | | |
| 5 | 158-163 | Das kommt eben auf den Sprachstand der Eltern an und die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Viele sehen das schon, dass da Schwierigkeiten sind und große Schwierigkeiten sind. (…) Aber das ist wirklich sehr unterschiedlich. Also / Das hängt arg von den Erwartungen der Eltern ab und dem Bild, wo das Kind hin soll und der Erziehungshaltung und der Haltung auch zu Schule und Bildung. Das ist wirklich sehr unterschiedlich. | Die Eltern schätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder in der Zweitsprache sehr unterschiedlich ein. Abhängig ist dies vom Sprachstand der Eltern, deren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, den Erwartungen und der Haltung gegenüber Erziehung, Schule und Bildung. | Unterschiedliche Einschätzungen der Eltern<br><br>Abhängig von Sprachstand der Eltern, deren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, Erwartungen & Haltungen gegenüber Erziehung, Schule, Bildung | K5c |
| 6 | 242-250 | Keine Ahnung, habe ich noch nicht nachgefragt.<br>**I:** [00:18:53] Lässt sich da eine Aussage treffen, ob das eher realistisch ist, wie die Eltern das einschätzen oder eher unrealistisch?<br>**B6:** [00:19:02] Also dadurch, dass die Kinder bei uns sind, haben die schon gesagt, dass die in der Muttersprache auch Probleme haben. Genau, ich überprüfe jetzt auch gerade ein mehrsprachiges | Die Befragte gibt an, dass der Vater eines Kindes die Schwierigkeiten auch in der Zweitsprache sieht und schlussfolgert daraus, dass die anderen Eltern dies auch so einschätzen. | Eltern nehmen Schwierigkeiten wahr | K5c |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kind an der Grundschule und da hat auch der Vater gesagt, er versteht ihn manchmal in seiner Sprache auch nicht, weil er so undeutlich ausspricht. Und das wird bei unseren hier auch allen so sein. Weil wie gesagt, wegen Wortschatzprobleme komme ich nicht hier auf die Schule, das muss dann schon mehr sein. | | | |
| 1 | 218-229 | Also die Eltern werden ganz klar mit eingebunden, wenn es um die Planung geht. Also wir haben da ein Gespräch zu Beginn des Schuljahres und da sprechen wir über die Förderplanung. Was wollen wir für Ziele setzen im Deutsch mit dem Kind und das sehen die Eltern und wir sprechen darüber. Und dann wird am Schluss des Schuljahres wird es wie ausgewertet. Wie konnte sich der Schüler oder die Schülerin verbessern, jetzt in Bezug auf diese Förderziele? Und dann gibt es noch ein drittes Gespräch in der Halbzeit quasi. Und das ist dann wie ein Beurteilungsgespräch. Da werden dann alle Fächer angeschaut, wo steht das Kind, wo kann es sich noch verbessern? Also wir sind da immer wieder im Austausch mit den Eltern. Häufig brauchen sie eben auch Hilfe, wenn es darum geht, wir machen jetzt einen Ausflug. Da muss ich die Eltern anrufen, muss sagen hey, Ihr Kind braucht das, das und das. Bitte morgen mitbringen und so. Also wir sind da schon sehr im Austausch und ich finde es auch wichtig, dass man die Eltern mit ins Boot holt. | Die Eltern werden in die Planung mit eingebunden, indem ein Gespräch zu Beginn des Schuljahres stattfindet, in dem die Förderziele festgelegt werden. Diese werden zum Halbjahr reflektiert und zum Schuljahresende ausgewertet. Oftmals benötigen die Eltern aber auch schon bei kleinen Dingen Hilfe, indem nochmals kommuniziert wird, was die Kinder für einen Ausflug mitbringen sollen. Ein ständiger Austausch ist daher wichtig. | Ständiger Austausch mit Eltern wichtig<br><br>Gemeinsames Festlegen von Zielen & Reflektion dieser Ziele | K5d |
| 2 | 199- | Ganz schwieriges Thema. Ganz, ganz schwierig. | Der Befragte macht die | Viele Eltern mit sich oder der | K5d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 207 | Ich mache einfach die Erfahrung, gerade in den letzten Jahren, dass die Eltern, die sind mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Mit sich selbst, mit dem Familienunterhalt, mit der Arbeit. Ganz, ganz schwierig. Sie sind froh, sie sind doch zum größten Teil dankbar, dass die Kinder hier in die Schule kommen dürfen und merken auch, dass sie Fortschritte machen. Aber that‘s it.<br>**I:** [00:19:43] Wie sieht die Elternarbeit denn konkret bei Ihnen an der Schule aus?<br>**B2:** [00:19:48] (…) Sehr unterschiedlich. Es gibt Eltern, mit denen kann man einen regen Kontakt pflegen und einen regen Austausch. Und bei anderen ist einfach rein sprachlich eigentlich nicht möglich. | Erfahrung, dass viele Eltern mit sich selbst oder der Arbeit sehr beschäftigt sind. Dennoch sind sie froh, dass ihre Kinder an der Schule große Fortschritte machen. Die eigentliche Arbeit mit den Eltern ist sehr unterschiedlich. Mit einigen findet ein reger Austausch statt, mit anderen ist dies sprachlich kaum möglich. | Arbeit sehr beschäftigt<br><br>Kontakt zu Eltern, je nach Sprachkenntnissen, sehr unterschiedlich | |
| 3 | 153-156 | Und ich lerne auch immer an den Elterngesprächen gerne von den Eltern etwas. Ich frage dann auch manchmal bei den Elterngesprächen: Wie ist das in Ihrem Land? Haben Sie da eine andere / Ja (…) die Schule, wie läuft das? | Die Befragte erkundigt sich bei den Eltern nach deren Kultur und landestypischen Eigenschaften. | Landestypische Eigenschaften werden bei Elterngesprächen erfragt | K5d |
| 3 | 264-272 | Ja, jetzt bei meiner Klasse ist es so, dass wir sicher pro Jahr drei Gespräche führen. Wir machen auch möglichst etwas Niederschwelliges. Also jetzt machen wir so ein Znüni Buffet, wo dann die Eltern kommen dürfen und mit den Kindern was Essen und Fotos schauen vom ganzen Jahr. Rückblick (…). Und wir probieren dort möglichst niederschwellige Angebote oder eben ein Theater oder Musik. Das geht ja auch. Oder Tanz oder Bewegung (…). Wir haben auch | Pro Jahr werden in dieser Klasse drei Gespräche geführt. Wichtig ist aber auch, den Eltern niedrigschwellige Angebote zu machen. Es wird gerne angenommen, wenn die Eltern selbst etwas beitragen können, indem sie beispielsweise Essen mitbringen oder Spiele zeigen oder mithelfen können. Vorträge | Drei Elterngespräche pro Jahr<br><br>Niedrigschwelliges Angebot wichtig, bei dem sich Eltern aktiv einbringen können | K5d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | gemerkt, vom Elternrat wollten Sie einen Vortrag machen für die Eltern, für alle Eltern. Und da kamen, glaube ich drei, vier Eltern. Es waren alles schweizerische Eltern. Also so holt man diese Familien NICHT ab, denke ich. Möglichst niederschwellig, möglichst dort, wo sie auch etwas beitragen können. Oder mithelfen, etwas backen oder Spiele zeigen. | dagegen werden nur wenig angenommen. | | |
| 4 | 254-264 | Ich würde sagen viel. Ich finde mittlerweile, das ist meine Auffassung, wenn man konzeptionell arbeiten möchte in dem Bereich, wie bei anderen Themen auch, braucht es eine gute Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, also sprich ein durchdachtes Konzept. Wenn das greift und die Eltern mitarbeiten, ist der größte Nutzen eigentlich möglich.<br>**I:** [00:25:09] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?<br>**B4:** [00:25:13] Dadurch, dass jetzt ja Corona war, also ich möchte das einfach noch mal sagen, die Situation war nämlich sehr massiv (…) da hat man eigentlich wenig Kontakt selbst zu den Elternhäusern gehabt. Da hat man im Grunde nur das Nötigste gemacht. Da würde ich jetzt mal andere Themen in den Vordergrund rücken und dadurch, finde ich, war der Umfang recht gering. | Für die Elternarbeit ist ein gutes Konzept nötig, sodass die Kooperation zwischen Eltern und Schule gelingt. Wenn dies funktioniert, ist ein großer Nutzen möglich. Die Befragte berichtet, dass die Elternarbeit durch Corona nur beschränkt möglich war und nur das Nötigste gemacht wurde. | Gutes Konzept für Elternarbeit wichtig<br>Elternarbeit war aufgrund von Corona nur beschränkt möglich | K5d |
| 5 | 263-279 | Ja, die Elternarbeit ist dabei immens wichtig. Eben weil ja der Input in der Familie der ist, der die meiste Zeit einnimmt, also rein zeitlich den höchsten Anteil hat. Und oft glaube ich, ist die initiale Elternarbeit nicht bei uns in der Schule, | Die Elternarbeit wird als sehr wichtig angesehen, da der Input der Familie den höchsten Anteil hat. Initial fängt die Elternarbeit aber schon in der Krippe oder | Elternarbeit sehr wichtig → Familiärer Input hat größten Anteil<br><br>Elternarbeit fängt schon in | K5d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | sondern die fängt ja dann schon im Kindergarten, in der Krippe, wo auch immer an, um eben zu sagen das Kind hat Probleme. Schau mal, wo sind die Probleme? Sind die tatsächlich in beiden Sprachen? Sind die nur im Deutschen? Was kann man tun? Und es geht eigentlich nur über die Elternarbeit, weil die Kinder dafür ja noch sehr klein sind. Wenn es los geht ja noch kleiner, als jetzt in der Grundschule.<br>**I:** [00:25:24] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?<br>**B5:** [00:25:29] Wir haben zwei Elterngespräche im Schuljahr, verpflichtend. Bei uns sind es in der Klasse jetzt bei vielen auch drei. Zusätzlich gibt es die Elternabende, wo die Eltern in die Schule kommen und mal was hören. In den Elterngesprächen schauen wir, was sind die Stärken des Kindes? Wo gibt es noch was zu tun? Was ist der Stand jetzt gerade? Welche Ziele vereinbaren wir für die nächste Zeit und wie setzen wir die um und reflektieren dann eben im nächsten Gespräch? Brauchen wir neue Ziele? Wie ist es umgesetzt worden? Was wurde erreicht? Das ist der Großteil der Elternarbeit. Und die Begleitung ist dann, ja, da es keine Tür und Angel Gespräche gibt über Mail, Telefon, Threema, Messenger. Ja. | im Kindergarten an, da dort die Probleme erstmals auftreten. Die Elternarbeit an der Schule wird durch zwei bis drei Gespräche im Jahr umgesetzt. Dort werden Ziele vereinbart und diese gemeinsam reflektiert. Wichtig ist auch, dass Gespräche zwischen „Tür und Angel“ vermieden werden. | Krippe / Kita an<br><br>Zwei bis drei Gespräche pro Jahr | |
| 6 | 22-24 | Und da gibt es ja verschiedene Modelle. Zum Beispiel der eine spricht nur die Sprache, der andere die und wir beraten auch / Das ist auch Thema in unseren Elterngesprächen. | Die Befragte berät die Eltern darüber, welche Modelle der mehrsprachigen Erziehung für die Familie geeignet sind. | Beratung zu Modellen der mehrsprachigen Erziehung | K5d |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 253-267 | Ich denke, die Elternarbeit ist ganz wichtig, dass man darüber spricht und dass die Eltern das Gefühl haben, ich verurteile das jetzt nicht oder ich finde es doof oder ich schimpfe nur rum, müssen Deutsch reden, sondern dass man sagt, man muss jetzt gemeinsam gucken fürs Kind, dass auch die Muttersprache erhalten bleibt, aber halt auch gefördert wird. Und in dem Zuge werde ich mir jetzt auch notieren, dass man vielleicht auch wirklich diesen Aspekt von der Förderung der Muttersprache mal auch mit den Eltern erörtert. Das machen wir jetzt normalerweise nicht. Ja.<br>**I:** [00:20:11] Wie sieht denn die Elternarbeit konkret bei Ihnen aus?<br>**B6:** [00:20:14] Also es ist so, dass wir einmal im Jahr die Förderplangespräche führen, in dem Elterngespräch zum Halbjahr. Und wir sind eigentlich in ständigem Mailkontakt oder, wenn was ist, dann melde ich mich bei den Eltern oder die Eltern melden sich bei uns persönlich und da ist eigentlich ein reger Austausch, wenn es Sachen gibt. Ansonsten, wenn es jetzt nichts groß zu besprechen gibt, dann halt ein- oder zweimal im Jahr als Rückmeldung. Aber ich muss sagen, bei unseren Kindern hier bin ich eigentlich in regelmäßigen Kontakt mit ALLEN Eltern. | Die Elternarbeit wird als wichtig angesehen. Die Eltern sollen das Gefühl bekommen, dass auch die Muttersprache wichtig und förderbedürftig ist und der Fokus nicht nur auf der deutschen Sprache liegt.<br>Die Befragte steht in regelmäßigem Kontakt mit allen Eltern, führt einmal im Jahr Förderplangespräche und tauscht sich mit den Eltern per E-Mail aus. | Elternarbeit wichtig<br><br>Eltern vermitteln, dass auch die Muttersprache wichtig ist<br><br>Regelmäßiger Kontakt zu allen Eltern<br><br>Förderplangespräche einmal jährlich | K5d |
| 1 | 232-241 | Ja, möglichst deutsch, wirklich deutsche Literatur, also Bücher zu lesen, Fernsehen, wenn nötig, dann auf Deutsch, mit Nachbarskindern spielen. Dass sie da mit der deutschen Sprache eben | Die Befragte empfiehlt deutsche Bücher zu lesen, Fernsehen auf Deutsch zu schauen, mit Nachbarskindern zu spielen | Bücher lesen, evtl. Fernsehen schauen auf Deutsch, mit Nachbarskindern spielen, | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | auch außerhalb der Schule in Kontakt kommen oder ein Hobby suchen, wo sie die deutsche Sprache brauchen. Ja.<br>**I:** [00:18:57] Ja, also würden Sie den Eltern eher raten, die deutsche Sprache zu sprechen, auch wenn sie eine andere Muttersprache mitbringen?<br>**B1:** [00:19:06] Also die Eltern dürfen ganz klar ihre Sprache sprechen. Das finde ich auch wichtig, dass sie da wirklich / Dass das auch gefestigt ist. Also das sehe ich auch bei meiner Nichte, die spricht mit der Mutter eigentlich nur Russisch. Das ist auch gut. Aber nebst dem soll eben auch das andere gefördert werden (lacht). Das ist etwa so ein bisschen beides. | oder sich ein Hobby zu suchen, bei dem die deutsche Sprache angewandt werden muss. Sie ist außerdem der Meinung, dass die Eltern mit ihrem Kind ihre Muttersprache sprechen sollten, aber trotzdem beide Sprachen gefördert werden sollten. | Hobbys suchen<br><br>Eltern sollten ihre Muttersprache mit Kind sprechen | |
| 2 | 217-224 | (…) Ja, wir probieren das klassisch, mit der Literatur, mit Lesen. Das zu Hause immerhin ein wenig Bücher angeboten werden. Die Kinder können ja auch von der Bibliothek mitnehmen. Ist so. Und was ich auch mache ist, was schaut Ihr Kind im Fernsehen oder auf dem Tablet. Und ermuntere einfach auch deutsche Sendungen zu schauen, weil es gibt auch Kinder, die profitieren SEHR davon (…). Ja, das war Elektronik. Nicht immer nur negativ. Ich denke jetzt an ein Kind in der Klasse. Ist eigentlich nicht erklärbar. Warum kann der Junge so gut Deutsch und versteht vor allem so viel? Das ist eigentlich nur möglich, wenn er eben Fernseher schaut und so sich Wissen aneignet. | Der Befragte empfiehlt deutsche Bücher zu lesen und auch deutsches Fernsehen zu schauen. Elektronische Medien sind in diesem Zusammenhang als positiv zu sehen. | Bücher lesen & Fernsehen schauen in deutscher Sprache | K5e |
| 2 | 238-240 | Schauen, dass die Kinder irgendwo Anschluss finden. Nicht nur in der Schule, auch in der | In der Freizeit ist es wichtig, dass die Kinder im | Anschluss durch Hobbys wichtig | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freizeit. Es ist so ein wichtiges Thema, finde ich (…). Sei es im Fußballverein, sei es irgendwo im Turnverein, beim Schwimmen oder was auch immer. Ja. | Fußballverein, im Turnverein, beim Schwimmen oder sonstigem Anschluss finden. | | |
| 3 | 200-209 | Die Eltern sagen mir oft, mein Kind will aber zu Hause dann nur noch Deutsch sprechen. Und wir sagen ja den Eltern auch, es ist wichtig, dass sie in ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen, weil die Eltern sprechen dann sehr gebrochen Deutsch. Und ja, das ist dann sehr schwierig für die Kinder, so ein fehlerhaftes Deutsch und dann ein Gemisch von Sprachen. Also da erlebe ich schon vieles. Wir unterstützen die Eltern so, dass wir auch sagen, haben Sie den Mut, Sie dürfen Arabisch zu Hause sprechen, das ist Ihre Sprache und das soll auch so bleiben. Und das Kind, auch wenn es Deutsch antwortet, Sie dürfen trotzdem auf Arabisch wieder fragen. Ich denke, das ist wichtig, dass es einfach im Elternhaus auch / Die Muttersprache auch gesprochen wird und so dort auch ein Gewicht gesetzt wird. Ja. | Die Befrage empfiehlt den Eltern ihre Muttersprache mit dem Kind zu sprechen, da ein fehlerhaftes Deutsch oder ein Gemisch der Sprachen das Sprachlernen für die Kinder erschwert. | Empfehlung zum Sprechen der Muttersprache zu Hause<br><br>Gutes Sprachvorbild wichtig | K5e |
| 3 | 281-292 | Ja möglichst früh in Kontakt kommen mit anderen, mit der deutschen Sprache. Möglichst früh die Kinder auch einbetten in die Kita, in die Spielgruppen, in das Projekt von der Stadt [redacted], [redacted] zum Beispiel. Oder eben zum Beispiel auch möglichst früh auf Spielplätze gehen, möglichst früh Kontakt mit Schweizern oder mit Deutschsprachigen suchen, damit sie die Sprache auch wirklich einfach für die Fahrten | Die Kinder sollten möglichst früh Kontakt zur deutschen Sprache bekommen. Dies kann in der Kita, auf Spielplätzen oder innerhalb des genannten Projekts geschehen. Es ist wichtig, die Eltern dahingehend zu motivieren. | Früher Kontakt zur deutschen Sprache wichtig (Kita, Spielplatz) | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | brauchen. Genau. Also mein Sohn hat zum Beispiel einen syrischen Freund und da habe ich immer wieder mit der Mutter / Habe ich ihr auch gesagt, es ist ganz wichtig, sie hat noch eine kleine Tochter und ich habe gemerkt, sie spricht einfach nicht. Und dann habe ich ihr gesagt, so wichtig, schick sie in die Kita, schick sie, macht. Und sie hat dann zum Glück auf mich gehört. Und jetzt hat sie so Freude. Sie macht MEGA Fortschritte und ja. Aber das war jetzt nicht von der Sprachheilschule aber ja. Da merke ich einfach, wie wichtig es ist, die Leute zu motivieren. | | | |
| 4 | 267-281 | Also ich / Mein Hauptanliegen ist eine allgemeine Integration in die Gesellschaft. Und dadurch, dass ich mit Sport sehr, sehr viel positive Erfahrungen gemacht habe, empfehle ich den Elternhäusern eigentlich immer mit gleichaltrigen, gut sprechenden Kindern zusammenzukommen und das außerhalb, auch außerhalb der Schule, also sprich Vereine und örtliche Strukturen gerade hier bei uns auf dem Land zu nutzen, um die Sprache voranzutreiben.<br>**I:** [00:26:21] Und würden Sie den Eltern eher empfehlen, die Muttersprache zu Hause zu sprechen oder eher die deutsche Sprache?<br>**B4:** [00:26:29] (…) Also da würde ich sehr differenzieren. Wenn ich weiß, ich frag auch oft in Elterngesprächen, spricht das Kind die Muttersprache tatsächlich gut, dann finde ich das total wichtig, auch die Sprache weiterhin zu | Der Befragte empfiehlt den Eltern die Kinder auch außerhalb der Schule mit anderen Kindern, die gut Deutsch sprechen, zusammenzubringen. Hierfür eignen sich Vereine. Der Befragte hat keine klare Präferenz, welche Sprache im häuslichen Sprachgebrauch genutzt werden sollte. Je nach Sprachstand ist dies differenziert zu sehen. | Sprachförderung durch Vereinseintritt<br><br>Kein klarer Ratschlag, welche Sprache zu Hause gesprochen werden sollte | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fördern und auch zu kultivieren. Allerdings wenn ich dann höre, dass die Kinder schon besser in der in der deutschen Sprache sind, sage ich dann forcieren Sie bitte die deutsche Sprache, um einfach eine Sprache gut beherrschen zu können, um auch die Sprachbehinderungen mehr oder weniger ad acta legen zu können, dass eine Sprache beherrscht wird. Also da würde ich sehr differenzieren. | | | |
| 5 | 42-49 | Also prinzipiell bin ich mittlerweile bei der Überzeugung, dass ich sage, die Eltern sollen die Muttersprache oder Familiensprache sprechen und fördern. Es hieß ja mal eine Zeit lang nein, sprecht nur Deutsch mit dem Kind und das wirkt halt oft tatsächlich dann eher hinderlich, weil die Eltern dann teilweise eben Deutsch nicht so gut sprechen, dass sie ein gutes Sprachvorbild sind. Andererseits kommen bei uns dann halt die Kinder an, die eh schon Sprach-entwicklungsprobleme haben, eben auch in ihrer Muttersprache schon. Und wenn die dann jetzt gleichzeitig zwei Sprachen lernen sollen, ist das natürlich eine doppelte Aufgabe, die das Ganze nicht einfacher macht. | Die Befragte empfiehlt die Muttersprache zu Hause zu fördern. Wenn die Eltern selbst nicht gut Deutsch sprechen, können sie ihren Kindern auch kein gutes Sprachvorbild sein. | Muttersprache zu Hause sprechen<br>Kein gutes Sprachvorbild, wenn Eltern selbst die deutsche Sprache nicht beherrschen | K5e |
| 5 | 300-301 | Und manche Familien brauchen halt vielleicht noch mal den Tipp für einen Google Translator, für so was ganz Konkretes. | Bei manchen Eltern ist der Hinweis auf einen Übersetzer im Internet hilfreich. | Übersetzer im Netz nutzen | K5e |
| 6 | 39-50 | Also wir sagen den Eltern auch, ihr Kind muss natürlich mehr Deutsch zu Hause sprechen, aber wir möchten auch, dass ihre Sprache, wir verstehen das, und wir möchten auch, dass Ihr | Es empfiehlt sich feste Zeiten zu haben, in denen im häuslichen Umfeld Deutsch gesprochen wird. Hilfreich ist es auch auf | Lesen auf Deutsch<br><br>Förderung von beiden Sprachen im häuslichen | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kind Ihre Muttersprache sprechen kann. Und wir empfehlen zum Beispiel zu sagen: Nehmen Sie sich eine Zeit, zum Beispiel beim Abendessen, reden wir jetzt nur auf Türkisch oder nur auf Arabisch. ABER wir machen einen Familientag, vielleicht Sonntag, und da reden wir dann aber trotzdem auch nur Deutsch, oder dass man sich so Zeiten nimmt, was denn / Ich denke, bei den meisten Eltern kommt es nicht an, gerade die Mütter stelle ich fest. Also bei meinem einen Kind die spricht SEHR, sehr schlecht Deutsch. Und es ist ganz klar, bei zwei Müttern ist es auch so, genau, dass die mit ihrem Kind nur in IHRER Muttersprache sprechen. Würde ich auch so machen. Aber das ist dann / Wenn ich dann Wortschatzprobleme habe und so / Und zur Förderung, wir empfehlen halt einfach dann auf Deutsch zu lesen. | Deutsch zu lesen. Dennoch ist auch die Förderung der Muttersprache wichtig. | Umfeld | |
| 6 | 56-59 | Und jetzt fällt mir ein, der einen Mama, die haben das auch wirklich angenommen. Da haben wir gesagt, wenn sie abends lesen und sie verstehen ein Wort nicht, soll das Kind das Wort auf einen Zettel schreiben und mir am nächsten Tag in der Schule zeigen. Und da kamen wirklich manchmal Zettel und wir konnten sagen, was das ist. | Die Befragte empfiehlt das Lesen und gibt den Eltern die Möglichkeit unverstandene Wörter auf einen Zettel zu schreiben, sodass diese dann in der Schule mit dem Kind besprochen werden können. | Unverständliche Wörter beim Lesen auf einen Zettel schreiben → Kind mit in die Schule geben | K5e |
| 6 | 272-278 | Also ich würde schon vorschlagen, einfach sich eine Zeit zu nehmen, um mal gemeinsam Deutsch zu sprechen, auch zum Beispiel wenn man ein Brettspiel spielt oder wenn man jetzt einen Ausflug macht. Auf der anderen Seite sind das ja dann auch die Phasen, wo man dann als | Die Befragte findet feste Zeiten zum Deutsch sprechen in der Familie wichtig. Dies kann bei einem Ausflug, einem Brettspiel oder während des Lesens geschehen. | Feste Zeiten um Deutsch zu sprechen wichtig (beim Ausflug, Brettspiel, Lesen) | K5e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Familie auch mal Muttersprache sprechen kann. Ja, ich denke, das Wochenende ist lang genug, dass man sagt mal teil es oder man nimmt wirklich diese Lesephase dann ganz konkret als Deutschförderung und ansonsten, dass man in der Muttersprache vielleicht auch zusammen was liest oder mal einen Film guckt oder so. Ja. | | | |
| 1 | 244-247 | Eben, da braucht es oftmals die Übersetzung. Wir merken, sonst geht das kaum, dann wird sehr schwierig. Weil oftmals sind es halt doch auch Fachausdrücke oder man muss ein bisschen mehr ins Detail gehen und dann nein, das geht nicht. Also da brauchen wir dann eine Übersetzung, ja. | Bei der Elternarbeit ist oft eine Übersetzung notwendig, da Fachbegriffe genutzt werden und detailliert berichtet wird, wobei die Eltern sonst nicht folgen könnten. | Übersetzung nötig<br>Gespräche enthalten Fachbegriffe | K5f |
| 2 | 205-214 | (…) Sehr unterschiedlich. Es gibt Eltern, mit denen kann man einen regen Kontakt pflegen und einen regen Austausch. Und bei anderen ist einfach rein sprachlich eigentlich nicht möglich. Das heißt, sie sprechen eine Sprache, die ich nicht spreche (lacht). Und ja, da müsste ich dann Übersetzungen beiziehen. Das machen wir. Bei den offiziellen Gesprächen läuft das so. Aber selbst dort ist die Verständigung nicht immer gegeben. Das haben mir dann auch die Übersetzungsleute gesagt, die verstehen nicht ganz das. Auch die Inhalte kommen dann nicht ganz rüber, trotz Übersetzung.<br>**I:** [00:20:40] Das heißt, Verständnisschwierigkeiten sind schon auch eine große Hürde, in der Elternarbeit?<br>**B2:** [00:20:45] Ja. | Bei offiziellen Gesprächen werden Übsetzer*innen hinzugezogen. Trotzdem können die Inhalte nicht immer adäquat vermittelt werden. | Übersetzung bei offiziellen Gesprächen<br><br>Inhalte werden trotz Übersetzung teilweise nicht richtig verstanden | K5f |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 247-255 | Und darum, ich mache wirklich die Gespräche MIT Übersetzung, weil es sind so kleine Details und trotzdem sind es ganz wichtige Sachen, die Sie dann falsch verstehen. Also gerade wieder diese Woche hatte ich ein Elterngespräch, da hat die Mutter mir einen Abklärungsbericht gebracht, weil das Kind wurde abgeklärt, und da hieß es, FALLS es in der nächsten Zeit in eine Regelschule eingeschult würde, dann wäre eine heilpädagogische Begleitung sehr wichtig. Und sie hat verstanden, das Kind wird SICHER in der nächsten Zeit in der Regelschule eingeschult und dort hat es Spezialisten für die Sprachbehinderung. Und ich musste ihr dann sagen „nein“, das ist nicht ganz so und eben so kleine Finessen, die dann / Darum ist es MEGA wichtig, die Elternarbeit auch / | Die Befragte macht die Elterngespräche mit Übersetzung, da sonst Details falsch verstanden werden können. | Übersetzung nötig, um Details richtig zu verstehen | K5f |
| 3 | 258-262 | Ja, sehr. Wir haben auch viele Eltern, die kommen und sagen: Können Sie Englisch? Ja, ein bisschen, aber auch zu wenig, dafür das ich dann einfach differenziert Auskunft geben kann. Und darum: Ich bin sehr froh, dass wir hier auch einen Übersetzungsdienst haben, den wir einfach für die Gespräche anfragen dürfen. Es kostet zwar jedes Mal, aber ich denke, es ist sinnvoll eingesetztes Geld. Ja. | Die Befragte gibt an, dass sie mit den Eltern die Gespräche auch nicht auf Englisch führen kann, da sie die Sprache nicht ausreichend beherrscht um differenziert Auskunft zu geben. Sie ist deshalb froh über den Übersetzungsdienst, der für die Gespräche angefragt werden kann. | Übersetzungsdienst steht zur Verfügung & darf angefragt werden | K5f |
| 4 | 284-289 | Massiv, (…) massiv. Ich habe jetzt gerade mit diesem afrikanischen Kind eine sehr, sehr, sehr, sehr gute Erfahrung gemacht, das will ich hier echt hervorheben, mit einem Dolmetscher. Wir | Die Verständnisschwierigkeiten erschweren die Arbeit mit den Eltern massiv. Der Befragte hat gute Erfahrungen mit einem | Elternarbeit durch Verständnisschwierigkeiten massiv erschwert | K5f |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | hatten ein ganz tolles Gespräch und ich merke einfach, die Sprache ist tatsächlich der Schlüssel. Und wir Lehrkräfte sind auch oft überfordert, also auch wir brauchen Hilfsstrukturen im Sinne von sprachlichen Dolmetschern, die uns da helfen im Umgang mit migrations- und mehrsprachigen Elternhäusern. | Dolmetscher gemacht und sieht die Sprache als Schlüssel. Die Lehrkräfte sind oftmals überfordert und benötigen Dolmetscher als Hilfen. | Gute Erfahrungen mit Dolmetscher<br><br>Lehrkräfte oftmals überfordert | |
| 5 | 95-97 | Tatsächlich, also für mich als einsprachig deutsche Lehrkraft, ist es schwierig, auch weil Elterngespräche teilweise sehr schwierig zu führen sind und man dann dadurch eben die Kinder wieder schwerer unterstützen kann. | Es ist schwierig die Elterngespräche zu führen, wenn die Lehrkraft selbst einsprachig ist. Folglich können auch die Kinder wieder schlechter unterstützt werden. | Elterngespräche als einsprachige Lehrkraft schwierig<br><br>Kinder können folglich schlechter unterstützt werden | K5f |
| 5 | 282-288 | Sehr (lacht). Wenn es diese Verständnisschwierigkeiten gibt oder sprachlichen Schwierigkeiten gibt, ja, kann ich das Gespräch nicht so führen, weil das ja dann doch schon eine eher abgehobene Ebene ist. Wir reden nicht nur drüber, wie das Deutschheft aussieht, also über die konkreten Unterrichtssachen, sondern / Ja. Also bei der einen Familie ging das auch nicht. Da war dann wichtig, dass man einmal da war. Und die Mutter mal ein Bild hatte von der Lehrerin und wer da was will, immer wieder. Also beeinflusst sehr. | Durch die Verständnisschwierigkeiten kann das Gespräch nicht auf einer gehobenen Ebene geführt werden. | Gehobenes Gespräch nicht möglich | K5f |
| 5 | 292-299 | Es wäre schön, wenn es ein Netzwerk gäbe mit Dolmetschern, mit Menschen, die dann gegenseitig immer mal wieder mit Übersetzung aushelfen. Ganz oft ist es so, dass die großen Kinder zum Übersetzen mitkommen, die großen | Es wäre wünschenswert ein Netzwerk an Dolmetschern zu haben, das aber nicht zur Verfügung steht. Oftmals übersetzten die großen | Netzwerk an Dolmetschern steht nicht zur Verfügung<br><br>Geschwister oftmals als Übersetzer | K5f |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Geschwister, was halt einfach inhaltlich oft schwierig ist. Und in der Rolle des Kindes dann / Die das Kind übernehmen muss und in der Familie ja eigentlich hat und da nicht hingehört, gerade. Finde ich sehr schwierig. Deshalb wäre es toll, es gäbe ein Netzwerk an Übersetzern, die wirklich das gut und wörtlich und ausführlich übersetzen können. Das haben wir leider nicht. | Geschwister bei Elterngesprächen, was inhaltlich schwierig ist und zudem nicht ihre Aufgabe darstellt. | | |
| 5 | 301-304 | Dass man eben alle im Blick hat und auch schaut, dass Elternbriefe keine Romane sind, sondern, wenn man wichtige Informationen mitteilen will, dass man die halt kurz und prägnant hält, sodass alle die verstehen können. | Elternbriefe sollten kurz und prägnant gehalten werden, sodass sie gut verständlich sind. | Kurze, prägnante Elternbriefe | K5f |
| 6 | 281-296 | (…) Ja. Also es ist schon schwer, weil man dann nicht weiß, was bei den Eltern ankommt. Aber ich muss sagen, wir konnten jetzt schon immer / Also wir haben es trotzdem immer geschafft, dass wir das Gefühl hatten, es kam jetzt an, was wir sagen wollten, weil ja ein Elternteil wirklich auch sehr gut, jetzt bei meinen, Deutsch spricht und bei der einen Mutter, ich muss sagen, übers Telefon ist es als schwierig, dann / Gut, wir sind Kreisschule. Jetzt die eine Mama, die kommt jetzt auch mal nächste Woche, die wohnt nur in [redacted], da ist das möglich. Aber wenn ich jetzt von [redacted] oder [redacted] ein Kind habe / Weil ich denke, wenn ich persönlich jemandem gegenübersitze, ist es einfacher, nochmal Sachen in einfacher, leichter Sprache / Wir versuchen natürlich, unsere Sprache dann anzupassen in Geschwindigkeit, Satzlänge, | Die Verständigung ist schwierig, da nicht klar ist, was bei den Eltern ankommt. Meist spricht jedoch ein Elternteil Deutsch, was die Kommunikation erleichtert. In einem persönlichen Gespräch können Inhalte leichter übermittelt werden als am Telefon. Es kann eine leichte Sprache gebraucht werden, die Geschwindigkeit, die Satzlänge und der Wortschatz angepasst werden. Auch die Elternbriefe wurden angepasst, da bei diesen viele Verständnisprobleme gab. Der Vater eines rumänischen Kindes lässt sich den Inhalt des | Nicht klar, was Eltern verstehen<br><br>Persönliche Gespräche einfacher als telefonische → Sprache besser anpassbar<br><br>Vereinfachung der Elternbriefe<br><br>Sprachnachrichten zum inhaltlichen Verständnis der Elternbriefe | K5f |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Wortschatz, dass wir uns ganz verständlich versuchen auszudrücken. Und, das fällt mir jetzt gerade ein, wir haben unsere Elternbriefe auch dementsprechend angepasst, weil viele ausländische Eltern, da gibt es die meisten Verständnisprobleme, wenn ich einen Elternbrief austeile / Der eine Papa fragt immer nach, von meinem rumänischen Kind, und ich mache dann immer nochmal eine Sprachnachricht, wo ich noch mal ganz kurz und knapp den Inhalt erkläre, des Briefes. Also da gibt es schon Verständnisprobleme. | Elternbriefs von der Lehrkraft, zur besseren Verständlichkeit, nochmals, per Sprachnachricht, zusammenfassen. | | |

**Kategorie 6: Diagnostik im Rahmen der Mehrsprachigkeit**

| Fall | Zeilen | Originaltext | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 50-51 | Ich glaube, dass genau das das Problem ist, dass man das Thema oft erkennt, auch diagnostisch irgendwo immer mit dabei hat […] | Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird wahrgenommen und ist diagnostisch relevant. | Relevanz der Diagnostik | K6 |
| 5 | 143-155 | Dann ist ein wichtiger Aspekt die Diagnostik und da sehe ich im Moment auch noch ein großes Manko. Also es / Ja, wir testen mittlerweile mit einem sprachfreien Intelligenztest, um eben auch die Kinder abholen zu können, die kein Deutsch sprechen. Aber dann eben die Sprache und den Sprachstand abzuprüfen ist sehr schwierig. Wir haben das SCREENIKS, also das Sprachscreening, das schon recht gut funktioniert und dann auch einen guten Standpunkt gibt, was aber für uns, jetzt eben gerade einsprachige Lehrkräfte, quasi unmöglich ist, ist es an den | Die Diagnostik stellt ein Problem dar. An diesem SBBZ Sprache wird deshalb mit einem sprachfreien Intelligenztest und dem Sprachscreening SCREENIKS getestet. Vor allem das Abprüfen des Sprachstandes stellt einsprachige Lehrkräfte vor eine große Schwierigkeit. Der Sprachstand in der Muttersprache ist für | Diagnostik als Herausforderung<br><br>Testung mit sprachfreiem Intelligenztest & SCREENIKS<br><br>Erfassung des Sprachstandes in der Erstsprache als einsprachige Lehrkraft fast unmöglich | K6 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sprachstand des Kindes in der Muttersprache zu kommen. Und der wäre ja diagnostisch extrem relevant, eigentlich. Und da arbeiten wir komplett ins Blaue rein oder verlassen uns halt auf Aussagen der Eltern, je nachdem, wenn die wissen, welche Aussage welches Ergebnis bringt, dann kann da halt gut angepasst werden. Also das ist ein großer Aspekt, der einfach auch schlecht unterstützt wird, im Moment noch, meiner Meinung nach. | einsprachige Lehrkräfte „quasi unmöglich“ zu erfassen, obwohl er sehr wichtig ist. Es muss sich dann ausschließlich auf die Aussagen der Eltern verlassen werden, was den Stand in der Muttersprache betrifft. Der Bereich der Diagnostik wird noch immer wenig unterstützt. | Verlass auf elterliche Aussagen zum Stand der Muttersprache nötig<br><br>Wenig Unterstützung in diesem Bereich | |
| 6 | 5-6 | Und wir haben einen Test, den LiSe-DaZ, für mehrsprachige Kinder und mit dem habe ich mich beschäftigt. | Die Befragte setzte sich mit dem LiSe-DaZ auseinander, der auch für mehrsprachige Kinder geeignet ist. | LiSe-DaZ für mehrsprachige Diagnostik | K6 |
| 6 | 17-18 | Also beim LiSe-DaZ gibt es ja so die Definition, dass das Kind einen gewissen Zeitraum die Sprache sprechen muss und die Sprache. | Voraussetzungen für den LiSe-DaZ (Berücksichtigung der Kontaktdauer) | Voraussetzungen für LiSe-DaZ bekannt | K6 |
| 6 | 100-101 | Und Mehrsprachigkeit / Im Rahmen der Diagnostik ist es immer wieder bei uns Thema. | Das Thema Mehrsprachigkeit wird vor allem mit Blick auf die Diagnostik thematisiert. | Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Diagnostik | K6 |

## Genehmigung der Veröffentlichung

**Weltbund**
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung:**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

**Arbeitstitel:**

Schule und Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung zur Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern am SBBZ Sprache in Deutschland und in der Schweiz.

Heidelberg, den 14.11.2022

Unterschrift gez. Katharina Bauer (Katharina Bauer)