

HERKUNFTSSPRACHEN MITTELS MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTISCHER AKTIVITÄTEN IN DEN UNTERRICHT EINBEZIEHEN? BEABSICHTIGTE UND UNBEABSICHTIGTE EFFEKTE.

En Suisse, l'inclusion des langues d'origine dans l'école est notamment discutée dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. Cet article se penche sur la question de savoir comment les élèves et les enseignant-e-s abordent les activités didactiques plurilingues qui prévoient une telle inclusion et quels effets peuvent en être observés. Pour cela, des élèves alémaniques de 11/12 et de 14/15 ans ont été filmé-e-s pendant qu'ils/elles réalisaient des activités didactiques plurilingues en groupe de trois. Les vidéos ont été transcrites et soumises à une analyse de contenu. À l'aide d'une activité d'éveil aux langues et d'une activité de comparaison de langues, choisies à titre d'exemple, nous montrons quels effets intentionnels (mise en évidence, intérêt pour les langues) et quels effets non intentionnels (stéréotypes, gêne, difficultés à traduire) ont pu être observés.

● Gabriela Lüthi & Elisabeth Peyer | KFM



Gabriela Lüthi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM) in Fribourg.



Elisabeth Peyer ist Projektleiterin am KFM.

Einleitung

In der Schweiz und anderen europäischen Ländern wachsen viele Kinder und Jugendliche mehrsprachig auf. In der Fachliteratur ist denn auch unbestritten, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht einfach negiert werden kann. So weist z.B. Krumm darauf hin, dass durch eine fehlende Anerkennung der Familiensprachen den betreffenden Kindern soziale Wertschätzung vorenthalten werde, was die Entwicklung von Selbstachtung behindere (2016: 61). Ähnlich äussern sich auch Dausend und Lohe, merken jedoch an, dass das Einbringen der Herkunftssprachen für die betroffenen Schüler:innen zunächst ungewohnt erscheinen mag. «In einem positiven Klassenklima kann dies jedoch eine Wertschätzung und positive Haltung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit bewirken [...]. Diese positive Einstellung kann wiederum helfen, das Selbstbewusstsein, die Selbstwirksamkeit sowie die Sprachbewusstheit vor allem der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu erwei-

tern, indem vor allem Sprachen, welche von einzelnen als weniger wertvoll eingeschätzt werden, im Unterricht akzeptiert und aufgewertet werden» (Dausend & Lohe, 2016: 226). Während Dausend und Lohe vor allem mögliche positive Effekte für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler hervorheben, weisen Göbel und Schmelter daraufhin, dass das Einbringen von Herkunftssprachen in den Unterricht auch eine interkulturelle Sensibilisierung von Lernenden ohne Migrationshintergrund bewirken könnte, «da die Mehrsprachigkeit innerhalb ihrer Klasse stärker in ihr Bewusstsein gerückt und positiv genutzt» werde (2016: 278). Obwohl der Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht in der Fachliteratur also mit diversen positiven Effekten in Verbindung gebracht wird, gibt es bis heute nur wenige Studien dazu, ob und wie ein solcher Einbezug stattfindet und welche Effekte er tatsächlich zeigt. Befragungen von Lehrpersonen zeigen zumeist auf, dass ein Grossteil von ihnen Herkunftssprachen nicht einbeziehen (u.a. de Angelis, 2011: 226), da viele sich scheuen, Sprachen, z.B. in Form von Sprachver-

gleichen, zu thematisieren, wenn sie diese selbst nicht beherrschen (Haukás, 2016: 12; Heyder & Schädlich, 2014: 188; Schedel & Bonvin, 2017: 121). Göbel und Schmelter weisen denn auch darauf hin, dass bzgl. des Einbezugs der Herkunftssprachen noch viele Fragen offen sind, insbesondere ob dieser tatsächlich dazu führe, dass «Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sich stärker wertgeschätzt fühlen und dass eventuell vorhandene negative Stereotypen und Vorurteile bei allen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen abgebaut werden» (2016: 281).

Der Einbezug der Herkunftssprachen im Unterricht der Deutschschweiz

In der Schweiz wird das Einbeziehen der Herkunftssprachen insbesondere im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert und ist bildungspolitisch gewollt (EDK, 2004: 4). Der in der Deutschschweiz gültige Lehrplan 21 geht davon aus, dass damit positive Effekte, auf affektiver und (meta-)kognitiver Ebene, erzielt werden können: «Jede Sprache, die ein Kind mitbringt und dazu lernt, hat ihren Wert. Die Wertschätzung der Erstsprache stärkt die (sprachliche) Identität, die Bewusstheit für weitere Sprachen und das Sprachenlernen.» (D-EDK, 2015: 3).

Wie, bzw. mit welchen Aktivitäten es zu einer «Wertschätzung der Erstsprachen» in der Schule kommen soll und wie die Schüler:innen und Lehrpersonen mit solchen Aktivitäten umgehen, waren Fragen, die uns im Rahmen eines Forschungsprojekts des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Fribourg, das in Zusammenarbeit mit der PH Zug durchgeführt wurde, interessierten (vgl. Peyer, Barras & Lüthi, 2021). In diesem Projekt wurden in einer ersten Phase alle im Jahr 2016 in der Deutschschweiz auf Primar- und Sekundarstufe eingesetzten Englisch- und Französischlehrwerke auf mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten hin analysiert. Es zeigte sich, dass Herkunftssprachen speziell auf Primarstufe ab und zu einbezogen werden, indem z.B. Ausdrücke wie «Guten Morgen» oder Geburtstagslieder in mehreren Sprachen thematisiert werden. Oft geht es in diesen Aktivitäten um das Erkennen oder Erraten der verschiedenen Sprachen bzw. um das Sichtbarmachen der Herkunftssprachen, wobei das Lern-

ziel der Aktivitäten zumeist nicht explizit gemacht wird. Eine in verschiedenen Lehrwerken anzutreffende Aktivität mit Herkunftssprachen-Einbezug ist das Schreiben eines Texts in Europanto oder «Classopanto» (*Explorers 1*, Book, S. 34 und S. 39; *New World 2*, Pupil's Book, S. 28; *Young World 4*, Pupil's Book, S. 55, vgl. auch die EOLE-Aktivität «Parlez-vous europanto?» <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>). Sprachvergleichsaktivitäten zwischen Schulfremdsprachen und Erstsprachen lassen sich nur selten finden, allerdings findet sich hin und wieder am Ende einer Sprachvergleichsaktivität eine Frage wie «Und wie ist es in anderen Sprachen?». Auf der Sekundarstufe wird die Sprachenvielfalt in der Klasse kaum mehr thematisiert, gelegentlich werden dort jedoch mit dem Englischen oder Französischen verwandte Sprachen einbezogen, um Sprachverwandtschaften aufzuzeigen. Insgesamt werden in den Fremdsprachenlehrwerken Herkunftssprachen lediglich in kurzen Aktivitäten ab und zu einbezogen (vgl. Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Videografische Beobachtungsstudie

Um der Frage nachzugehen, wie Schüler:innen und Lehrpersonen mit Aktivitäten mit Herkunftssprachen-Einbezug umgehen und welche Effekte dabei beobachtet werden können, basieren wir uns auf Daten, die im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts entstanden sind. Im Projekt wurden in 10 Primar- und 9 Sekundarklassen der Deutschschweiz (bei 11-12- bzw. 14-15-jährigen Lernenden) in jeweils zwei Doppellektionen thematisch zusammenhängende Dossiers mit prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten eingesetzt. Die Aktivitäten waren bezüglich Lernziele, Instruktionen, Lehrpersonen-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den aktuellen Lehrwerken vorkommenden Aktivitäten angelehnt und hatten nicht den Anspruch, möglichst «gelungen» zu sein (z.B. den Kriterien eines Tasks in allen Punkten zu entsprechen). Gearbeitet wurde zumeist in von der Lehrperson zusammengestellten Dreiergruppen, wobei je zwei Gruppen pro Klasse gefilmt wurden. Die meisten Klassen bearbeiteten zwei Dossiers, wobei es in 4 von 6 Dossiers (in einem von drei Sekundarstufen- und jedem der drei Primarschul-Dossiers) mindestens eine

Aktivität gab, bei der die Schüler:innen die Möglichkeit hatten, ihre Herkunftssprachen einzubringen. Im Folgenden fokussieren wir uns exemplarisch auf die Analyse des Umgangs mit zwei dieser Aktivitäten: einer *éveil aux langues*-Aktivität zu Europanto für die Primarstufe und einer Sprachvergleichsaktivität auf Sekundarstufe.

Das im Projekt entstandene Video-Korpus wurde in einem ersten Schritt mithilfe der Software MAXQDA (2018) zusammengefasst und anschliessend darin transkribiert (einfaches Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl, 2013). Danach wurden die Daten inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010), basierend auf einem Kategoriensystem, das anhand der Forschungsfragen entwickelt wurde (für genauere Informationen zur Datenanalyse vgl. Peyer, Barras & Lüthi, 2022). Insgesamt nahmen 324 Schüler:innen aus 19 Klassen an der Studie teil. Zu Beginn der ersten gefilmten Lektion füllten sie einen Fragebogen aus, in dem sie ihre Erstsprache(n) sowie alle weiteren gesprochenen Sprachen angaben. 149 Schüler:innen sprechen in ihren Familien nicht (nur) Deutsch. Nach (Schweizer-)Deutsch sind die häufigsten L1 Englisch (n=19), Italienisch (n=17), Serbisch/Kroatisch (n=14), Französisch (n=13), Albanisch und Tamil (je n=10) und Portugiesisch (n=9). Die Schüler:innen, die zu Hause nicht (ausschliesslich) Schweizerdeutsch sprechen, beantworteten zusätzlich die Fragen, ob ihre Erstsprache(n) schon einmal in den Unterricht einbezogen wurden und wie sie das fanden. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Resultate.

Tabelle 1

Schüler:innen-Fragebogen zum Einbezug von Erstsprachen.

L1 einbezogen?	Ja, selten: 55% (n=69) Ja, oft: 23% (n=29, davon n=19 Französisch oder Englisch)	Nein: 22% (n=28, davon n=22 keine romanische oder germanische Sprache)
Ich finde es...	gut: 57 egal: 37 nicht gut: 1 peinlich: 3	gut: 2 egal: 21 nicht gut: 4

Grundsätzlich scheinen die Schüler:innen den Status quo gutzuheissen: Schüler:innen, deren L1 schon einmal in den Unterricht einbezogen wurden, schätzen das mehrheitlich positiv ein. Den Schüler:innen, deren L1 noch nie einbezogen wurden, scheint das auch nicht wichtig zu sein. Ausserdem lässt sich die Tendenz erkennen, dass L1, die auch schulische Fremdsprachen sind, oft einbezogen werden, während L1, die keine romanischen oder germanischen Sprachen sind, seltener einbezogen werden. Die Resultate der Primar- und Sekundarstufe sind im Übrigen sehr ähnlich.

Beobachtungen zum Umgang mit der Europanto-Aktivität auf Primarstufe

Auf der Primarstufe konnten die Schüler:innen ihre Herkunftssprachen u.a. bei einer *éveil aux langues*-Aktivität einbringen. Die Aktivität entstammt dem thematischen Dossier zu Europanto, einer aus einem Gemisch von europäischen Sprachen konstruierten Sprache. In einem ersten Schritt entschlüsselten die Schüler:innen einen kurzen Text in Europanto, der Wörter in Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch und Spanisch enthielt. Danach sollten sie selbst einen Witz in Europanto schreiben. Dabei wurde folgende Anweisung gegeben: «Benutzt alle Sprachen, die ihr in eurer Gruppe kennt. Sucht euch von eurem Witzeblatt einen Witz aus oder schreibt einen eigenen. Ihr dürft Wörterbücher und Schulunterlagen verwenden.»

In 9 der 12 gefilmten Gruppen, die diese Aktivität bearbeitet haben, gibt es mindestens einen oder eine Schüler:in mit einer Herkunftssprache. In fast allen dieser Gruppen wird mindestens eine Herkunftssprache in den Witz eingebaut – in den meisten Fällen wird dieser Einbezug von den Schüler:innen mit Herkunftssprache selbst initiiert, manchmal aber auch durch einen oder eine Mitschüler:in. In 3 Gruppen gibt es jeweils mindestens einen oder eine Schüler:in mit Englisch oder Französisch als L1. In diesen Gruppen werden die weiteren Erstsprachen nur noch mit einem oder zwei Wörtern (Bulgarisch, Italienisch) oder gar nicht (Tamil, Urdu) einbezogen. In einer Gruppe wird die Herkunftssprache eines Schülers ausgeschlossen: In dieser Gruppe diskutieren die beiden Schüler:innen ohne Herkunftssprache,

ob die Herkunftssprache des Mitschülers, Tschechisch, in den Witz einbezogen werden solle. Die eine Schülerin insistiert dabei, dass die Aktivität vorgebe, alle in der Gruppe bekannten Sprachen zu verwenden, womit auch Tschechisch gemeint sei. Der andere Schüler erwidert darauf, dass nur ein Schüler in der Gruppe Tschechisch könne und nicht die ganze Gruppe. Da sich niemand gegen diese Interpretation der Anweisung wehrt, verwenden diese Schüler:innen in ihrem Europanto-Witz schliesslich Schweizerdeutsch, Englisch und Französisch. Bemerkenswert ist, dass sich der direkt betroffene Schüler gar nicht in die Diskussion einbringt (Transkript OA_0703_B1). Dies lässt sich womöglich u.a. mit seiner Einstellung zum Einbezug seiner Herkunftssprache in den Unterricht erklären. Im Fragebogen gibt er an, dass seine Erstsprache Tschechisch und seine Herkunftskultur noch nie in den Unterricht einbezogen wurden, und dass ihm diese Tatsache egal sei, «weil die meisten Wörter keine Parallelwörter sind» bzw. «weil es nicht zum Thema passt».

Die zweite in dieser Klasse gefilmte Gruppe geht gegenteilig vor. Die Schüler:innen dieser Gruppe, von denen jemand Serbisch und jemand Ungarisch als Erstsprache spricht, notieren zuerst alle Sprachen, die von mindestens einem Gruppenmitglied gesprochen werden: Deutsch, Französisch, Englisch, Ungarisch, Serbisch und Schweizerdeutsch. Darauf schlägt die serbischsprachige Schülerin vor, den Europanto-Witz in Schweizerdeutsch, Serbisch und Ungarisch zu schreiben, weil diese drei Sprachen «am einfachsten» seien. Auch das ungarischsprachige Mädchen will nur «[ihre] drei Sprachen» verwenden. Schlussendlich verwenden diese Schüler:innen ihre Erstsprachen, aber keine Schulfremdsprachen. Die beiden Mädchen scheinen Spass daran zu haben, Serbisch und Ungarisch zu verwenden, und zeigen auch Interesse an der Sprache der Kollegin (Transkript OA_0703_A1).

Auch bei anderen Schüler:innen lässt sich beobachten, dass sie ihre Herkunftssprachen einbringen möchten. So beginnt z.B. ein Schüler mit Arabisch als Herkunftssprache sofort, Wörter aus dem Witz ins Arabische zu übersetzen. Zwar nehmen beide Gruppenkollegen einige der arabischen Wörter in ihren Text auf,

Allerdings ist ein Einbezug der Herkunftssprachen nicht zwingend auch mit einer grösseren Wertschätzung dieser Sprachen seitens der Mitschüler:innen verbunden.

jedoch reagiert einer der beiden auf die arabischen Begriffe wenig sensibel: Einmal spricht er ein arabisches Wort mit stark übertriebenem «ch» nach; ein andermal, nachdem der arabischsprachige Junge einen arabischen Begriff mit «ala» am Anfang genannt hat, sagt er «allahu akbar», worauf aber niemand eingeht (Transkript CH2_1303_A2).

Schwierig wird die Aufforderung zur Verwendung der Herkunftssprache insbesondere für Schüler:innen mit geringer Kompetenz in der jeweiligen Sprache. So bekommt ein Schüler, der mit seinen Grosseltern Italienisch spricht, aber auf viele Fragen der Gruppenkollegen keine Auskunft geben kann, den Kommentar «Ich dachte, du redest Italienisch» zu hören (Transkript FR_2903_A2). Als weitere Schwierigkeit entpuppte sich – wenig überraschend – der Umgang mit nicht-lateinischen Schriftsystemen. In den gefilmten Gruppen werden alle diese Sprachen (Arabisch, Chinesisch, Serbisch, Tamil) mit lateinischen Buchstaben geschrieben. Manchmal scheint dies zu geschehen, weil die Schüler:innen das jeweilige Schriftsystem nicht beherrschen oder weil sie es den Mitschüler:innen einfacher machen wollen oder – in einem Fall – weil die Lehrperson meint, dass es sonst unmöglich zu lesen sei. Die sich eigentlich bietende Chance, andere Schriftsysteme zu thematisieren, bleibt bei dieser Aktivität also ungenutzt.

Beobachtungen zur Sprachvergleichsaktivität auf Sekundarstufe 1

Die Sprachvergleichsaktivität ist ins Dossier *Spanien* eingebettet, in dem die Schüler:innen zuvor durch Interkomprehension eine Webseite eines Aquariums verstehen, im selben Text Wörter im Plural sammeln und anschliessend eine Hypothese zur Pluralbildung im Spani-

schen aufstellen sollten. Danach bearbeiteten die Schüler:innen die Frage «Wie wird der Plural in den anderen Sprachen gebildet, die ihr kennt? Sammelt in eurer Gruppe und notiert eure Beobachtungen» und füllten eine Tabelle mit den Spalten «Sprache», «Bildung des Plurals», «Beispielwörter», «Bemerkungen/Beobachtungen» aus. Die Aktivität ist inspiriert von Sprachvergleichen in *Mille feuilles* (4.1, S. 72-73) und *Brücken zwischen envol und Explorers* (Arbeitsblatt 9a).

In 11 von 12 gefilmten Gruppen, die diese Aktivität bearbeitet haben, gibt es mindestens einen oder eine Schüler:in mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. Davon sprechen 6 Gruppen die jeweilige Herkunftssprache gar nicht an. 5 Gruppen besprechen den Plural in einer Herkunftssprache, bei einer Gruppe handelt es sich bei der Herkunftssprache jedoch um Französisch, das gleichzeitig eine schulische Fremdsprache ist und in allen Gruppen besprochen wird.

Die übrigen vier Gruppen sprechen die Herkunftssprachen jeweils nur kurz an und notieren sich nichts. In der ersten Gruppe wird zwar über Niederländisch (vom Schüler freiwillig eingebracht) und Albanisch (von den Gruppenkolleg:innen erfragt) gesprochen, die Schüler:innen suchen aber irrtümlicherweise nach Verben im Infinitiv anstatt nach Nomen im Plural. In der zweiten Gruppe kommt eine Schülerin zum Schluss, dass der Plural in ihrer Herkunftssprache Italienisch unregelmässig sei, und basiert sich dabei auf die Wörter *casa/case* (Haus), *figlio/figli* (Sohn) und *momenti* (Momente), an denen sie eigentlich die italienischen Pluralendungen -e und -i hätte erkennen können. In der dritten Gruppe überlegt eine Schülerin mit u.a. Türkisch als Herkunftssprache: «Auf Türkisch, wie war es? Tabaklar. Ja, es ist komisch.» (Transkript SH_1403_A2) Sie nennt ein türkisches Wort im Plural, *tabaklar* (Teller), scheint es aber sogleich als unregelmässig zu verwerfen und weder sie noch die Kolleg:innen gehen weiter darauf ein. In der vierten Gruppe gibt es eine Schülerin, S01, mit der Herkunftssprache Russisch. Transkript 1 zeigt, wie sie lange zögert, etwas auf Russisch zu sagen und von ihren Gruppenkolleginnen förmlich dazu gedrängt wird, «mal Russisch [zu sprechen]». Dabei wird ihr mit dem Kommentar «Ja, weiss ich wie Russisch tönt, du bist da die Russin» recht unsanft die Rolle als Fremde in der Gruppe zugewiesen. Dieses *Othering* spielt sich in einer besonderen Gruppendynamik ab, da die beiden anderen Schülerinnen beste Freundinnen zu sein scheinen. Es ist jedoch nicht der einzige Fall von *Othering*; dies konnte auch bei anderen Aufgabentypen und auch auf der Primarstufe beobachtet werden (vgl. Peyer et al., 2021).

Transkript 1

S01 mit L1 Russisch. Passagen zwischen ** wurden auf Schweizerdeutsch gesprochen. Transkript KO_2504_B1 (in voller Länge in Peyer et al., 2019).

```
S03: *Russisch?*
S02: *Dort sind im Italie//nisch ist I, E* //
S01: //**Ja, das ist noch komplizierter als Italienisch.**//
S03: *Ja, weiss ich wie Russisch tönt, du bist da die Russin.*
S01: *Ja, na und?*
S02: *Sprich mal Russisch.*
S03: *Gell, sprich mal Russisch.*
S01: (unv.)
S02: *Lies da einen Satz auf Russisch.*
(1sec)
S01: *Warum?*
S03: *Weil*
(2.5sec) ((S02 + S03 lachen leicht))
S03: *Nein, aber*/
S02: *Nein, das ist viel zu schwierig übersetzen, sag einfach mal etwas.*
(8sec) ((S schauen sich gegenseitig an und warten; S01 lacht verlegen, S02 + S03 lachen leicht))
S01: *Nein.*
S03: *Egal, aber ist (wie?) Russisch schwierig? Mit Plural?*

```

Othering (von engl. *other*, etwa «zu-Anderen-machen») beschreibt einen Prozess der Abgrenzung. Dabei wird eine Person oder eine Gruppe als anders oder fremd kategorisiert und dadurch von der eigenen Gruppe unterschieden. Durch diese Distanzierung werden die «Anderen» abgewertet und die eigene Identität hervorgehoben.

Im Übrigen unterläuft der Schülerin S01 im Russischen ein sprachlicher Fehler: Das Wort *дерево* (*derevo*, Baum) hat einen unregelmässigen Plural, die Schülerin dekliniert es aber regelmässig. Ausserdem ist *Цветочки* (*tsvietotschki*, Blümchen) ein Diminutiv. Schwierigkeiten beim spontanen Übersetzen in die Herkunftssprache konnten auch bei anderen Schüler:innen beobachtet werden (vgl. Peyer et al., 2022). Möglichkeiten, damit umzugehen, wären, die Schüler:innen bei einer solchen Aktivität ein Wörterbuch konsultieren oder zu Hause nachfragen zu lassen. Dass Letzteres aber nicht bei allen Schüler:innen gut ankommt, zeigt die Reaktion eines Schülers, der mit einem Elternteil Kroatisch spricht. Nachdem er zum Plural in Kroatisch keine Aussage machen konnte, schlägt ihm die Lehrperson vor, zu Hause nachzufragen und die Lösung am folgenden Tag mitzuteilen. Darauf lacht der Schüler leicht und sagt zu seinem Banknachbarn «Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?» (Transkript RT_2404_A1 in Peyer et al., 2021: 16). Dieser Schüler will offensichtlich nicht als anders wahrgenommen werden und scheint die Aufforderung der Lehrperson als *Othering* empfunden zu haben.

Diskussion

Wie aus den oben beschriebenen Beobachtungen deutlich wurde, können Aktivitäten mit Herkunftssprachen-Einbezug zu intendierten Effekten führen, indem sie den betreffenden Schüler:innen ermöglichen, ihre Herkunftssprachen zu verwenden und somit sichtbar zu machen. Wie das Beispiel der Gruppe mit Serbisch und Ungarisch als Herkunftssprachen zeigt, haben einige Kinder Freude daran, ihre Sprachen einzubringen und zeigen auch Interesse an den Herkunftssprachen der anderen.

Allerdings ist ein Einbezug der Herkunftssprachen nicht zwingend auch mit einer grösseren Wertschätzung dieser Sprachen seitens der Mitschüler:innen verbunden. In unserem Korpus lassen sich verschiedene Situationen feststellen, in denen eine Wertschätzung der Herkunftssprachen ausbleibt. Zum Beispiel ist dies dann der Fall, wenn Schüler:innen nicht in der Lage sind, etwas in ihre Herkunftssprache zu übersetzen, sei dies,

weil das spontane Übersetzen eine zu grosse Schwierigkeit darstellt oder weil sie über den betreffenden Ausdruck in ihrer Herkunftssprache nicht verfügen. Für die betreffenden Schüler:innen kann dies zu unangenehmen Situationen führen (vgl. Peyer et al., 2022). Auch konnte das in der Fachliteratur diskutierte Ziel der interkulturellen Sensibilisierung der monolingualen Schüler:innen (Göbel & Schmelter, 2016) bei den oben diskutierten Aktivitäten nicht beobachtet werden. Dies wird z.B. am arabischsprachigen Jungen deutlich, der von seinem Gruppenkollegen nachgeäfft wird und «allahu akbar» zu hören bekommt. Auch in der Gruppe des russischsprachigen Mädchens scheint keine interkulturelle Sensibilisierung, sondern ein eigentliches *Othering* stattzufinden, indem dem russischsprachigen Mädchen die Rolle der Russin bzw. der «anderen» zugewiesen wird. Für das Ziel der interkulturellen Sensibilisierung bräuchte es wohl eine stärkere Moderation seitens der Lehrperson, um kritische Bemerkungen der Mitschüler:innen aufzufangen zu können.

Um den Nutzen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten mit Herkunftsspracheneinbezug in den Unterricht zu beurteilen, bräuchte es eine Klärung der Lernziele.

Wie eingangs erwähnt, sehen Dausend und Lohe (2016) ein positives Klassenklima als eine Voraussetzung für die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit durch die Schüler:innen. Die im Projekt vorherrschende Sozialform der Gruppenarbeit, die dem Forschungsdesign geschuldet war, war für die Erreichung dieses Ziels wohl nicht ideal, weil sie keine Kontrolle durch die Lehrperson erlaubte, um z.B. auf *Othering* oder andere abwertende Kommentare zu reagieren. Gleichzeitig lässt sich aber auch im von der Lehrperson moderierten Klassengespräch nicht verhindern, dass es für Schüler:innen mit Herkunftssprachen zu unangenehmen Situationen kommen kann, wie das Beispiel mit dem kroatischsprachigen Jungen zeigt, der von der Lehrperson gebeten wird, die Pluralbildung im Kroatischen zuhause zu erfragen und sich dadurch in die Rolle des Ausländers gedrängt fühlt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das im Lehrplan und in der Fachliteratur diskutierte Ziel der sozialen Wertschätzung *aller* Sprachen mit den oben diskutierten Aktivitäten nicht erreicht wurde. So wurden die in unserer Gesellschaft weniger prestigeträchtigen Sprachen, wie Urdu oder Tamil, nur selten in die Europantexte eingebaut oder im Rahmen der Aktivität diskutiert, obwohl einige Kinder diese Sprachen gesprochen hätten. Um den Nutzen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten mit Herkunftsspracheneinbezug in den Unterricht zu beurteilen, bräuchte es eine Klärung der Lernziele – das gilt für die im Projekt eingesetzten Aktivitäten wie auch für jene in den Lehrmitteln. Ist das Ziel Sprachbewusstseinsförderung? Soll deklaratives Wissen über Sprachen erworben werden? Soll die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen sichtbar gemacht werden? Oder geht es in den Aktivitäten im Grunde genommen um die Förderung der schulischen Fremdsprachen Englisch und Französisch? Unabhängig davon ist festzuhalten, dass der Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht nicht automatisch zu den gewünschten Effekten wie Wertschätzung führt. Besonders wichtig scheint, dass den Schüler:innen immer die Wahl gelassen wird, ob sie ihre Herkunftssprache einbringen möchten oder nicht. Möglicherweise können so nicht intendierte Effekte vermieden werden.

Die Unterrichtsdossiers sind unter <https://tinyurl.com/plurididak> frei zugänglich. Für Dozierende an PHs oder Universitäten stehen für die Lehrer:innenbildung ausgewählte Videosequenzen aus dem Projekt (einige auch mit Einbezug von Herkunftssprachen) zur Verfügung. Diese sowie die im Projekt entstandenen Transkripte können bei der Dokumentationsstelle des KfMs für Forschungszwecke angefordert werden.

Bibliographie

- Dausend, H., & Lohe, V.** (2016). Die Studie „Fundament mehrsprachiger Unterricht“ (FuMU) – Was Schülerinnen und Schüler zum Einsatz ihrer Familiensprache im Fremdsprachenunterricht sagen. In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 224–238.
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz** (Hrsg.) (2015). *Lehrplan 21 – Sprachen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Dresing, T., & Pehl, T.** (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). <https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch>
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf
- Göbel, K., & Schmelzer, L.** (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 271–286.
- Haukås, Å.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heyder, K., & Schädlich, B.** (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Kofler, K., Peyer, E., & Barras, M.** (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme*. Berlin: J.B. Metzler, S. 101–120.
- Krumm, H.-J.** (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 59–68.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K.** (2019). *Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: Videobeispiele der Sekundarstufe I mit Hintergrundinformationen*. <https://tinyurl.com/pluriVideoSek1>
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2021). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: ein videographisches Forschungsprojekt*. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg/Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309673>
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2022). Including home languages in the classroom: A videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 162–177. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Schedel, L. S. & Bonvin, A.** (2017). „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 116–127. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3125>

Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich bei Natalia Dominguez Sapien für ihre Erläuterungen zum Russischen und bei Malgorzata Barras für ihre hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version des Artikels bedanken.