

«SIE HABEN NUR DARAUFGEWARTET, BIS ENDLICH MAL JEMAND NACHFRAGT» — LEHRPERSONEN ÜBER MEHRSPRACHIGE SCHÜLER:INNEN

Students build up metalinguistic knowledge based on their individual, often plurilingual language experience, although this background is hardly ever part of metalinguistic discourse in the classroom. This paper discusses examples of teachers' assumptions and observations about how students respond to questions concerning languages, especially regional varieties. Data from 10 interviews with teachers for grades 7-9 show they are interested in and even impressed by students' knowledge and experience, but they do not normally refer to it in language lessons. Thus, research as well as teacher training should highlight both the way students think about language(s) and teachers' knowledge about their doing so.

● Prof. Dr. Ann Peyer
| PH Zürich



Ann Peyer lehrt und forscht seit gut 25 Jahren, viele davon an der Pädagogischen Hochschule Zürich, im Bereich Grammatik und Sprachreflexion, v.a. für die Altersgruppe der Sek1. Ein besonderes Interesse gilt der nicht schulisches gesteuerten Sprachreflexion und der Auseinandersetzung mit Grammatik.

1 Fragestellung und Datenbasis

Aktuelle Unterrichtskonzepte legen Wert darauf, das Vorwissen der Schüler:innen in den Unterricht einzubeziehen. «Vorwissen» kann bedeuten, im Unterricht vermittelten Stoff aufzugreifen; Kinder und Jugendliche bringen aber zusätzlich vieles aus dem Alltag mit ihren Peers und Familien mit – auch im sprachlichen Bereich: kommunikative Praxis und den Umgang mit Texten und Medien erleben sie sehr unterschiedlich, und viele von ihnen wachsen mehrsprachig auf. Dabei erwerben sie nicht nur sprachliches Können, sondern beobachten auch verschiedene Sprachen, Varietäten und Kommunikationssituationen. So bauen sie Erfahrungswissen auf, das zwar nicht linguistisch systematisiert ist, jedoch eine wichtige Basis darstellt für Sprachreflexion in der Schule. Die fachdidaktische Diskussion betont, wie wichtig, aber wenig erforscht dieser Hintergrund sei und wie wenig er in den Unterricht einfließe (Funke 2022; Isaac & Kleinbub

2020; Neuland et al. 2022; Oomen-Welke 2017; Otten 2021; Wildeman & Bien-Miller 2022).

Lehrpersonen können dieses Erfahrungswissen nur dann einbeziehen, wenn sie ein konkretes Bild davon haben und es wertschätzen. In diesem Kontext sind zwei Projekte angesiedelt, aus denen die im Folgenden präsentierten Daten stammen (s. Abb. 1). Mit Sek 1-Schüler:innen wurden in Gruppen Leitfadeninterviews durchgeführt (Projekt «Sprache ist...», Link s. Lit.-Verzeichnis), diese wurden videographiert, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Schüler:innen beherrschen die Schulsprache Deutsch, viele sind in unterschiedlicher Ausprägung mehrsprachig. Die angesprochenen Themen betrafen das Lernen von Sprachen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen und ein Textbeispiel. Ergänzend fanden Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 statt; auch diese wurden transkribiert

und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Beispiele im vorliegenden Beitrag fokussieren Aussagen der Lehrpersonen: Wie beantworten Schüler:innen ihrer Meinung nach sprachbezogene Fragen, auch zu Varietäten oder Dialekten, und wie reagieren die Lehrpersonen auf Videoausschnitte aus Schülerinterviews? Solche Aussagen geben Hinweise für den Umgang mit sprachbezogenem Vorwissen im Schulalltag und ermöglichen Schlüsse für die Aus- und Weiterbildung und für vertiefende Forschungsprojekte. Ziel ist in beiden Teilprojekten, ein praxisnahes Bild von (Vor)wissen und persönliche Überlegungen zum Thema «Sprache» zu gewinnen.

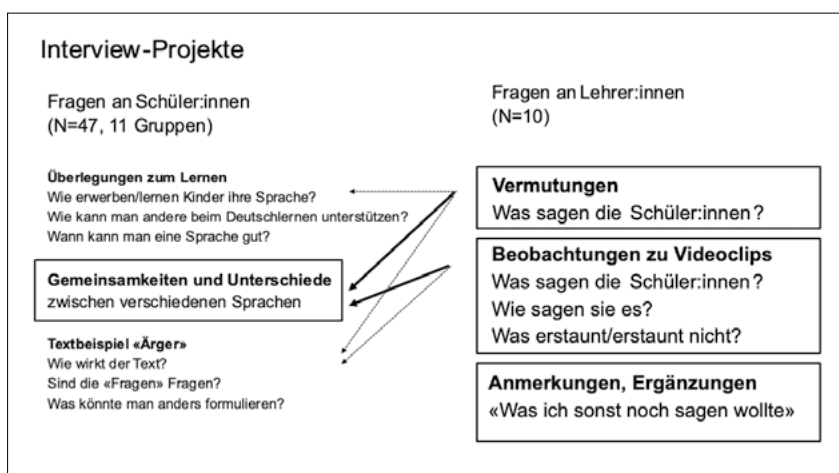


Abb. 1:

Übersicht über die Interview-Teilprojekte; eingerahmt: Basis für Beispiele im Beitrag

2 Aussagen der Lehrpersonen

Im Folgenden wird erläutert, welche Vermutungen die Lehrpersonen äußerten. Es folgen Beobachtungen zu Video-Ausschnitten; den Abschluss bilden allgemeine Überlegungen einzelner Lehrpersonen.

2.1 Vermutungen: wie antworten die Schüler:innen?

Die Lehrer:innen wurden u. a. gefragt, ob die Jugendlichen «Dialekt» oder regionale Varietäten als Eigenschaft von verschiedenen Sprachen erwähnen. Die Vermutungen reichen von «eher nicht» bis zu «ja – falls sie das aus ihrer Herkunftssprache kennen». Die Vermutung «eher nicht» wird unterschiedlich begründet:

- sie erwähnen das Thema nur, wenn es im Unterricht behandelt wurde
- sie haben es gelernt, vergessen es aber leicht
- es ist für sie so selbstverständlich, dass sie es nicht erwähnen.

Einzelne Lehrpersonen argumentieren also vom Schulstoff her, andere beziehen sich auf den Erfahrungshintergrund der Schüler:innen. Ein Lehrer beobachtet oft entsprechende Gespräche:

Ja, [das] glaube ich schon. Es kommt darauf an, welche Sprachen – dass es verschiedene Arten von Sprachen gibt, regional oder in den Familien oder [...] die Albaner sowieso, das fand ich immer spannend, die kenne ich einfach am besten. Die haben sehr verschiedene Dialekte. (LP 10)

Eine andere Lehrperson formuliert ihre Vermutung recht spezifisch:

[...] ich bin mir nicht sicher, ob sie das sehen. Es würde mich positiv überraschen, aber ich habe eher das Gefühl – auch wenn sie Dialekte und Varietäten vergleichen, dann auch eher Wörter: Welche Wörter sind gleich und welche sind ganz anders. Ich habe nicht das Gefühl, dass sie mehr machen. (LP 9)

2.2 Beobachtungen zu Schüler:innen-Interviews

Im Interview wurden den Lehrpersonen anschließend zwei kurze Gesprächsausschnitte präsentiert. In diesen Ausschnitten erwähnen Jugendliche von sich aus Varietäten in ihren Herkunftssprachen, und zwar auf recht unterschiedliche Art:

Gruppe A: Auf die offene Frage, was in allen Sprachen gleich sei und was verschieden, wird von drei Jugendlichen erwähnt, dass es Wörter gebe, die in allen Sprachen gleich seien, z.B. «Schokolade», und dass es unterschiedliche Schriftsysteme gebe. Dann nennt Sina «Dialekt» als Stichwort und zählt verschiedene Schweizer Dialekte auf. Drilon reagiert, indem er plastisch schildert, dass in Kosovo und Albanien verschiedene Formen von Albanisch gesprochen werden und dass man ihn als Kosovaren in Albanien nicht verstehe. Katy und Sina ergänzen, dass sie als Brasilianerinnen gleiche Erfahrungen machen: mit Portugiesen gebe es immer wieder Verständnisprobleme. In dieser Gruppe fällt auf, wie ausführlich und lebhaft die Jugendlichen ihre Beiträge gestalten und wie selbständig sie das Gespräch führen.

Gruppe B: Zur gleichen Einstiegsfrage erläutern die vier Schüler:innen, dass Verwandtschaften zwischen einzelnen Sprachen es ermöglichen, Wörter abzuleiten. Sanna (L1: Deutsch) merkt an, dass ihre Lehrerin im Französischunterricht «die, die Italienisch können» gelegentlich darauf anspreche. In einem längeren eigenständigen Beitrag erläutert Ella (L1: Bosnisch), dass Bosnisch, Serbisch und Kroatisch so ähnlich seien, dass die Unterschiede von Außenstehenden nicht bemerkt würden. Anschließend geht sie auf die Schreibkonventionen ein, dank derer Bosnisch «einfacher als Deutsch» sei. Sanna wendet ein, es gebe jedoch seltsame Zeichen, z.B. «s, die als sch ausgesprochen werden» – sie findet Bosnisch komplizierter. In dieser Gruppe fällt auf, dass sich v.a. Ella ausführlich einbringt. Interessant ist, dass die anderen Schüler:innen wie Sanna offensichtlich die Sprachen ihrer Peers wahrnehmen, obwohl sie selbst nicht Bosnisch resp. Italienisch sprechen.

Im Interview wurden die beiden Videoausschnitte gezeigt, jeweils anschließend kommentierten die Lehrer:innen Inhalt und Art der Beiträge. Die bereits oben (2.1) zitierte Lehrerin zeigt sich in ihrem Kommentar zu Gruppe A überrascht:

Ok! Das mit den Wörtern hatte ich ja vermutet. Ich bin aber erstaunt, dass sie grad versucht haben, die Sprachsituation in der Schweiz mit der Sprachsituation in ihren Ländern zu verbinden. Dass sie aufteilen in eine Standardsprache und einen Dialekt. Das hätte ich nicht erwartet. [...] Gut, ich habe, ehrlich gesagt, auch nicht gewusst, dass es wie eine Standardsprache und einen Dialekt in Albanien gibt. (LP 9)

Ihre Anmerkung, dass es ihr an Hintergrundwissen fehle, findet sich auch in anderen Kommentaren. Eine weitere Lehrerin lobt, wie gut die Jugendlichen ihre Erfahrungen erläutern, und kontrastiert dies mit ihrem eigenen Hintergrund:

[...] meine Muttersprache ist Deutsch, ich hatte keine andere Muttersprache – da setzt man sich ganz anders auseinander – [...] ähm, dann wird man automatisch damit konfrontiert. Ich kenne es nur vom Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. (LP 2)

Dass sich die Gespräche in Gruppe A und B unterschiedlich entwickeln, heben viele Lehrpersonen hervor, z.T. betonen sie, wie systematisch Ella in Gruppe B Sprache(n) beobachtet. Einen besonderen Hinweis formuliert der Lehrer, der bereits auf die albanischsprachigen Schüler:innen hingewiesen hat:

[...], dass die Schüler ihre eigene Sprache meist einfacher finden als Deutsch, und jeweils gute Gründe anführen, auch wenn sie nicht immer stichhaltig sind, aber die Überlegungen, das wird meiner Meinung nach viel häufiger gemacht, als es zum Vorschein kommt, dass man die Fremdsprachen mit der eigenen VERGLEICHT und recht detaillierte Aussagen dazu machen kann. Obwohl das häufig gar niemand fragt. Und wenn du fragst, dann staunst du noch, wie sie das genau anschauen. (LP 10)

Hier sind mehrere Aspekte hervorzuheben:

- Die Schüler:innen vergleichen Sprachen und machen erstaunlich detaillierte Aussagen
- Es wird in der Schule selten oder nie nachgefragt
- Die Überlegungen der Schüler:innen sind zwar oft nachvollziehbar, aber nicht unhinterfragt richtig («gute Gründe» vs. «nicht stichhaltig»). Der betreffende Lehrer vertieft seine Bemerkung nicht, der Einwand ist aber wichtig (s. u., 3).

2.3 Allgemeine Anmerkungen der Lehrpersonen

Am Ende der Interviews («was ich sonst noch sagen wollte»; s. Abb. 1) zeigten sich viele Lehrpersonen beeindruckt von den Überlegungen der Jugendlichen, und einige formulierten von sich aus, dass im Unterricht zu wenig Raum sei für solche Gespräche:

Am Ende der Interviews zeigten sich viele Lehrpersonen beeindruckt von den Überlegungen der Jugendlichen.

Ja, dass sie es bringen, ist überraschend, aber dass sie viel dazu wissen, das überrascht mich eigentlich weniger. [...] Ja, eigentlich erstaunlich, wie wenig man es nutzt im Unterricht. [...] (LP 4)

Eine andere Lehrperson hebt hervor, dass insbesondere mehrsprachige Jugendlichen oft unter eine Defizitperspektive gesehen werden

Dass sie, sobald sie etwas aus ihrer Sprache bringen, Profis werden [...]. Da merkt man: da steckt ganz viel dahinter. Wir sehen sie, wenn sie Deutsch reden, und dann korrigieren wir sie dort. Aber dass sie in anderen Bereichen hohe Kompetenzen haben, das sieht man bei uns im Alltag eigentlich nicht. (LP 2)

Im folgenden Zitat werden Lern- und Gesprächsprozesse besonders fokussiert:

Sie fühlen sich ernst genommen, [...] ja, bei ihnen könnte man wirklich meinen, sie haben nur darauf gewartet, bis endlich mal jemand nachfragt. [...] Und dann beginnen sie, Verknüpfungen zu machen. Und ich denke, auch durch das Lernen MITEINANDER ist hier – jemand beginnt, und jemand: ja, genau, [...] und alle merken: hey, ich habe auch meine Erfahrungen gemacht, [...] ich kann MIT-REDEN. Und das finde ich mega toll. (LP 9)

Voraussetzung ist, dass ein Gegenüber die Jugendlichen ernst nimmt und nachfragt, und auch, dass die Möglichkeit besteht, miteinander ins Gespräch zu kommen und Erfahrungen auszutauschen.

3 Schlüsse für Praxis, LP-Ausbildung und Forschung

Die befragten Lehrpersonen zeigen Interesse und Wertschätzung für die sprachbezogenen Überlegungen der Jugendlichen. Damit sie diese Ressource besser in ihren Unterricht einbeziehen können, ist an verschiedenen Punkten anzusetzen:

- Wir brauchen ein genaueres Bild vom Vorwissen der Schüler:innen, z.B. zum Zusammenwirken von Spracherwerb in verschiedenen Situationen und Aufbau von Wissen über Sprache/Language Awareness sowie über wissensbezogene und motivationale Anteile der Kompetenz im Bereich Sprachreflexion (s. oben Abs. 1; vergl. Peyer & Lütke 2022). Das Wissen der Schüler:innen hat

Wir sehen sie, wenn sie Deutsch reden, und dann korrigieren wir sie dort. Aber dass sie in anderen Bereichen hohe Kompetenzen haben, das sieht man bei uns im Alltag eigentlich nicht

eine andere Qualität als linguistisches Fachwissen, v.a. ist es stark situations- und handlungsbezogen (Neuland et al. 2022).

- Unterricht, der die Schüler:innen als Expert:innen für ihre Sprache(n) ernst nimmt, braucht Settings und passende Aufgaben, so dass sie sich einbringen können, ohne sich zu exponieren. Wichtig ist auch, Resultate festzuhalten und kritisch zu vergleichen (vergl. Peyer 2021; Schader: Lernobjekt «Mehrsprachigkeitsprojekte»). Der Ansatz, Erfahrungen der Schüler:innen aufzunehmen und ggf. ihr Wissen zu verallgemeinern und zu systematisieren, wird unter der Bezeichnung «conceptual change» (Peyer i.V., Wildemann & Bien-Miller i.V.) diskutiert: Manche Aussagen sind, wie ein Lehrer betont, zwar aus Schülersicht plausibel, aber nicht unhinterfragt richtig – hier ist Aufgreifen und Einordnen wichtig, z.B.: Was macht eine Sprache schwierig? Wie funktionieren verschiedene orthographische Systeme? etc. Ein Lehrmittel, welches davon ausgeht, dass Schüler:innen aus Erfahrung einiges über Sprache(n) wissen, ist «Sprachwelt Deutsch». Konkrete Arbeitsaufträge im «Begleitset», Beispielmateriale im «Sachbuch» und Arbeitstechniken im «Werkbuch» unterstützen sie in der alltagsbezogenen Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachbezogenen Themen (vergl. Hinweise in Peyer 2021, pp. 33-36). Solches Unterrichtsmaterial kann Lehrpersonen ermutigen, generell mehr auf die sprachbiographischen Ressourcen und Überlegungen ihrer Schüler:innen zu setzen.

– Um Mehrsprachigkeit als Ressource in der Aus- und Weiterbildung zu verankern, muss auch das Hintergrundwissen der Lehrpersonen erweitert und systematisiert werden. Nur so werden diese fähig, die heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen einzubeziehen, wie es der Lehrplan 21 im Bereich «Sprache(n) im Fokus» (v.a. D.5 B) vorgibt. (Angehende) Lehrpersonen sollen außerdem überdenken, welche Bilder sie diesbezüglich von ihren Schülerinnen haben. Wichtig ist hierbei der Hinweis von Lehrpersonen, dass sie zu wenig wissen über aktuelle Varietäten, Gruppensprachen und Herkunftssprachen der Jugendlichen. Deshalb gilt es einerseits, die eigene Rolle zu reflek-

tieren – eine Lehrperson kann sich kompetent einbringen, auch wenn sie nicht alles über bestimmte Varietäten oder Herkunftssprachen weiß –, und andererseits ist es nicht allzu schwierig, sich Orientierungswissen anzueignen (z.B. Schader (Hg.) 2021; div. Online-Informationen etc.). Das linguistische Wissen von Lehrpersonen sollte nicht nur systematische Bereiche wie Orthographie und Grammatik betreffen, sondern auch Varietätenlinguistik und soziokulturelle Fragen im Zusammenhang mit Sprache(n) umfassen. Eine sinnvolle Form der Vermittlung wären z.B. Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Aus- oder Weiterbildung, mittels derer Lehrpersonen sich Hintergrundwissen aneignen können, sich aber auch konkret und vertieft mit der Erwerbssituation und den Überlegungen von (mehrsprachigen) Schüler:innen auseinandersetzen. Damit würden verschiedene Facetten von professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen angesprochen (Lessing-Sattari & Wieser 2018: 44).

Wir brauchen ein genaueres Bild vom Vorwissen der Schüler:innen, z.B. zum Zusammenwirken von Spracherwerb in verschiedenen Situationen und Aufbau von Wissen über Sprache.

In allen hier erwähnten Bereichen gibt es Forschungsdesiderate: Umfang und Qualität des sprachbezogenen Wissens von Schüler:innen muss genauer untersucht werden, die Wirkungen von spezifischen Unterrichtsettings und Aufgaben sind noch zu wenig bekannt (Funke 2022), und das Zusammenspiel zwischen professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen ist ebenfalls noch nicht gründlich erforscht. Trotz dieser Desiderate soll der vorliegende Beitrag alle Beteiligten ermutigen, in der Schule zum Thema «Sprache(n)» Fragen zu stellen und ins Gespräch zu kommen.

Um Mehrsprachigkeit als Ressource in der Aus- und Weiterbildung zu verankern, muss auch das Hintergrundwissen der Lehrpersonen erweitert und systematisiert werden.

Literaturverzeichnis

Funke, R. (2022). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: H. Gornik & I. Rautenberg (Hg.), pp. 430–454.

Gornik, H. & Rautenberg I. (Hg.) (2022). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Isaac, K. & Kleinbub, I. (2020). Grammatikunterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grund- und weiterführenden Schulen. In: A. Peyer & B. Uhl (Hg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 137-166.

Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In: J. Boelmann (Hg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 41-56.

Neuland, E. et al. (2022). *Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule*. In: H. Gornik/I. Rautenberg (Hg.), pp. 186–202.

Otten, T. (2021). «So hört sich der Satzbau besser an». *Eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.

Oomen-Welke, I. (2017). Präkonzepte. In: I. Oomen-Welke & B. Ahrenholtz, *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 493–506

Peyer, A. (i.V.). Vorwissen aus Erfahrung mit Sprache(n) – eine Basis für Conceptual change? In: *Empirische Pädagogik* (Review angenommen).

Peyer, A. (2021). Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein. *ide* 45 (3), 28–37.

Peyer, A. & Lütke, B. (2022). Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht – ein Überblick. In: A. Binanzer et al. (Hg.), *Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln – Interdisziplinäre Perspektiven*, VALS/ASLA Bulletin 115, 49–72.

Schader, B. (Hg.) (2021). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Sprachwelt Deutsch (SWD) (2012): Sachbuch, Werkbuch, Trainingsmaterial, Begleitetset (mit je einer Broschüre für Grundlagen und für die 7., 8. und 9. Klasse). AutorInnenteam. Überarbeitete Version. Bern: Schulverlag plus; Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (i.V.). Sprachbezogene Konzepte mono- und multilingualer Schüler*innen und ihr Potenzial für einen adaptiven Deutschunterricht. In: L. Bien-Miller/M. Michalak (Hg.), *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen*. Wiesbaden: Springer VS.

Weblinks

[Lehrplan 21](#) (Version Kt. Zürich)

Lernobjekt «Mehrsprachigkeitsprojekte»: https://ilias.phzh.ch/goto.php?target=pg_10941_88036&client_id=phzh (Autor: B. Schader)

Projekt «Sprache ist...» [«Sprache ist...» – Jugendliche und ihre Auseinandersetzung mit Sprache\(n\) im Alltag und in der Schule | PHZH](#) (Autorin: A. Peyer)

Sprachwelt Deutsch: <http://www.sprachwelt.ch> [Zugriff: 10.11.2023].