

■ JaLing Comenius-Projekt 2001 – 2004

# Einführung und Leitfaden für Lehrpersonen

(Entwurf)

Ingelore Oomen-Welke und Arbeitsgruppe  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
oomen@ph-freiburg.de

## Analytische Bearbeitung der Mitteilungen in Interviews

Vs wörtliche Äußerungen und die der anderen Kinder können mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und verstanden werden.<sup>1</sup> Die Äußerungen werden im Kontext der Interviewsituation und der Lebenssituation gesehen; sie werden auf Stationen des Sprachenlernens, auf Ziele und Modalitäten sowie Erläuterungen durchforstet; sie lassen sich dann abstrahieren und damit reduzieren und zusammenfassen. Wir wollen das Verfahren in Kurzform in der folgenden Tabelle wiedergeben.

**Tabelle 3    *Bearbeitungsschritte der Inhaltsanalyse***

<i>Frage</i>	<i>1. Schritt: Segmentieren einer Sinneinheit – Antwort wörtlich</i>	<i>2. Schritt: Abstrahieren zu über- individueller Formulierung</i>	<i>3. Schritt: Zuordnung zur nächsthöheren Ebene, <b>Typik</b></i>
<u>Station Kindergarten</u>			
WARUM?	mit Kindern verständigen  ein wenig Deutsch lernen	➤ Kommunikation mit peers ➤ Landessprache	➤ Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache oder Mehrheitssprache
WIE?	von selber  Betreuer reden und reden V schwafelt nach  mit der Zeit  für Ausländer schwieriger	➤ „automatischer“ Lernvorgang ➤ durch Methode des Hörens und Wiederholens von Äußerungen ➤ längere Dauer  ➤ Probleme besonderer Gruppen	➤ ohne bewusste Aneignung ➤ bei interaktiv-reproduktiver Prozedur  ➤ Zeitfaktor  ➤ zielgruppen-spezifisch
<u>Station Schule</u>			
—	man kann alles Mögliche lernen	➤ gutes Lernangebot	➤ positive Bewertung des schul. Angebots
WARUM?	Ausländer kommen in ein anderes Land müssen die Deutsch lernen	➤ Landessprache muss erlernt werden	➤ Kommunikationsfähigkeit in der Landes- bzw. Mehrheitssprache
WIE?	schwierig  einen Satz vorgesagt bekommen nachplappern	➤ nötig, aber schwierig  ➤ Methode des Hörens und Wiederholens von	➤ Probleme des versetzten/sukzessiven Sprachenerwerbs ➤ reproduktive orale Prozedur

<sup>1</sup> Vgl. zur Definition und Beschreibung Mayring<sup>6</sup>1997, Flick<sup>3</sup>1998, S. 212ff. An dieser Stelle geht es uns um den Hinweis darauf, dass die Äußerungen der Kinder nicht impressionistisch-global, sondern nach expliziten Regeln analysiert verstanden werden sollen. Frequenzgesichtspunkte stehen bei unserer Darstellung nicht im Vordergrund, wenngleich wir einige quantitative Angaben machen.

	manchmal schreiben Wörter werden erklärt	Sätzen ➤ Schreiben als Methode ➤ Paraphrasen oder Beispiele zur Semantisierung	➤ reproduktive literale Prozedur ➤ kognitiver Zugang als Lernmethode
ERGEBNIS	dem bring ich Deutsch bei  Wörter, Fremdwörter werden erklärt	➤ Vs Deutsch ist so gut, dass er es lernen kann  ➤ Verstehen von Erklärungen schwieriger Wörter	➤ gelungener Deutscherwerb, Anwendung der Methoden als Lehrer ➤ gehobenes Niveau

Dieses Reduktionsverfahren liegt im Folgenden überall dort zugrunde, wo wir die Äußerungen der Kinder zu Kategorien zusammengefasst haben. Es führt von den individuellen Besonderheiten weg und schafft dadurch Übersicht im Feld. Daneben stehen die Interpretationen der authentischen Äußerungen.

V rekonstruiert also seine Sprachlernbiographie in groben Stationen folgendermaßen: Die Muttersprache lernt man als Baby von den Eltern, das gilt für alle. Im Kindergarten hat er selbst in zwei Monaten durch Hören und Nachsprechen quasi automatisch eine Basisfähigkeit zur Kommunikation in der Zweitsprache Deutsch erreicht, die von der 1. Klasse ab in der Schule ausgebaut wurde (implizit). Das Schreiben wurde zu einer weiteren Methode des Sprachenlernens (explizit für den griechischen Freund). V hat ein Niveau erreicht, auf dem er schwierige Wörter und Fremdwörter lernen und ihre Erklärungen auf Deutsch verstehen kann; er kann sogar als Deutschlehrender einem Griechen beim Deutscherwerb helfen, indem er die erfahrenen Sprachlernmethoden selbst anwendet. Damit stellt er seine Sprachenbiographie als recht erfolgreich dar, nicht zuletzt aufgrund institutionell angeleiteter Lernprozeduren, und er generalisiert sie als auch für andere gültiges Modell. In der Rekonstruktion der Stationen und in der Bewertung stimmt er mit vielen anderen Kindern und Jugendlichen überein.

Ziel muss es sein, die natürliche Sprachaufmerksamkeit ein- und zweisprachiger Kinder zum Ausgang zu nehmen und darauf fortschreitend Sprachunterricht aufzubauen. Eher vom Wort und von der Bedeutung aus als von der Wortart und der Satzstruktur.

## Ziele

Das globale Ziel, an dem wir weiter arbeiten wollen, heißt kurz: *Sprachen und Sprachaufmerksamkeit der Kinder für Sprachenreflexion und interkulturelles Lernen nutzen.* Es lässt sich in vier Punkte fassen:

- Lehrerinnen und Lehrer so zu schulen, dass sie die Bedeutung der Sprache(n) und der Zweisprachigkeit für Identität und Sprach(en)lernen der Kinder erkennen, dass sie vor anderssprachlichen Äußerungen der Kinder keine Angst haben, dass sie die spontane Sprachaufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern (ein- oder mehrsprachig) wahr- und produktiv aufnehmen können,

dass sie systematisch die anderen Sprachen in den Sprachunterricht Deutsch einbeziehen.

- Materialien für den Deutschunterricht zu erstellen, die das Berücksichtigen der anderen Sprachen erleichtern und fördern, ja beinahe notwendig machen. Dabei greifen wir zum Teil auf die Vorschläge zurück, die die zweisprachigen Kinder selbst beigetragen haben. Es ergibt sich daraus auch eine neue Motivation und eine stärker natürliche Methodologie für den Sprachunterricht.
- Die demnächst zu erwartende Welle der Lehrplanrevisionen der Bundesländer in dieser Richtung zu unterstützen, so dass der Vergleich mit anderen Sprachen nicht als Problem, sondern als Prinzip und Unterrichtsmethode in den Arbeitsbereich „Sprachbetrachtung/Reflexion über Sprache“ aufgenommen wird.
- In Europa die Konzepte zu Language Awareness zu vergleichen und zu entwickeln sowie sie weiter zu tragen in Länder, die sie nicht oder kaum kennen. Dazu beantragt die Pädagogische Hochschule Freiburg soeben ein LINGUA-Projekt mit Groß-Britannien, den Niederlanden, Frankreich, Spanien (die Länder vertreten Regionen mit interner und externer Arbeitsmigration sowie alter Zweisprachigkeit); unser TEMPUS-Projekt mit Ungarn, Spanien, Italien, Deutschland hat diese Frage bereits aufgenommen.

## Unser Forschungsprojekt „Sprachaufmerksamkeit“ als Basis unseres Sprachunterrichtskonzepts „Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“

Basis unseres Konzepts ist die spontane Sprachaufmerksamkeit von ein-, zwei- und mehrsprachigen Kindern in der multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft als Teil ihres interkulturellen Bewusstseins. Infolgedessen konnte unser Konzept nicht am Schreibtisch gefunden werden, sondern bedurfte umfangreicher Vorarbeiten im sprachpraktischen Feld. Davon seien vor allem die Folgenden genannt. Einige Dokumente unseres aktuellen Forschungsprojekts dazu finden Sie in der Anlage.

### Spontane Sprachaufmerksamkeit:

- Auffinden von Zeugnissen spontaner Sprachaufmerksamkeit im Unterricht. Dazu wurden ca. 150 Unterrichtsstunden und Unterrichtsdokumente aus früheren interkulturellen Sprachprojekten von Oomen-Welke u.a. (1982-1995) neu ausgewertet. Das Ergebnis zeigt, dass Sprachaufmerksamkeit der Kinder im Unterricht (Deutsch, Sachunterricht und andere Fächer) zwar vorhanden ist, aber marginalisiert oder unterdrückt wird („Das gehört jetzt nicht hierher!“ - „Nein, pass bitte besser auf!“); jedenfalls wird sie von Lehrpersonen fast nie sichtbar als solche erkannt. Die Folge kann sein, dass spontane Äußerungen zu Sprache unterbleiben, was jedoch nicht empirisch zu erfassen ist.
- Sammeln von metasprachlichen Bemerkungen und von auf Sprachaufmerksamkeit verweisenden Äußerungen von Kindern im privaten Bereich. Dazu zählen die in der Fachliteratur veröffentlichten Beispiele ebenso wie die in Familie und Bekanntenkreis gefundenen Beispiele der Projektbeteiligten.

Beide Datensätze werden nach einem Kategoriensystem ausgewertet, das eine Klassifizierung erlauben soll, an was für Äußerungen und Sprachphänomenen sich kindliche Sprachaufmerksamkeit entzündet, vgl. Anlage. Vertieft wird dieser Ansatz durch Fallstudien von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Forschungsprojekts zu spontaner

Sprachaufmerksamkeit um die Zeit des Schulanfangs (Karagiannakis), zum Erwerb der Sprachentrennung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern (Ketley), zum Lernen in Sprachen-Tandems (Wildenauer).

- Befragung zu Sprachen und Spracheinstellungen. In einer Felduntersuchung, an der ca. 200 Kinder und Jugendliche (ein Drittel einsprachig, zwei Drittel zwei- und mehrsprachig) vom Kindergarten- bis ins Jugendalter teilnahmen, wurde systematisch nach Sprachen, Sprachpraxis, Spracheinstellungen und Sprachwissen gefragt. Die Antworten sind elizitiert, sie spiegeln daher nicht die spontane Sprachaufmerksamkeit, sondern interaktive Prozesse und explizite subjektive Theorien der Kinder im Zusammenhang mit Sprache. Sie zeigen besondere Interessen der Kinder an Sprachlichem. Vor allem aber zeigen die Antworten, dass quer durch alle Altersgruppen die Zweisprachigen stärker an Sprachen interessiert sind: Sie geben mehr Antworten, machen mehr Vorschläge, haben mehr Sprachwissen und bleiben länger bei der Sache.

Ziel unseres Projekts ist es nicht, statistisch valide Ergebnisse aus den Äußerungen der Kinder zu gewinnen, sondern solide Anhaltspunkte für unsere didaktische Reflexion zu finden. Aus den authentischen Situationen und mit dem sprachlichen Material hat Oomen-Welke ein Konzept für den Sprachunterricht Deutsch entwickelt, das inzwischen einige Male in der Lehrerfortbildung und in sprachdidaktischen Arbeitskreisen vorgestellt worden ist. Erste Publikationen dazu liegen vor, vgl.

- Karagiannakis, Evangelia/Oomen-Welke, Ingelore 1996: Sprachbewußtheit im Unterricht - ein Einblick; in: H. Balhorn/H. Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Bottighofen am Bodensee, Libelle Vlg.
- Linke, Angelika/Oomen-Welke, Ingelore 1995: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach Vlg.
- Oomen-Welke, Ingelore 1993: Deutscher Unterricht als (inter-)kulturelle Praxis; in: A. Bremerich-Vos (Hrsg. 1993): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt, Diesterweg Vlg., S. 142-167.
- Oomen-Welke, Ingelore 1996b: Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht; in: A. Peyer/P. Portmann (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Tübingen, Niemeyer Vlg. S. 291-316.
- Oomen-Welke, Ingelore 1997a: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht; in: Ide - Informationen zur Deutschdidaktik 1. S. 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore 1997b: ... ich kann da nix! Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach Vlg. Kapitel C: Übergänge

## 2. DIE FELDUNTERSUCHUNG

Bei der Bearbeitung der Unterrichtstranskripte stellten wir uns oft die Frage, was heutige Kinder aus ihrer sprachlichen Lebenswelt eigentlich alles wissen und worüber sie Subjektive Theorien entwickelt haben. Z. B. fiel uns folgendes Segement auf:

### **Geburtstag:: L1,L2 = Studentinnen im Gespräch mit einem türkischen Mädchen**

L2: Wie ist das jetzt/ wo dein Vater wieder zuhause ist?  
S: Schön!  
L2: Ist er den ganzen Tag daheim?  
S: Ja!  
L1: Und dann kauft er Videofilme?  
S: Ja heute hat er ge kauft\ möchtest mal angucken?  
L1: Sind das türkische Filme?  
S: Ja, ham wir heute gekauft.  
S1: Da versteh ich ja gar nichts\  
S: Is egal\  
L1: Egal?  
S: Kannst doch lernen\  
L1: Türkisch? Das ist doch schwer!  
S: Nein/ was heißt Bild?  
L2: Ich weiß nur was "Guten Tag" heißt\  
S: heißt das *Merhaba*?  
S: Hihi komisch (lacht) willst du auch Türkisch lernen?  
L2: Ja aber das ist so schwierig.\ Deutsch ist ja auch schwierig.\  
S: No/ wo ich im Kindergarten war/ hab ich allein gelernt.\  
L2: Wie hast du das gelernt?  
S: Niemand hat mir gesagt\  
L2: ich hab zugehört\  
S: ich war schon ganz lange....  
L2: Du warst in Deutschland im Kindergarten?  
S: Ja ich bin auch in Deutschland geboren. ....  
Du spielst mit deiner Nase rum\  
L1: Mich juckts da\  
S: Gell das kitzelt?

Es gab noch mehr Situationen, in denen zwei- oder mehrsprachige SchülerInnen ihre Sprachlerntheorien oder gar Sprachtheorien explizierten oder implizit einbrachten (*Frage*). Aus der Idee, in einer Schule und einem Kindergarten einmal mit allgemeineren Fragen zu Sprachen und Sprachlichem nachzuhaken, wurde schließlich eine Befragung im Feld mittels Interview-Leitfaden, an der 196 ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche von 3 bis 18 Jahren und 22 zwei- und mehrsprachige Erwachsene von 20 bis 35 Jahren teilnahmen.

Ein paar Bemerkungen seien zum Feld, zum Interview-Leitfaden, zur Auswertung und zur Aussagekraft gemacht.

### 2.1 Unser Vorgehen

2.1.1 Nach ersten Vorgesprächen mit Kindern in größeren Gruppen von je 10 entschieden wir uns dafür, in Dreier- und Vierergruppen in Kindergärten und Schulen die Befragung durchzuführen. Das Oberschulamt Freiburg genehmigte die Befragung, die Rektoren und Lehrpersonen von verschiedenen Grund-, Haupt- und Realschulen wurden überzeugt, die Teilnahme der Kinder sollte freiwillig sein. Die Interviewer waren den Klassen schon bekannt, sei es auch nur durch vorherige Vorstellung und Hospitation. Jüngere Kinder wurden durch Bilder oder ein Lied

eingestimmt, dann wurde die Absicht erklärt und gefragt, wer dabei mitmachen wollte (mit Modifikationen im Kindergarten). Ausnahmslos alle Kinder wollten mitmachen! Soweit wir sehen, gab es nur einen Fall von wirklicher Störung. Das Interview dauerte je nach Menge der Antworten zwischen 30 und 60 Minuten.

Interviewer waren zunächst MitarbeiterInnen des Projekts „Sprachaufmerksamkeit“, dann TeilnehmerInnen meines Hauptseminars „Individuelle Zweisprachigkeit und mehrsprachige Gesellschaft“. Da die Interviews nicht alle im SS 96 geführt wurden, sondern sich auf die vorlesungsfreie Zeit ausdehnten, streute die Befragung vor allem räumlich: Einzelne Studierende befragten auch außerhalb des südbadischen Raumes, andere befragten auch Oberstufenschüler von Gymnasien.

Für die Befragung wählten wir die Form des halboffenen Interviews und entwickelten wir einen Interview-Leitfaden mit Sozialfragebogen. Die Interviews wurden auf Toncassette aufgenommen, nach einfachen Transkriptionsregeln auf Diskette geschrieben, nach einem Auswertungsbogen vorausgewertet. Nur vollständig vorhandene Dokumente wurden einbezogen, so dass auch die von Studierenden beigebrachten Materialien nachprüfbar und auswertbar sind. Die Reduktion der Äußerungen auf eine zählbare Normalform folgt den Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse mit jeweils drei bis fünf raters. Die quantifizierbaren Daten wurden in access eingegeben mittels Klappmenü, vgl. Ausdruck. Unklare Daten wurden nicht verwertet.

## 2.2 Theoretische Reflexion in drei Punkten

- Leitfaden- Interview:

Interviews sind im Prinzip Befragungen, Befragungen sind komplementär zu Beobachtungen (U -Transkripte). (*Bilden unsere U-Dokumente ein Korpus? ein Feld?*) Primärdaten über noch nicht erschlossene Sachverhalte müssen mittels eines empirischen Erhebungsverfahrens zugänglich gemacht werden. Für uns schied der Fragebogen aus, vgl. LASSO Landauer Skalen zum Sozialklima (von Saldern) mit Fragebogeneffekten.

Zusammenstellung des Leitfadens aus Sozialdaten, Signalen in den U-Transkripten und wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Bsp. Neuland 1992. Arrondierung mit Hilfsfragen, die so nicht gestellt werden müssen. Möglichkeit für Weiterentwicklung. Erfahrungsfragen, Inferenzfragen, Beurteilungsfragen, philosophische Fragen, operationale Fragen. Das heißt, dass keine feste Hypothesenbildung stattfand, sondern ein offenes Verfahren, in das Meinungen und weitere Fragenkomplexe integriert werden konnten.

- Linguistische Feldforschung:

Vgl. E. Werlen 1998. Es geht um systematische Absicherung linguistischer bzw. sprachbezogener Aussagen durch unmittelbare Daten.

Feld ist Ausschnitt aus der Wirklichkeit, lokal oder temporär und symbolisch. Mikro-, Meso- oder Makro-Ebene, hier Meso-Ebene Bildungssystem und Mikro-Ebene Subjektive Theorien der Kinder, bezogen auf die makrostrukturelle Ebene der Sprachen (vgl. Bronfenbrenner). Durch die Erhebung erfolgt ein Eingriff in die Realität. Zugriff muss die Perspektive der Erforschten und die der Forschenden berücksichtigen.

Feldauswahl: nicht beliebig, sondern abgegrenzt. Hier teils regionale Abgrenzung, Altersabgrenzung, Frageabgrenzung. Nach einer repräsentativen Stichprobe wurde

nicht gesucht, weil nicht im strengen Sinne quantitativ ausgewertet werden soll. Die Zufallsstichprobe und geschichtete Zufallsstichprobe kamen nicht in Betracht, auch nicht die bewusste Auswahl. Unsere Auswahl nähert sich am ehesten der Klumpen-Stichprobe von Schulen und darin von Klassen.

Wir erzeugen nicht Daten, sondern suchen sie auf (= qualitativ). Trotzdem bleibt dies nicht ohne Einfluss auf die Beforschten(, die sich oft erstmals richtig verstanden und wahrgenommen fühlen); wir sollten zwischen Antworten und Kundgaben unterscheiden. Wir unterscheiden die Äußerungen nach Sprechintentionen und Kundgaben, dabei wieder nach der interaktiven Sequenz. Die Inhaltanalyse wird also um interaktive Gesichtspunkte ergänzt.

Die Transparenz des Vorgehens ist hoch schon dadurch, dass die Vorgehensweise den Studierenden expliziert werden musste und sie die Ergebnisse ihrer Teiltätigkeiten insgesamt sehen wollten.

Die Feldforschung ist rekonstruktiv, weil sie mentale Wirklichkeiten (Subjektive Theorien) im Feld aufgreift (bottom up), und induktiv interpretiert. Sie findet ihre Daten im Kontext der Selbstreflexion der Untersuchenden (z. B. rating). Sie ist manipulativ, weil explizit gefragt wird; i.Ggs zur U-Beobachtung).

- Folgerungen finden wir wieder auf mehreren Ebenen:  
auf der sprachlichen Alltagserfahrung der Kinder, beim Sprachenlernen, bei der Sprachvariationskompetenz, bei der Fähigkeit zu Sprachoperationen, bei Vergleichen und Verallgemeinerungen, bei philosophischen Fragen. Diese sollen nicht im strengen Sinne quantitativ ausgewertet werden. Manches, was in Laborversuchen gesehen wurde, findet sich auch hier. Insgesamt sehen wir, dass die Welt der Sprachen von Kindern und Jugendlichen bei weitem reicher ist, als Erwachsene sich das vorstellen.  
Eine Art der Auswertung kann schon sein, die von Kindern eingeführten Themen in den Sprachunterricht zu etablieren, wie Switalla 1992 und 1993 es tut. Eine andere Folgerung ist die stärkere Orientierung des Sprachunterrichts am Wissen und Fragen der Kinder.  
Eine ganz wichtige Folgerung ist die Behandlung der Zwei- und Mehrsprachigkeit als normal und förderungswürdig.



## Anhang 1

### Kommentierte Übersicht über die Ergebnisse der Felduntersuchung in der Region Oberrhein

Geantwortet haben monolinguale Kinder aus Deutschland (2/3) und zwei- bzw. mehrsprachige Kinder aus *Afghanistan, Albanien, Bosnien, Frankreich, Irak, Italien, Karibik, Kosovo, Kurdistan, Libanon, Polen, Russland, Rumänien, Syrien, Thailand, Türkei, Vietnam* u.a.m. Ganz grob läßt sich feststellen, dass die mehrsprachigen Kinder in Lexik und Syntax nicht auffällig waren und dass sie doppelt so viele Antworten gegeben haben wie die einsprachigen, obwohl sie nur halb so stark vertreten waren. Vgl. Teilauswahl. Quantitativ betrachtet bringen sie mehr Aspekte in die Diskussion ein.

Wie bei halboffenen Gruppeninterviews mit Kindern zu erwarten, antworteten nicht auf jeden Frage alle Kinder. Es gab häufig Mehrfachantworten, vor allem bei den mehrsprachigen Kindern. Die Kinder im Vorschulalter antworteten stark fragenzentriert, so dass ihre Antworten nicht unbedingt quantitativ vergleichbar auszuwerten sind. In der folgenden quantitativen Auswertung sind sie nicht vertreten, genauso wenig wie die Gruppe der 15 bis 18jährigen, weil dies das Bild verfälscht hätte unter den Gesichtspunkten Antworthäufigkeit, Sprachenkenntnis und Bildungsstand. Im Kindergarten haben die Kinder auf wenige Fragen geantwortet und wenig gesprochen. Die zweisprachigen Kindergartenkinder waren zahlenmäßig etwas geringer vertreten (21:8; also im Verhältnis 2,6:1). Sie kamen i. Ggs zu den Schulkindern, überwiegend aus Akademiker- und Studentenfamilien. - Der Klumpen der 15-18jährigen waren Schüler der Realschulen und Gymnasien und können deswegen nicht mit dem Klumpen der Schulpflichtigen in Grund-, Haupt- und Realschulen verglichen werden.

Mit *Typen* (types, items) sind im Folgenden die Antworttypen gemeint, etwa *Beispiel, Ja mit Erklärung* usw. Wir haben dies nicht nach Richtigkeit bewertet, ganz im Sinne der Maxime von Mathematikern: „Eine falsche Hypothese ist besser als gar keine Hypothese.“ Denn die falsche kann verifiziert/falsifiziert werden und damit den Lernprozess in Gang setzen.

Antworten der Hauptgruppe der Schulpflichtigen in der Übersicht:  
138 Schülerinnen und Schüler.

#### 0 Antworten überhaupt

Gesamt	ES	MS
Anzahl SchülerInnen	92	46
Antworten absolut	1011	1459
Mittelwert	11.0	28.8

#### Kommentar:

Das Verhältnis von ES zu MS ist 2:1. Dennoch haben MS fast die Hälfte mehr Antworten geliefert, fast dreimal so viel je Kind. Das steht in Gegensatz zur Beteiligung am normalen Unterricht. Wie kommt das bloß?

Bei Aufgaben ist immer davon auszugehen, dass sie bestimmte Gruppen begünstigen. Wir haben geglaubt, dass die Fragekomplexe II, IV, V und VI/VIII die Einsprachigen begünstigen könnten, die Fragekomplexe I und VI die

Mehrsprachigen. Wenn wir die 72 Antworten für DaF/DaZ subtrahieren, ergibt sich immer noch eine Zahl von 1387 und ein Mittelwert von 30.15 Antworten für die Mehrsprachigen. („Weiß nicht“ als ein Antworttyp ist dabei auf beiden Seiten mitgezählt.) Es erstaunt zunächst einmal, wieviel sie beitragen, wenn man sie fragt. Dieses Ergebnis stützt die alle Erkenntnisse über die Nichtbegünstigung von Mehrsprachigen im Regelunterricht.

#### I Welche Sprachen kennst du?

	ES	MS
Anzahl Sprachen	17	25
Antworten je SchülerIn	1 - 5	1 - 5

Die Frage war missverständlich, denn sie wurde von einigen Kindern als „kannst du“ interpretiert. Bei der Nennung von Sprachen gab es neben den Sprachen der Kinder und der Welt auch Afrikanisch, Irisch, Amerikanisch, Dialekte etc.

#### II Was ist Dialekt?

	ES	MS
Antworten je SchülerIn	1 - 3	1 - 3
Kennzeichen, Beispiele, Region, Sprecher, Situation, Bewertung	24 Typen	29 Typen

*Uff guat Badisch, Hochzít, „so mit -le hintendran“, „Mit meiner Oma red ich Badisch, aber die Mama hat das nicht so gerne.“ - „Da war mal einer aus Schwaben/Bayern...“* Entgegen unseren Vorannahmen haben auch die Zweisprachigen mit den Dialekten offenbar reiche Erfahrungen.

#### III Sprachen im Vergleich

	ES	MS
Antworten allg.	3 Typen	10 Typen
Antworten spez.	13 Typen	33 Typen

Hier werden Beispiele genannt, meist Wörter, aber auch Grapheme, Lautung und Strukturelles. Die Bevorzugung einer Sprache richtet sich nach der jeweiligen Sprachbeherrschung, nach der Situation und nach bestimmten affektiven Komponenten. S. Bsp.

#### IV Sprachen ohne Wörter

	ES	MS
Sprachtypen und Funktion	14 Typen	14 Typen

Genannt werden zunächst Zeichensprachen und Körpersprache/Mimik/Gestik von Menschen und Tieren, dann verschiedene Geheimsprachen (Löffel, GE-).

## V Tiersprachen

	ES	MS
Kommunikation	9 Typen	9 Typen

Kommunikation mit Tieren (Mein Tier versteht mich. Ich verstehe mein Tier) samt Signalen wird mit vielen Beispielen genannt. Lernen der Tiersprache s. u.

## VI Sprachenlernen

	ES	MS
Deutsch als F/Z	-	72 Antw./15 Typen
Muttersprachelernen	8 Typen	10 Typen
Fremdsprachenlernen in der Schule	16 Typen: Vokabeln, Schule, Lehrer, Schreiben, Lesen, Sprechen, Filme, Bücher, Spiele, Test, Lieder, Auswendiglernen, Bilder, Zuhören, Raten, Texte	7 Typen: Schule, Schreiben, Lesen, Bücher, Lehrer, Sprechen, Vokabeln
Fremdsprachenlernen außerschulisch	20 Typen	13 Typen

Zum Lernen von Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprache s. u.

Hier fällt auf, dass die MS SchülerInnen nur typische Schultätigkeiten als Lernrahmen interpretieren. ES SchülerInnen glauben auch in spielerischen und informellen Situationen zu lernen. Dazu zweierlei:

- Die tradierte Lernkultur der Herkunftsgruppe bestimmt offenbar Vorstellungen von Lernrahmen, die bei MS überwiegend enger gefasst sind als bei ES aus Deutschland.
- Spiele, Lieder, Bilder als Lernmedien werden überwiegend von SchülerInnen mit Grundschulfranzösisch genannt.

## VII/VIII Struktur von Sprachen

	ES	MS
Wort	3 Typen	6 Typen
Silbe	3 Typen	5 Typen
Buchstabe	4 Typen	5 Typen
Mehrzahl	4 Typen	5 Typen
männlich / weiblich	4 Typen	5 Typen
Konversion	2 Typen	4 Typen
Frage / Befehl	2 Typen	5 Typen

Von hier ab nehmen die Antworten merklich ab. Ermüdungserscheinungen und/oder zu präzise Fragen, die in Alltagsvorstellungen weniger präsent sind. Vor allem jüngere Kinder antworten nicht. (Klumpen 15 -18 schon!!) Zu den Antworten qualitativ s. u.

## IX Sonstiges

	ES	MS
Entstehung von Sprachen	2 Typen	4 Typen
„großer Onkel“	2 Typen	2 Typen

„Apfel“   „Birne“	1 Typ	4 Typen
Wörter ohne Bedeutung	1 Typ	4 Typen
Sprachforscher	7 Typen	10 Typen

Hier gibt es wieder mehr Antworten, vgl. u. Erstaunt sind wir über das große Interesse aller Altersgruppen an Tiersprachen.

Insgesamt glaube ich festzustellen, dass sprachpraktische und sprachphilosophische Themen (Switalla, Peuckert, Simon-Schäfer, Garder etc.) für Schülerinnen interessant sind. Hier äußern die SchülerInnen subjektive Theorien, die weiterentwickelt werden müssen. Sie könnten wichtige Kontexte für die Orientierung im Sprachunterricht liefern, deswegen beziehe ich sie in mein sprachdidaktisches Modell ein.

Der Leitfaden (s. Anlage) hat sich in JaLing mittlerweile zu einem Instrument für das Wecken von Aufmerksamkeit auf die Vielsprachigkeit der Gesellschaft herausgestellt. Er lockt das Interesse an Sprachen hervor und bringt es zu Wort. Das Ergebnis der Befragung von 1997 (s. folgende Seite 4, 138 Kinder und Jugendliche im Pflichtschulalter) zeigt, dass das Interesse der anderssprachigen Kinder keineswegs geringer ist als das der einsprachigen, wenn man es nur zum Ausdruck kommen lässt. Sie äußern mehr Ideen als die Einsprachigen, von denen diese aber profitieren können. Viele ihrer Äußerungen und Fragen geben den Anstoß zu Erkenntnissen der gesamten Klasse. Die Arbeit mit dem Frageleitfaden wird fortgesetzt.

Die Auswertung nach Typen, auch wenn sie hier nur knapp vorgetragen wird, zeigt überdeutlich, dass zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche großes Interesse an Sprachen haben und mit ihren Sprachvorstellungen die Einsprachigen anregen können. Sie sind neugierig, und ihre Beiträge können neugierig machen. Daher sind *nicht sie* das Problem des Sprachunterrichts.

## Anhang 2

### Quantitative Auswertung der Felduntersuchung in der Region Oberrhein

DARAUS WERDEN WEGEN DER KLEINEN POPULATION KEINE QUANTITATIVEN SCHLÜSSE  
GEZOGEN,  
DIESE AUSWERTUNG DIENT NUR DER WISS. REDLICHKEIT.

**Anhang 3:**

**Questionnaire initial – Initial questionnaire – Leitfaden für die Einführung von JaLing**

**Mit Auswertungsvorschlägen**

**Anhang 4:**

**Auswertungsvorschlag für qualitativ zu behandelnde Daten –**

**Die drei Schritte der Inhaltsanalyse**