



## Konzeption und Pilotevaluation eines Mehrsprachigkeitsfaches in der Sekundarstufe I

*Kathrin Wild*

**Abstract:** Lernendengruppen sind zunehmend durch Mehrsprachigkeit geprägt. Dies legt nahe, Sprachen nicht mehr nur einzelsprachlich, sondern sprachenvernetzend zu vermitteln. Der Beitrag zeigt den Weg einer dänischen Schule zum sprachenvernetzenden Lernen, die für die Sekundarstufe I gewählte curriculare Konzeption für ein neu eingeführtes Mehrsprachigkeitsfach und die integrierten pluralen Ansätze zum Sprachenlernen. Eine evaluierende Pilotstudie ergibt auf der Basis von Selbstauskünften der Lernenden, dass drei der vier Curriculumsziele erreicht wurden.

Groups of learners are increasingly characterised by multilingualism. This suggests that languages should no longer be taught by monolingual approaches, but rather in an interconnected way. The article shows the path a Danish school has taken towards interconnected language learning, the curricular concept chosen for a newly introduced multilingual subject in lower secondary school and the integrated pluralistic approaches to language learning. An evaluating pilot study based on learners' self-reported data reveals that three of the four curriculum objectives have been achieved.

**Schlagwörter:** Mehrsprachigkeit; Mehrsprachigkeitsdidaktik; Mehrsprachigkeitscurriculum; Curriculumsentwicklung; sprachenvernetzendes Lernen; plurale Ansätze; Evaluationsforschung; schriftliche Befragung; multilingualism; multilingualism didactics; multilingualism curriculum; curriculum development; interconnected language learning; pluralistic approaches; evaluation research; written survey.

## 1 Einleitung

Seit Mitte der 1990er Jahre fordert die Kommission der europäischen Gemeinschaften (heute EU-Kommission) (Kommission der europäischen Gemeinschaften 1995: 19) im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“, dass alle EU-Bürger\*innen zwei Fremdsprachen erlernen und in diesen eine kommunikative Kompetenz erlangen. Zu diesem Zweck wurde der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts in vielen EU-Ländern vorverlegt, sodass die 1. Fremdsprache inzwischen im Primar-, z.T. auch schon im Elementarbereich unterrichtet und die 2. Fremdsprache spätestens in der frühen Sekundarstufe I gelehrt wird. Darüber hinaus gibt es Modelle, insbesondere in Grenzgebieten, in denen im Elementar- oder auch frühen Primarbereich mit zwei Fremdsprachen begonnen wird (vgl. Kubanek/Edelenbos 2007). Das bisherige Vorgehen ist vornehmlich ein einzelsprachliches, bei dem jede Sprache separat gelernt wird, obwohl Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass das sprachliche Repertoire von Lernenden gerade durch vernetzendes Sprachenlernen profitieren kann (s. Kap. 1) und hierzu einerseits didaktische Ansätze und andererseits auch Curricula(vorschläge) vorliegen (s. Kap. 2). Die zunehmende Mehrsprachigkeit in Schulen erfordert es im Grunde auch, die verschiedenen Sprachen, mit denen Schüler\*innen in den Unterricht kommen, konstruktiv zu nutzen.

Im vorliegenden Beitrag soll der Weg einer Schule zu einem Mehrsprachigkeitsfach sowie dessen curriculare Konzeption vorgestellt werden. Das Fach wurde im Schuljahr 2018/19 in einer dänischen Schule in den ersten drei Klassen der Sekundarstufe I eingeführt (s. Kap. 3). Es handelt sich um ein Fach, in dem alle bisher erworbenen und erlernten Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Schüler\*innen berücksichtigt werden. Der Modellversuch wurde von Blogeinträgen der Lernenden begleitet und diese wurden als Basis für die Evaluation des Schulversuchs herangezogen (s. Kap. 4). Die Diskussion von möglichen Lernprozessen veranlasst zu Überlegungen zur weiteren Ausgestaltung eines Faches, das über den üblichen Fremdsprachenunterricht deutlich hinausgeht (s. Kap. 5).

## 2 Vernetzendes Lernen

Man geht davon aus, dass das Erlernen mehrerer Sprachen sich positiv auf Kognition, Lernpsychologie, Kreativität, interkulturelle, metalinguistische und pragmatische Fähigkeiten auswirkt (vgl. Marx 2014: 8) und auch Lernstrategien und Dekodierungsfähigkeiten besser ausgebildet werden (vgl. Göbel/Vieluf 2014: 184; Wode 2009: 52). Marx (2014: 8) spricht sich im schulischen Zusammenhang für den bewussten Einbezug schon erworbener und erlernter Sprachen aus:

Der bewusste Einbezug unterschiedlicher Sprachen im Unterricht ermöglicht [...] mehrfach positive Auswirkungen auf beteiligte SchülerInnen. So führt ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.

Im Folgenden sollen zunächst ausgewählte plurale Ansätze und curriculare Konzepte zum sprachenvernetzenden Lernen diskutiert werden. Hiernach werden ausgewählte Forschungsergebnisse zum gleichzeitigen und vernetzenden Sprachenlernen für den Elementar- bis frühen Sekundarbereich vorgestellt.

## **2.1 Plurale Ansätze und curriculare Konzepte zum sprachenvernetzenden Lernen**

Zum sprachenvernetzenden Lernen sind verschiedene didaktische Ansätze und curriculare Konzepte entstanden. Für das hier vorgestellte curriculare Konzept des Sprachenlabors sind insbesondere die pluralen Ansätze ELBE und Interkomprehension sowie die curricularen Konzepte Gesamtsprachencurriculum und Curriculum Mehrsprachigkeit von besonderem Interesse und sollen deshalb im Folgenden näher erläutert werden, ohne anderen Ansätzen und curricularen Überlegungen ihre Berechtigung abzusprechen.

Der Ansatz „Language awareness – éveil aux langues, Begegnung mit Sprachen / ELBE“, der im schweizerischen Kontext entstanden ist (vgl. Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007), fokussiert nicht in erster Linie den Sprachenerwerb. Vielmehr geht es darum, Lernende vom Elementarbereich bis zur 6. Klasse für eigene und fremde Sprachen zu sensibilisieren, zu interessieren, zum Sprachenlernen zu motivieren, Methodenkompetenz für Verständigungs-, Lern- und Entdeckungsstrategien anzuregen, selbstgesteuertes sprachliches Lernen zu trainieren sowie metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten durch vergleichende Sprachenreflexionen aufzubauen. Dies soll zum Aufbau einer sprachlichen und interkulturellen Bewusstheit beitragen. Lernende sollen eine Aufwertung von Mehrsprachigkeit in Schule und Umfeld erfahren. Ziel ist es, mehrsprachige Schüler\*innen mit ihren sprachlichen Ressourcen im institutionellen Kontext anzuerkennen und zu integrieren, sodass alle Lernenden Mehrsprachigkeit als Ressource verstehen und nutzen lernen (vgl. Saudan 2004; Saudan/Perregaux/Mettler/Deschoux/Sauer/Ladner 2005; Saudan/Sauer 2007). Saudan et al. (2005: 9) weisen darauf hin, dass es sich hierbei nicht um eine Methode für den Fremdsprachenunterricht handelt, sondern dieser durch das ELBE-Konzept vorbereitet werden soll.

Während ELBE bereits im Kindesalter eingesetzt wird, ist der Ansatz der Interkomprehension<sup>1</sup> eher für ältere Lernende, insbesondere ab der Sekundarstufe I, geeignet. Das Konzept nutzt bereits vorhandene Sprachkenntnisse in einer oder mehreren Sprachen, um in nah verwandten Sprachen, die bisher noch nicht formal erlernt wurden, rezeptive Fähigkeiten aufzubauen. Da Lernende ihr vorhandenes Sprachwissen nicht automatisch transferieren können, muss solch ein Transfer im Unterricht angeleitet werden. Dies geschieht durch die Aktivierung und Entdeckung von Vorwissen sowie die Vermittlung von Regularitäten, die das Verstehen anderer Sprachen erleichtern können. Durch dieses Vorgehen werden Prozesse des Sprachenvergleichens und des Selbstmonitorings in Gang gesetzt, wodurch eine erhöhte Sprachenbewusstheit entstehen soll. Besonders im Fokus steht dabei das Arbeiten mit systematischen Laut- und/oder Graphemtsprechungen (vgl. Schöpp 2015: 55). Langfristig wird „die deklarative und vor allem prozedurale Verfügbarkeit strategischen und (meta)kognitiven Wissens und die Fähigkeit seines Transfers auf andere, neue Aufgaben- und Lernkontexte“ (Morkötter 2011: 203) angestrebt. Interkomprehensionsunterricht ist sowohl proaktiv als auch retroaktiv (vgl. Bär/Gerdes/Meißner/Ring 2005: 84–86; Morkötter 2011: 201–203). Morkötter führt hierzu aus:

Eine lernersprachliche Perzeption [...] inter- und intralingualer Beziehungen kann in zweifacher Weise genutzt werden. Sie kann zur Festigung von für das Erschließen herangezogener Sprachbestände genutzt werden (retroaktiver Transfer) und auf neu zu Lernendes vorbereiten (proaktiver Transfer) durch eine mehrsprachige Vernetzung im mentalen Lexikon (Morkötter 2011: 202).

Bär et al. (2005: 86) konstatieren: „Mehrsprachenunterricht ist [...] in hohem Maße vernetzend, und zwar in Bezug auf Sprachen und auf Spracherwerbserfahrungen“. Mehlhorn (2012: 122–124) weist darauf hin, dass mehrsprachige Menschen solchen, die einsprachig sind, in ihrer zielsprachlichen Rezeption überlegen sind. Dies beruhe auf einem größeren Sprachwissen, das von Mehrsprachigen in den Lernprozess eingebracht werden kann und elementar für Interkomprehensionsprozesse ist. Sprachenbewusstheit sei nicht in jeder beherrschten Sprache gleich hoch ausgeprägt, in Fremdsprachen jedoch häufig höher als in der/den L1.

Das Ziel eines Gesamtsprachencurriculums, wie es Hufeisen (vgl. 2005; 2008; 2011; 2016) für den deutschen Schulkontext vorschlägt, ist die Vernetzung aller Sprachenangebote miteinander sowie die Vernetzung zwischen Sprachenangeboten

---

<sup>1</sup> Der Begriff der Interkomprehension wird unterschiedlich genutzt und zwar für eine Kompetenz, eine spezifische Didaktik und auch für eine spezifische Praxis (vgl. Ollivier/Strasser 2018: 189). In diesem Beitrag geht es um Interkomprehension als Didaktik

und Sachfächern, sodass diese zeitlich aufeinander abgestimmt werden. Üblicherweise werden die Umgebungssprache/n sowohl als L1 als auch als L2, Herkunfts-, Minderheiten-, klassische sowie seltene (Schul-)Fremdsprachen berücksichtigt. Es wird sprachen-, fächer- und u.U. jahrgangsübergreifend und häufig projektorientiert mit dem Zweck der Synergiebildung gearbeitet, was zumeist auch schulorganisatorische Änderungen mit sich bringt (vgl. Hufeisen 2016: 167–169; Funk 2016: 154). Dies äußert sich z.B. im Rahmen von fremdsprachenübergreifenden Konferenzen, der Nutzung einer einheitlichen Grammatikterminologie, der Vermittlung von gleichen Lerntechniken, -strategien, -bewusstmachungsstrategien, dem Bezug auf andere Sprachen im eigenen Unterricht, sprachenübergreifende Projekte unter Einbezug der Lernenden in Erprobung und Erforschung, Werbung auch für andere Sprachfächer als das eigene, Funktionalisierung von Fremdsprachen für Sachfächer mit Ziel der Stundenumfangsreduktion sowie Kenntnisse der Lehrenden in Zweitsprachendidaktik und -methodik. Ziel ist, dass mehr Sprachen gelernt werden und diese anders, nämlich effizienter im Sinne von Intensität und bilingualen Sachfachkombinationen. Sprachen sollen nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern aufeinander aufbauen (vgl. Hufeisen 2005: 13–15; Neuner 2005: 57). Deshalb ist es nach Neuner (2005: 58) wichtig, bewusste Vergleiche der Sprachsysteme in Bezug auf Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Intonation und Orthographie einzubauen. Hufeisen (2016: 169) fasst zusammen: „Ein Gesamtsprachencurriculum versteht sich als ein umfassender Versuch, ein reichhaltiges Sprachenangebot auch unter engen institutionellen Vorgaben zu verwirklichen“.

Während das Gesamtsprachencurriculum nicht nur Sprachen untereinander, sondern auch Sprachen mit Sachfächern verknüpfen will, soll das von Krumm/Reich (2011; 2016) im österreichischen Kontext entwickelte Curriculum Mehrsprachigkeit für die Klassenstufen 1 bis 12 die Trennung nach Sprachenfächern überwinden, indem es besonders die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen und Dialekte berücksichtigt und den Familiensprachen in der Schule Raum gibt. Unabhängig von der Familiensprache soll allen Kindern die Fähigkeit vermittelt werden, „mit sprachlicher Vielfalt umzugehen und selbst eine mehrsprachige Kompetenz zu erwerben“ (Krumm/Reich 2016: 230). Die Autoren fordern ein Bildungskonzept, in dem Mehrsprachigkeit als „eigenständiges Ziel und durchgängiges Unterrichtsprinzip verankert“ (231) wird. Die Vermittlung der Anwendung sprachenübergreifender Kenntnisse und Fähigkeiten soll systematisiert werden und von der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen und der gesellschaftlichen, lebensweltlichen Vielsprachigkeit ausgehen. Im Mehrsprachigkeitsunterricht sollen die Lernenden Vergleiche zwischen Sprachen anstellen, Perspektivenwechsel üben, insbesondere bezüglich des Umgangs mit vielsprachigen Situationen, und „Zusammenhänge zwischen Sprachen auf der einen Seite, sozialen und kulturellen Gegebenheiten auf der anderen“ untersuchen (232). Hierdurch sollen sprachliches und soziales Lernen

miteinander verbunden werden. Dabei steht der Mehrsprachigkeitsunterricht nicht in Konkurrenz zum einzelsprachlichen Unterricht, sondern in einem Austausch mit ihm, indem die Lernergebnisse des Mehrsprachigkeitsunterrichts sowie des einzelsprachlichen Unterrichts gegenseitig aufgenommen, angewendet, fortgesetzt und differenziert werden. Dies ermöglicht kooperative Unterrichtsprojekte sowie den Einbezug verschiedener Sprach- und Sachfächer. Krumm/Reich beschreiben den Mehrsprachigkeitsunterricht als ergänzendes und integrierendes Modell, in dem Mehrsprachigkeit ein „curricular eigenes Thema schulischen Lehrens und Lernens darstellt“ (ebd.).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit nennt drei bzw. ab der Sekundarstufe vier Lernbereiche (vgl. Krumm/Reich 2011: 6; 2016: 233):

- Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen
- Wissen über Sprachen (ab der Sekundarstufe unterteilt in Vergleichen von Sprachen und Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen)
- Sprachlernstrategien

Diese Lernbereiche werden im Curriculum von der 1. bis zur 12. Klasse für jeweils zwei Klassenstufen bzw. die berufsbildenden Schulen ausdifferenziert. Während zu Beginn der Primarstufe die Auf- und Verarbeitung von sprachlichen Erfahrungen im Mittelpunkt steht, wird dem in den folgenden Jahren voranschreitenden Sprachbewusstsein nach und nach Rechnung getragen, ab der Sekundarstufe I systematisches und vergleichendes Lernen in den Mittelpunkt gestellt und in der Sekundarstufe II werden autonomes Lernen, kritisches Denken, komplexe vergleichende Analysen sowie sozio-historische und sprachenpolitische Themen in den Blick genommen. Für den berufsbildenden Bereich wird entsprechend der Berufsrichtung die Bedeutung von Sprachen thematisiert. Krumm/Reich (2011: 10–11) schlagen einen Umfang von ein bis zwei Wochenstunden für das Thema Mehrsprachigkeit vor, das als eigenständiges Fach oder auch aufgeteilt auf verschiedene Sprachenfächer erteilt werden kann. Das Gesamtsprachencurriculum legt hingegen einen Schwerpunkt auf Projektarbeit und geht auch, wenngleich nicht nur, von jahrgangsübergreifendem Lernen aus.

## **2.2 Forschungsergebnisse**

Bisher liegen nur wenige Studien vor, die sich mit dem gleichzeitigen und vernetzten Sprachenlernen, insbesondere im schulischen Umfeld auseinandersetzen. Im Folgenden sollen zunächst zwei Untersuchungen skizziert werden, die einen ELBE-Ansatz genutzt haben, und danach eine Studie, die sich eher in der Interkomprehension verortet.



Im Forschungsprojekt Ja-Ling Suisse (vgl. Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007) nahmen 40 Lehrkräfte aus der deutsch-, französisch- und rätoromanischsprachigen Schweiz ein Jahr lang mit Kindern des Kindergartens bis zum 6. Schuljahr verteilt auf 34 Klassen an einem Projekt zur Einführung von sprachenvergleichenden und -reflektierenden Aktivitäten teil. Hierzu wurde der Ansatz „Eveil aux langues – language awareness – Begegnung mit Sprachen / ELBE“ genutzt. Untersucht wurde, wie sich die nicht näher beschriebenen sprachenvergleichenden und -reflektierenden Aktivitäten in den Regelunterricht integrieren lassen, wie Lernende auf diese Art von Aufgabenstellungen reagieren und sich diese Aufgabenstellungen über die Schulzeit hin entwickeln, wie Lehrkräfte die Arbeit<sup>2</sup> einschätzen und wahrnehmen und wie das kollegiale und familiäre Umfeld darauf reagiert. In der Studie wurde mit Unterrichtstagebüchern zur Erhebung von Erfahrungen mit einzelnen Methoden und Aktivitäten gearbeitet, es wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und die Lehrkräfte per Fragebogen zu ihren Projekterfahrungen befragt.

Berichtet wird, dass das Klassenklima positiv beeinflusst wurde, die Lernenden Motivation zum Sprachenlernen erhielten, Lernende in mehrsprachigen Klassen eine wertschätzende Haltung gegenüber ihren Peers und deren Sprachen, Fertigkeiten der Beobachtung und Sprach(en)analyse, Gedächtnis- und Kommunikationsstrategien entwickelten. Für die Lernenden erschienen prosodische Elemente besonders interessant, wodurch Sprachenverwandtschaften besser wahrgenommen wurden. Besonders die älteren Kinder entwickelten Erforschungsstrategien wie z.B. den Umgang mit Nachschlagewerken. Wichtig in diesem Zusammenhang erschien, dass bereits eine Schriftlichkeit der Lernenden vorlag, die das Erkennen linguistischer Elemente besser ermöglicht. Auch schwache Schüler\*innen seien konzentriert und überdurchschnittlich aktiv im Unterricht gewesen. Die Bewertung durch die Lehrkräfte wurde als durchweg positiv beschrieben, wobei die Meinungen zur Entwicklung von Lernstrategien durchaus geteilt waren. Es wurde vielfach von einer vertieften Betrachtung der eigenen Sprachen und Verbesserung der Hörkompetenz, z.T. auch von Orthographie-Fortschritten berichtet. Insbesondere Sprachverwandtschaften wurden von den Lernenden stärker wahrgenommen und als Brücke erkannt. Fast alle Lehrkräfte beurteilten sprachreflexive Aktivitäten als lohnend für den Kindergarten, die Primar- und Sekundarstufe I. Saudan/Sauer (2007: 56) konstatieren, dass die notwendigen Evaluationsinstrumente zur Ausbildung strategischer Kompetenzen noch weitgehend fehlen. Festgestellt wurde zudem (60), dass die spezifische Ausbildung von Lehrkräften in Didaktik und Linguistik für eine erfolgreiche Durchführung wesentlich sei, denn die Lernendenfragen

---

<sup>2</sup> Es wird in den Publikationen nicht klar, was hiermit gemeint ist.

seien häufig sehr anspruchsvoll gewesen. Ob eine Lehrkraft alles sofort beantworten können muss, ist fraglich. Möglich erscheint auch, dass Lehrende und Lernenden sich gemeinsam kundig machen.

Die Ausführungen der Autor\*innen lassen einige Fragen offen. Die Art der durchgeführten Übungen wird allgemein beschrieben, jedoch finden sich keine Informationen zu den spezifischen Aktivitäten. Die Validität der erhobenen Daten und die Auswertungsergebnisse lassen sich aufgrund fehlender Transparenz kaum beurteilen. Ein Einblick in die Daten wird nicht gewährt. Einige Ergebnisse erscheinen stark verallgemeinert und pauschal, es wird fast ausschließlich von positiven Ergebnissen berichtet, die anklingenden negativen Erfahrungen von Lehrkräften werden nicht weiter ausgeführt. Mithilfe der verwendeten Erhebungsinstrumente lässt sich kaum von Hörkompetenz auf Orthographie-Fortschritte schließen. Da es sich hier um ein (vermutlich rein) qualitatives Forschungsdesign handelt, kann aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe nicht festgestellt werden, wie sich die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden tatsächlich entwickelt haben. Dies war aber auch nicht Ziel des Projekts.

Der ELBE-Ansatz wurde auch eingesetzt in der von Kuchenbecker Broch (2013) durchgeführten Interviewstudie mit 62 neun- bis elfjährigen brasilianischen Schüler\*innen, die in einem vielsprachigen Land aufwachsen. Ziel war es festzustellen, in welchem Umfang der schulische Kontakt mit mehreren Fremdsprachen im Alter von sechs bis zehn Jahren zur Entwicklung von mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz beitragen kann. Hierzu wurde eine Gruppe einer hohen Vielfalt der Sprachen ausgesetzt, eine einer geringen und eine keiner Vielfalt. In Gruppe 1 erhielten 25 Lernende über einen Zeitraum von vier Jahren 90 Minuten Fremdsprachenunterricht pro Woche. In der 1.-3. Klasse wurden Spanisch und Englisch unterrichtet, in der 4. Klasse Deutsch und Französisch. Eine zweite Gruppe mit 20 Schüler\*innen wurde fünf Wochen lang je eine Stunde in Sprachbewusstmachung unterrichtet. Gruppe 3 mit 17 Kindern diente vermutlich als Vergleichsgruppe, da hier kein vergleichbarer Unterricht durchgeführt wurde. Aufgrund der Pre- und Post-Interviews wurde konstatiert, dass Kinder, die im Alter von sechs bis zehn Jahren vermehrt mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen, ein höheres sprachliches Bewusstsein bezüglich Phonologie, Schreibfertigkeit und Wortschatz entwickelt haben als diejenigen, die nur fünf Wochen lang jeweils eine Stunde bzw. gar nicht mit anderen Sprachen in der Schule konfrontiert wurden. Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse geht die Autorin davon aus, dass während der ersten Schuljahre linguistisches Wissen durch einen integrierten Sprachansatz, der *language awareness* im Schulcurriculum in den Fokus nimmt und dabei über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen hinausgeht, verbessert werden kann. Wenig überraschend erscheint, dass Lernende



mit einem stärkeren Sprachenkontakt auch ein höheres sprachliches Bewusstsein entwickeln als solche mit geringerem Sprachenkontakt. Darüber hinaus ist fraglich, ob das angestrebte verbesserte linguistische Wissen mit einer gesteigerten Sprachbewusstheit gleichgesetzt werden kann.

Positiv hervorzuheben ist, dass hier mit unterschiedlichen (Vergleichs-)Gruppen sowie Pre- und Post-Interviews gearbeitet wird. Die Einblicke in die in den Interviews gestellten Fragen und die Antworten darauf machen die Forschungsarbeit transparent und nachvollziehbar. Nicht ganz klar wird jedoch die Operationalisierung.

Im Projekt Mehrsprachigkeit in der Grundschule untersuchten Kierepka/Krüger (2007) in einer Fragebogen- und Interviewstudie Einstellungen zur Fremdsprache bzw. Selbstkompetenz, zu interkultureller Kompetenz bzw. Sozialkompetenz sowie zu Sprachlernstrategien bzw. Methodenkompetenz und zu Sprachlernbewusstheit bei 140 Dritt- und Viertklässlern in Thüringen. Untersucht wurde die Hypothese

Kinder, die bereits in der Grundschule mehrere Sprachen lernen, haben erweiterte Möglichkeiten, Erfahrungen im Sprachenlernen zu sammeln, indem sie die Sprachen miteinander vergleichen können. Sie können so eigene Vorlieben, Stärken und Schwächen erkennen und das eigene Können bewusster einschätzen (Kierepka/Krüger 2007: 118).

Eine Grundschule führte epochalen, drei weitere parallelen Fremdsprachenunterricht durch. Alle Lernenden nahmen an Tests zum Hörverstehen und zur Sprechfertigkeit teil. Zusätzlich wurden die Eltern im Rahmen einer Umfeldanalyse befragt. Die Kinder lernten zwei Jahre lang neben Deutsch zwei bis drei weitere Sprachen, und zwar Englisch, Französisch und/oder Russisch. Es zeigte sich, dass die Lernenden sprachliche Gemeinsamkeiten erkennen und darüber reflektieren sowie Sprachtransfer leisten können. Die Schüler\*innen suchten nach Gemeinsamkeiten in den Bereichen Wortschatz, Laut- und Schriftbild, unternahmen direkte Vergleiche zwischen Erst- und Fremdsprache und formulierten Hypothesen. Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse plädieren die Autorinnen (128–129) für ein gleichzeitiges Angebot von mehreren Sprachen in der Grundschule, in dem auf Sprachtransfermöglichkeiten hingewiesen wird und systematische Übungen unter Einbeziehung mehrerer Sprachen verwendet werden, sie sprechen sich also für einen Interkomprehensionsansatz aus. Zentral soll dabei sein, über mehrsprachiges Wissen zu reflektieren und dieses anderen mitzuteilen. Begleitet wird dies von der Sensibilisierung für verschiedene Sprachen und den Einbezug bereits erlernter Sprachen.

Wenngleich die Auswertungsmethoden nicht aufgearbeitet werden, erfolgt die Darstellung der Studienergebnisse aufgrund zahlreicher Datenbeispiele transparent.

Das Mixed-Methods-Design der Studie ermöglicht weitreichende Aussagen, auch wenn keine Kontrollgruppe vorhanden war.

Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, wenn auch teilweise undifferenziert und nicht durchgehend unter Einbeziehung von Kontrollgruppen, dass sprachenvernetzender Unterricht Lernende des Elementar- bis frühen Sekundarbereichs nicht zu überfordern scheint. Dabei geht es nicht um einzelsprachlichen Kompetenzaufbau, sondern um das Erlernen übergeordneter Fähig- und Fertigkeiten, die zum erfolgreichen vernetzenden Sprachenlernen beitragen. Dazu wird Wertschätzung für Sprachen aufgebaut und die Sprachenlernmotivation gesteigert. Herkunftssprachen werden jedoch nur teilweise berücksichtigt. Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass Lehrende aus- und fortgebildet werden müssen, um sprachenvernetzenden Unterricht erfolgreich durchführen zu können.<sup>3</sup>

### **3 Das Sprachenlabor: Eine Schule auf dem Weg vom frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen zum Mehrsprachigkeitsfach**

Das Sprachenlabor (dän. Sproglab) wurde im Schuljahr 2018/19 an einer dänischen Grundschule im dänisch-deutschen Grenzgebiet eingeführt. Die Grundschule umfasst in Dänemark die 0. bis 9. Klasse, was im deutschen System der 1. bis 10. Klasse (Alter: sechs bis 16 Jahre) entspricht. Die 0. Klasse wird auch als Kindergartenklasse bezeichnet. Beim Sprachenlabor handelt es sich um ein Mehrsprachigkeitsfach, das in der jahrgangsübergreifenden 4.-6. Klasse<sup>4</sup> an der Grænseegnens Friskole eingeführt wurde. Es handelt sich um eine Privatschule mit durchschnittlich 120 Schüler\*innen, Tendenz steigend. Man könnte zu Unrecht vermuten, dass es sich aufgrund des Privatschulstatus um eine besondere, möglicherweise eher elitär ausgerichtete Schule handelt. Privatschulen sind in Dänemark deutlich verbreiteter und weniger elitär als z.B. in Deutschland. So besuchten im Schuljahr 2019/20 18,1 % aller Grundschüler\*innen eine Privatschule (vgl. Børne- og Undervisningsministeriet 13.01.2021). Bei der Grænseegnens Friskole handelt es sich um eine ehemalige kommunale Schule auf dem Land, die nach ihrer Schließung auf Initiative der örtlichen Eltern und Lehrkräfte als private Schule weitergeführt wurde. Der

---

<sup>3</sup> Zu Lernerfahrungen in mehrsprachigkeitsdidaktischen Seminaren in der DaF-/DaZ-Ausbildung s. Wild (2020a).

<sup>4</sup> Es wird im Folgenden die dänische Klassennummerierung beibehalten. Die 4.-6. Klasse entspricht der 5.-7. Klasse im deutschen System, also den ersten drei Klassen der Sekundarstufe I.

Status einer Privatschule macht es möglich, curricular eigenständige und weitreichende Entscheidungen zu treffen. Die Schüler\*innen entstammen zumeist durchschnittlichen Elternhäusern und die Schule legt Wert auf eine ausgewogene Mischung der Schülerschaft. Ein Teil der Schüler\*innen wächst zweisprachig mit Dänisch als institutioneller Sprache und unterschiedlichen Herkunftssprachen auf.

Die Schule verfolgt u.a. ein Konzept zum frühen Lernbeginn der beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Alle Schüler\*innen beginnen bereits in der 0. Klasse mit den Fremdsprachen Deutsch und Englisch, ab der 4. Klasse kann für ein Halbjahr eine Französisch-Arbeitsgemeinschaft besucht werden. Es wird einzelsprachlich unterrichtet, wobei zwar die gleichen Themen durchgenommen, diese aber nicht sprachenübergreifend miteinander verknüpft werden. Die Sprachen werden von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet. In der 0.-2. Klasse wird jeweils mit 30 Zeitstunden pro Schuljahr für Englisch- und Deutschunterricht, von der 4.-9. Klasse mit 60 Zeitstunden kalkuliert. Die Französisch-AG umfasst wöchentlich 45 Minuten.

Der frühe, gleichzeitig einsetzende Fremdsprachenunterricht wurde von der Autorin in einem Projekt zum Sprachenvergleich durch Lernende (vgl. Wild 2016) und zum Umgang von Lehrkräften mit lernerinitiiertem unbeabsichtigtem Sprachenwechsel<sup>5</sup> (vgl. Wild 2020b) untersucht. In Folge dieses Forschungsprojektes entstanden weitere Kooperationen mit der Schule. Gespräche mit den untersuchten Schüler\*innen der Klassen 0 bis 2 offenbarten, dass ein Viertel von ihnen über eine weitere Sprache als die Schulsprache Dänisch verfügten. In Gesprächen mit den Lehrkräften der Schule stellte sich heraus, dass diese hierüber nur z.T. Kenntnis hatten und dies bisher auch nicht in curriculare Überlegungen zum Fremd- und Zweitspracherwerb eingeflossen war. Die mehrsprachigen Schüler\*innen hatten hingegen sehr wohl wahrgenommen, dass die Forschende selbst mehrsprachig war, und sie wurde von ihnen regelmäßig im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts als ‚Expertin‘ für Sprachenvergleiche und -spiele herangezogen. Fragte sie nach Bedeutungen in den jeweiligen Herkunftssprachen, zeigte sich eine Zurückhaltung der Lernenden, ihre Herkunftssprachen zu benutzen. Dies gab Anlass, im Wintersemester 2016/17 ein DaF-/DaZ-Seminar an der Universität Bielefeld zu konzipieren und durchzuführen, in dem von Studierenden mehrsprachigkeitsberücksichtigendes Unterrichtsmaterial für verschiedene Zielgruppen erstellt wurde. Einige Studierendengruppen erstellten für die jahrgangsübergreifenden Klassenstufen 1-2 sowie 2-3 an der Grænseegnens Friskole Material, das vor Ort von einer Englisch- und Französischlehrkraft, die selbst mehrsprachig ist, erprobt wurde. Die Erprobung wurde mit zwei Videokameras aufgezeichnet und den Studierenden zu

---

<sup>5</sup> Zur Begrifflichkeit des unbeabsichtigten Sprachenwechsels s. Poulisse/Bongaerts (1994) sowie Williams/Hammarberg (1998).

Evaluationszwecken zur Verfügung gestellt. Hinzu kam ein Feedback-Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Studierenden. Das Ziel des Materials, das von Studierendengruppen für die beiden Zielgruppen nach Vorgaben der Lehrkraft erstellt wurde, war, die Sprachbewusstheit der jungen Lernenden hinsichtlich ihrer Schulfremdsprachen Englisch und Deutsch und der Schulsprache Dänisch zu fördern, aber auch weitere (Herkunfts-)Sprachen, die die Schüler\*innen mitbrachten, einzu beziehen. In der Erprobung zeigte sich einerseits ein großes Interesse der Lernenden, aber auch eine weite Spannbreite an kognitiven Fähigkeiten.

In den darauffolgenden Monaten Januar, März und September 2017 führte die Autorin Interviews mit der Lehrkraft. Sie wurde befragt, wie sich die Materialerprobung möglicherweise auf ihren weiteren Unterricht ausgewirkt habe. Im Laufe der Zeit berichtete die Lehrkraft zunehmend davon, dass sie sich mehr Gedanken um die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\*innen mache und darum, wie sie diese im Fremdsprachenunterricht aufgreifen könne. Im Frühjahr 2018 äußerte sie den Wunsch, ein Mehrsprachigkeitsfach an der Schule einzuführen, und bat die Autorin, bei einem Gespräch mit der Schulleitung hierfür aus wissenschaftlicher Sicht zu argumentieren. Die Schulleiterin, die verantwortlich für das Konzept des frühen gleichzeitigen Sprachenlernens und selbst Englischlehrerin ist, stimmte ohne zu zögern einem Pilotjahr mit einer Stunde Sprachenlabor pro Woche ab dem Schuljahr 2018/19 zu – vorausgesetzt, dass die anderen Lehrkräfte hiergegen nichts einzuwenden hätten, was nicht der Fall war. Das Mehrsprachigkeitsfach, von der Lehrerin Sprachenlabor genannt, fand zusätzlich zum regulären Deutsch- und Englischunterricht statt. Da in den Erprobungen bei einigen Schüler\*innen, besonders in der Schuleingangsphase, Schwierigkeiten mit Sprachenvergleichen zu beobachten waren, wurde entschieden, das Sprachenlabor in der jahrgangsübergreifenden 4.-6. Klasse, also dem Beginn der Sekundarstufe I, zu etablieren.

### **3.1 Curriculare Konzeption**

Das Sprachenlabor orientiert sich in seiner Konzeption stark am Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm/Reich 2011). Daran orientiert sind die nicht hierarchisierten Ziele des Sprachenlabors:

1. Förderung des Interesses der Schüler\*innen für Sprachen
2. Förderung der Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zum Zweck der Aufwertung und Integration sowie des Verständnisses als Ressource
3. Vermittlung von Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien
4. Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden

Das Sprachenlabor will ähnlich dem Ansatz ELBE (s. Kap. 2.2) nicht in erster Linie den Spracherwerb fokussieren, sondern die Lernenden für ihre eigenen und andere Sprachen sensibilisieren, interessieren und zum Sprachenlernen motivieren (Ziel 1). Die Schüler\*innen sollen durch das Fach eine Aufwertung, Anerkennung und Integration all ihrer mitgebrachten Sprachen erfahren, sodass alle Sprachen als Ressource verstanden und genutzt werden (Ziel 2). Das Sprachenlabor soll Verständigungs-, Lern- und Entdeckungsstrategien anregen sowie selbstgesteuertes sprachliches Lernen trainieren (Ziel 3). Auf der Basis von Sprach(lern)reflexionen können metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten aufgebaut werden. Hierdurch soll insbesondere die sprachliche, aber auch indirekt die interkulturelle Bewusstheit gefördert werden. Im Sinne des Interkomprehensionsansatzes (s. Kap. 2.2) sollen bereits vorhandene Sprachkenntnisse dazu genutzt werden, weitere mehr oder weniger nah verwandte Sprachen rezeptiv zu erschließen. Die Lehrkraft leitet das Entdecken und Erschließen von Transfermöglichkeiten und Regularitäten an und fördert somit Prozesse des Sprachenvergleichens, autonomes Lernen und die Fähigkeit des Selbstmonitorings. Fokussiert werden v.a. systematische Entsprechungen im Laut- und Graphembereich.

Im Sprachenlabor werden, wie von Neuner (2005: 53) für ein Gesamtsprachenkonzept gefordert, nicht nur die Sprachen mit vielen Sprechenden einbezogen (darunter die Nachbarsprache Deutsch), sondern auch kleine Sprachen, Zweit-, Minderheiten- und Migrantensprachen berücksichtigt, und das unabhängig davon, ob es sich um eine europäische Sprache handelt oder nicht. Es geht nicht darum, bestimmte Sprachen in ihrer Gänze und auf die gleiche Art und Weise zu lernen (vgl. Krumm 2005: 32). Es steht weder die Korrektheit noch die umfassende Beherrschung im Fokus (34). Vielmehr soll Wissen über Sprachen und Kulturen vermittelt sowie eine sprachliche Handlungsfähigkeit in Teilbereichen und Handlungsfeldern hergestellt werden, sodass mehrsprachige Situationen wahrgenommen und bewältigt werden (Ziel 4). Hierzu werden Teilfertigkeiten als ausreichend erachtet.

### **3.2 Beispiele für Unterrichtsaktivitäten**

Im Sprachenlabor wurden unterschiedliche Unterrichtsaktivitäten durchgeführt. Alle Aufgaben hatten gemein, das Interesse der Schüler\*innen für Sprachen zu fördern (Ziel 1) und jegliche von den Lernenden mitgebrachte Sprache anzuerkennen, aufzuwerten und als Ressource zu begreifen und zu nutzen (Ziel 2). Einige Aktivitäten sollen hier exemplarisch vorgestellt werden.

Die Ziele der ersten Unterrichtsstunde als Einstieg in das Fach waren es, das Interesse der Schüler\*innen für Sprachen zu wecken (Ziel 1) sowie die Einführung in Sprachentdeckungsstrategien (Ziel 2). Dazu wurden Begrüßungen in verschiedenen Sprachen an der Tafel gesammelt und miteinander verglichen. Es wurde diskutiert,

welche Ähnlichkeiten es gibt, was durch Raten herauszufinden ist und was gar nicht zu verstehen oder auch zu lesen war. Hiernach wurden anhand einer Weltkarte Ursprung, Wanderung und Entwicklung von Sprachen besprochen. Abschließend wurden die meistgesprochenen Sprachen der Welt thematisiert.

Eine der Aufgaben, die in den ersten Wochen des Sprachenlabors durchgeführt wurde, war der sogenannte ‚Wörterwald‘ (dän. Ordskov), der Sprachentdeckungsstrategien und dadurch die Sprachenbewusstheit fördern sollte (Ziel 3). Ziel der interkomprehensiv angelegten Aufgabe war die Entdeckung von Ähnlichkeiten und Unterschieden von 50 Substantiven der nahen Umgebung (z.B. Mutter, Fahrrad, Auto, Musik, Buch) in verschiedenen Sprachen. Die Wörter wurden von den Schüler\*innen mithilfe von Nachschlagewerken unter Anleitung und Begleitung der Lehrkraft ins Englische, Deutsche, Norwegische, Französische und Spanische übersetzt, einige ebenfalls ins Niederländische und Italienische. Danach wurden die Wörter handschriftlich auf Papierstreifen übertragen – das dänische jeweils zuoberst –, wobei die Schüler\*innen die in die verschiedenen Sprachen übersetzten Wörter absteigend nach Ähnlichkeit zum dänischen Wort sortieren sollten, also das ähnlichste direkt unter das dänische und das unähnlichste zuletzt. Die Papierstreifen wurden danach laminiert und zu einem Wörterwald in einem für alle zugänglichen Schulbereich aufgehängt, sodass jede vorbeikommende Person die verschiedenen Wörterstreifen anschauen, Wörterbedeutungen raten und sich über (Un-)Ähnlichkeiten wundern konnte.

Das Rollenspiel ‚Reise durch Europa‘ wurde kurz vor Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt und diente v.a. der Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen (Ziel 4). Durch einen etwas größeren Umbau wurde der Klassenraum in einen Zug mit verschiedenen Abteilen verwandelt. Die Schüler\*innen erhielten Platz- und Speisekarten. Durch Bilder, Videos und Ton animiert fuhr der ‚Zug‘ von einer europäischen Stadt zur nächsten. Unterwegs wurden die Platzkarten in verschiedenen Sprachen durch die Lehrkraft kontrolliert, es wurden verschiedensprachige Essensbestellungen entgegengenommen, Ansagen zu Ein- und Ausstieg in unterschiedlichen Sprachen gemacht, die die reisenden Schüler\*innen befolgen mussten. An verschiedenen Haltestellen mussten dann einzelne Lernende aussteigen, zur Visumsstelle gehen und dort Antragsunterlagen für ein Visum ausfüllen.



## 4 Pilotstudie zur Evaluation des Sprachenlabors

In einer Pilotstudie sollte das Erreichen der Curriculumsziele (s. Kap. 3.1) des Schulversuchs für das erste Halbjahr evaluiert werden. Als Datenbasis dienen die Selbstauskünfte der Lernenden zum Einstieg in das Fach, zum Wörterwald sowie in einer Zwischenevaluation. Die Lehrkraft erfragte diese eigeninitiativ auf einem Blog.

### 4.1 Zielsetzung

Im vorliegenden Beitrag sollen anhand dieser exemplarischen Daten folgende Fragen beantwortet werden.

1. Wurde das Interesse der Schüler\*innen für Sprachen geweckt?
2. Wurden die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen im Sinne der Aufwertung und Integration als Ressource gefördert?
3. Wurden Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien vermittelt?
4. Wurden mehrsprachige Situationen durch die Lernenden wahrgenommen und bewältigt?

### 4.2 Evaluation durch Blögeinträge

Der Begriff der Evaluation ist von dem der Evaluationsforschung abzugrenzen. Eine Evaluation kann ganz allgemein Bewertungsvorgänge bezeichnen. Evaluationsforschung hingegen strebt „eine wissenschaftlich fundierte Bewertung von Produkten, Maßnahmen oder anderen Gegenständen an“ (Döring/Bortz 2016: 976). Evaluationsforschung ist anwendungsbezogen und soll unabhängig bewerten, um auf Basis dieser Bewertung Entscheidungen für oder gegen die Fortführung einer Maßnahme zu treffen. Zudem sollen Evaluationsstudien Hinweise für Verbesserungsmöglichkeiten geben (976). So kann z.B. die Wirksamkeit von Lehrmaterialien für das Lernen von Schüler\*innen auf der Basis festgelegter und nachvollziehbare Bewertungsmaßstäbe untersucht werden (vgl. Benz 2018: 66; Döring/Bortz 2016: 984).

Um das Erreichen von Curriculumszielen zu überprüfen, bieten sich verschiedene Formen einer interventionsorientierten Evaluationsstudie an: (mehr oder weniger) objektive Testverfahren, Beobachtungsverfahren und das Einholen von Selbstauskünften von Lernenden in Form von Befragungen. Bisher gibt es keine Kriterien, anhand derer man Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kompetenzen testen kann.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Über erste Versuche, den Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen zu überprüfen, berichtet Behr (2020).

Systematische Beobachtungen konnten aus Ressourcen Gründen nicht durchgeführt werden. Selbstauskünfte, wie sie in der Portfolio-Arbeit oder in Lerntagebüchern üblich sind, ermöglichen es, dass Lernende ihre kognitiven Prozesse beschreiben (dazu auch Riemer 2016: 161–162). Schramm (2016: 591) hält Befragungen mit ihren korrespondierenden Analysemethoden für geeignet, um „Zugang zur mentalen Dimension von Lernenden und Lehrenden und damit zu ihrer individuellen Wahrnehmung von Unterricht“ zu erhalten. Befragungen sind insbesondere auch dienlich, wenn Sprach(en)bewusstheit rekonstruiert werden soll (vgl. Rost-Roth 2017: 90). Hierzu scheinen sich offene Fragen bzw. Schreibimpulse eher zu eignen als geschlossene Fragen. Offene Fragen sind geeignet, wenn das Antwortspektrum im Vorfeld noch nicht klar ist (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104). Diese bieten genau wie Schreibimpulse den Vorteil, dass eigene Gedanken, Ideen und persönliche Erfahrungen, aber auch Wünsche, Präferenzen und Ziele der Befragten umfassend erfasst und nachvollzogen werden können (vgl. Mackey/Gass 2005: 93).

Antworten auf offene Fragen können ausgewertet werden, indem sie zunächst gesammelt, dann systematisiert und zum Zweck der Datenreduktion kategorisiert werden. Strategien der Datenreduktion helfen, die Aufmerksamkeit bei der Analyse auf die wesentlichen Datenausschnitte zu richten und diese zu komprimieren (vgl. Demirkaya 2014: 216–217). Die entstandenen Kategorien können im nächsten Schritt quantifiziert werden (vgl. Kempf 2010: 1–2). Das von Jurecka (2015: 162–163) für Interviews beschriebene Verfahren der Quantifizierung von qualitativen Daten kann auch auf Daten angewendet werden, die durch schriftliche offene Fragen erhoben werden. Eine Quantifizierung von qualitativen Daten ermöglicht es, Gemeinsamkeiten in den Daten aufzuspüren, Unterkategorien zu erstellen und Informationen zu verdichten (ebd.).

Die Einführung des Sprachenlabors wurde begleitet von offenen Fragen und Schreibimpulsen, die 35 zehn- bis dreizehnjährige Lernende zu ihren erlebten Lernprozessen im und Erfahrungen mit dem neuen Unterrichtsfach in einem Blog (<http://sproglab.blogspot.com/>) beantworten sollten. Darüber hinaus sollten Wünsche und Präferenzen sowie Ziele der befragten Lernenden erfasst und hierdurch Lernprozesse besser nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Mackey/Gass 2005: 93). Um die Lernenden einerseits, insbesondere angesichts ihres jungen Alters, nicht mit einem komplexen Fragebogen zu überfordern und andererseits möglichst reichhaltige Antworten zu erhalten, wurden jeweils zwei offene Fragen bzw. Schreibimpulse zu Evaluationszwecken einzelner durchgeführter Aufgaben, der Evaluation des ersten Halbjahres sowie der Abfrage der Lernziele für das zweite Halbjahr eigeninitiativ durch die Lehrkraft gestellt.

Exemplarisch werden im Folgenden zunächst die Blogeinträge der Lernenden zu zwei Aufgaben zu Beginn des Sprachenlabors<sup>7</sup>, diejenigen zur Zwischenevaluation nach dem ersten Halbjahr sowie solche zu den Lernzielen, die die Schüler\*innen für das zweite Halbjahr angaben, gesammelt, systematisiert und mit dem Zweck der Datenreduktion kategorisiert. Die Vorgehensweise ist eine interpretativ-reflexive. Die erhobenen Daten wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet, da beide Analyseverfahren sich ergänzen und durch die Betrachtung unterschiedlicher Aspekte eine differenzierte Untersuchung ermöglichen (vgl. Zydati 2012: 118). Die Originalzitate auf Dänisch werden ohne sprachliche Glättungen oder orthographische Korrekturen ins Deutsche übersetzt. Dabei wird bei der Interpretation des Geschriebenen auch auf den lautlichen Klang des Geschriebenen geachtet, da sich hierdurch z.T. andere Bedeutungen des Geschriebenen ergeben als die vorgefundene orthographische Form. In eckigen Klammern werden die Originalzitate mit Datum und Zeit angegeben.

### **4.3 Datenauswertung**

#### **4.3.1 Einstieg**

Zur Evaluation des Einstiegs ins Fach (s. Kap. 3.2) wurden die Lernenden gebeten, folgende Arbeitsaufträge im Blog zu beantworten:

1. Nenne ein oder mehrere Dinge, die Du zu Beginn des Sprachenlabors gelernt hast.
2. Was weit Du nun, was Du vor dem Beginn des Sprachenlabors nicht wusstest?

Da sich die Antworten auf die beiden Fragen inhaltlich häufig ähneln, werden sie im Folgenden im Sinne der Datenreduktion (s. Kap. 4.2) nicht voneinander getrennt angegeben.

Die Antworten der Schler\*innen, was sie aus dem Einstieg gelernt haben und nun als neues Wissen mitnehmen, können allen Curriculumszielen zugeordnet werden. Die Anzahl der Antworten für jedes Ziel gesamt und die einzelnen Kategorien, die darunter fallen, werden jeweils in Klammern angegeben. Weisen die Antworten v.a. auf einen Aspekt eines Ziels hin, wird dieses durch Fettdruck kenntlich gemacht. Zur Illustration werden für diese und die nächste Aufgabe jeweils einige ausgewählte Originalantworten in chronologischer Reihenfolge aufgeführt.

---

<sup>7</sup> Die Aufgaben wurden gewählt, weil hierzu eine besonders große Anzahl von (aussagekräftigen) Lernendenantworten vorliegt.

Ziel 1: Förderung des Interesses der Schüler\*innen für Sprachen (5)

Die Lernenden gaben v.a. ihrer Freude über das Erlernen von fremdsprachlichem Wortschatz und Fakten über Sprachen Ausdruck:

- es war lustig hallo auf verschiedenen Sprachen sagen zu lernen [det var sjovt at lære at sige hej på forskellige sprog; 16.01.2019; 23:50]
- Es war lustig über die meistgesprochenen Sprachen herauszufinden. [Det var sjovt af finde ud af de mest talte sprog.; 16.01.2019; 23:55]

Ziel 2: Förderung der Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zum Zweck der Aufwertung und Integration sowie des Verständnisses als Ressource (1)

Diesem Ziel konnte nur eine Aussage und diese auch nur indirekt zugeordnet werden. Eine Lernerin mit L1 Rumänisch gab an, dass sie Rumänisch gelernt habe. Das könnte als Integration und Ressourcenverständnis interpretiert werden.

Ziel 3: Vermittlung von Verständigungs-, Sprachlern- und **-entdeckungsstrategien** (4)

- Ich bin besser darin geworden zu sehen was ein Wort bedeutete auf einer anderen Sprache weil es sich ähnelte [Jeg blev bedre til at se hvad ordet betød på et andet sprog fordi det lignede hinanden; 07.12.2018; 00:03]
- Ich lernte dass es viele Sprachen gab die aneinander erinnern [Jeg lærte at der var mange sprog der mindede om hinanden; 07.12.2018; 00:03]

Ziel 4: Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden (39)

Diesem Ziel können drei Kategorien zugeordnet werden:

- Wissen über sprachliche und kulturelle Vielfalt (17)
- Sprach(fertigkeits)zuwachs (in verschiedenen Sprachen) (6)
- Wortschatz in anderen Sprachen erweitern (16)

Viele Schüler\*innen geben an, Wissen über sprachliche und kulturelle Vielfalt erlangt zu haben. Einige Beispiele hierzu:

- 1. Das was ich lernte ist ich habe viel gelernt über Länder in Europa und Länder außerhalb Europas und Länder nah an Dänemark und Wörter gleichen einander 2. ich wusste nicht so viele Dinge über Europa und Sachen die einander so gleichen [1.Det som jeg lært er jeg har lært meget om lande i Europa og lande ude fra Europa og om lande tæt på Danmark og ord som ligner hinanden 2. jeg viste ikke så mange ting om Europa og ting så lignede hinanden; 07.12.2018; 00:05]
- Dass Englisch die 2.meist gesprochene Sprache in der Welt ist [At engelsk er verdens 2.mest tales sprog i verden; 07.12.2018; 00:08]
- ich fand über die am meisten gekanntten Sprachen heraus und dann dass es viele gibt die sagen würden dass Dänisch die normalste Sprache ist wenn es keine normale Sprache gibt [jeg fandt ud af de mest kendte sprog og så at der er mange der vil sige at dansk er det mest normale sprog når der ikke er noget normalt sprog; 07.12.2018; 00:09]
- Ich habe gelernt dass hallo so verschieden klingt. [Jeg har lært at hej lyder så forskelligt.; 07.12.2018; 00:10]
- Dass es so viele verschiedene Schrifttypen gibt. [At der er så mange forskellige skrift-typer.; 07.12.2018; 00:10]
- es gibt richtig richtig viele Sprachen. [der er rigtig rigtig mange sprog.; 17.01.2019; 00:24]

Bei den Antworten zum Sprach(fertigkeits)zuwachs, die hier unter Ziel 4 gefasst werden, könnte man im klassischen Sprachlernkontext vom Ziel eines sprachlichen Kompetenzaufbaus sprechen, der jedoch nicht erklärtes Ziel des Mehrsprachigkeitsfaches ist. Die Antworten lassen sich im Sinne der Curriculumsziele auch auf die Befähigung zur Bewältigung mehrsprachiger Situationen beziehen. Schüler\*innen gaben u.a. an:

- ich habe gelernt eine Menge verschiedene Sprachen zu sprechen und ich bin besser in einigen Sprachen geworden [jeg har lært at snakke en masse forkellige sprog og jeg er blevet bedre til nogen sprog; 06.12.2018; 23:53]
- andere Sprachen miteinander zu sprechen [at tale andre sprog med hinanden; 07.12.2018; 00:06]
- besser in Englisch und Deutsch [bedre til engelsk og tysk; 07.12.2018; 00:13]
- ich lernte viele verschiedene Sprachen [jeg lærte mange forskelige sprog; 07.12.2018; 00:14]

Viele Schüler\*innen geben an, dass sie ihren Wortschatz in anderen Sprachen erweitert hätten. Auch dieses befähigt zur Bewältigung mehrsprachiger Situationen. So wurde u.a. genannt:

- ich lernte hallo zu sagen/schreiben in einer Masse verschiedener Sprachen. [jeg lærte at sige/skrive hej på en masse forskellige sprog.; 06.12.2018; 23:53]
- Ich habe eine Masse neuer Wörter gelernt [Jeg har lært en masse nye ord; 07.12.2018; 00:05]
- ich lerne hallo auf verschiedene Arten zu sagen [jeg lærte at sige hej på forskellige måder; 07.12.2018; 00:07]

- ich habe viele Sprachen gelernt ich habe auch gelernt wie man Friede sei mit dir arabisch sagt [jeg har lært mange sporg jeg har også lært hvordan man siger fred hver med dig arabisk; 17.01.2019; 00:33]
- ich wusste nicht was volajkom salem bedeutete und das weiß ich jetzt [jeg vidste ikke hvad volajkom salam betød og det hved jeg nu; 17.01.2019; 00:33]

Die Antworten zum Einstieg in das Fach zeigen, dass insbesondere die Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen (39 Antworten zu Ziel 4) gefördert wurden. Aber auch das Interesse für Sprachen und die Lust an ihnen (Ziel 1) sowie das erste Kennenlernen von Sprachentdeckungsstrategien (Ziel 3) ist bei einigen Lernenden offensichtlich. Es gibt nur eine Lernendenaussage, die indirekt auf die Integration der L1 Rumänisch und ihr Verständnis als Ressource hinweist (Ziel 2). Der Einstieg hat sich somit als besonders geeignet für Ziel 4 herausgestellt, aber auch die Ziele 1 und 2 zumindest im kleinen Umfang bedient.

#### 4.3.2 Der Wörterwald

Zur Evaluation der Aufgabe Wörterwald (s. Kap. 3.2) sollten die Lernenden im Blog Folgendes angeben bzw. beantworten:

1. Nenne ein oder mehrere Dinge, die Du aus der Arbeit mit dem Wörterwald gelernt hast.
2. Was weißt Du nun, was Du vor der Arbeit mit dem Wörterwald nicht wusstest?

Die Antworten der Schüler\*innen, was sie aus der Arbeit mit dem Wörterwald gelernt haben und nun als neues Wissen mitnehmen, lassen sich drei von vier Curriculumszielen zuordnen.

Ziel 1: Förderung des Interesses der Schüler\*innen für Sprachen (11)

Die Lernenden fanden es lustig, dass die Aufgabe verschiedene Sprachen enthielt, in ihnen zu schreiben, und auch, dass sie einander ähneln und man sie miteinander vergleichen kann:

- der Wörterwald war lustig weil darin viele andere Sprachen waren [ordskoven var sjov fordi der var mange andre sprog i; 16.01.2019; 23:45]
- Das war sehr lustig auf anderen Sprachen zu schreiben [Der var meget sjovt at skrive på andre sprog; 16.01.2019; 23:47]
- Ich finde es war lustig das aufzuschreiben und eigentlich zu sehen wieviel es einander ähnelt [Jeg synes også at det var sjovt at skive det ned og egentlig se hvor meget det ligne hinanden.; 17.01.2019; 00:29]
- Ich finde es war lustig die Wörter zu finden die einander ähneln [Jeg synes det var sjovt at finde de ord der lignede hindanden; 17.01.2019; 00:38]
- Ich fand das man viel über die verschiedenen Sprachen lernte und dass es Spaß machte die Sprachen zu vergleichen. [Jeg syntes at man lærte meget om de



forskellige sprog og at det var sjovt at sammenligne sprogene.; 17.01.2019; 00:39]

Ziel 2 (Förderung der Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen) konnten keine Aussagen zugeordnet werden.

Ziel 3: Vermittlung von Verständigungs-, Sprachlern- und **-entdeckungsstrategien** (23)

Zu diesem Ziel wurde ausnahmslos angegeben, dass Sprachen einander ähneln und miteinander verglichen werden können:

- Ich lernte, dass viele Wörter sich ähneln in vielen verschiedenen Sprachen dass so viele Wörter sich ähneln zB Brød brot bread [Jeg lærte at mange ord ligner hinanden på mange forskellige sprog At så mange ord ligner hinanden fx Brød brot bread; 07.12.2018; 0:00]
- jede Sprache gleicht entweder einander oder überhaupt nicht [vær sprog ligner enten hinanden eller overhovedet ikke; 07.12.2018; 00:00]
- dass es einige Wörter gibt die einander ähneln selbst wenn sie auf verschiedenen Sprachen sind. [at der er nogen ord der linder hinanden selv om de er på forskellig sprog.; 17.01.2019; 00:19]
- ich wusste nicht dass die meisten dänischen Wörter an andere erinnern [jeg viste ikke at de fleste danske ord minder om andre; 17.01.2019; 00:20]
- Ich finde es war lustig das aufzuschreiben und eigentlich zu sehen wieviel sie einander ähneln [Jeg synes også at det var sjovt at skive det ned og egentlig se hvor meget det ligne hinanden.; 17.01.2019; 00:29]
- Ich fand dass man viel über die verschiedenen Sprachen lernte und dass es Spaß machte die Sprachen zu vergleichen. [Jeg syntes at man lærte meget om de forskellige sprog og at det var sjovt at sammenligne sprogene.; 17.01.2019; 00:39]
- Der Wörterwald lehrte mich Wörter vergleichen zu können [Ordskovens lærte mig at kunne sammenligne ord; 07.12.2018; 0:11]
- Der Wörterwald hat mich gelehrt besser zu vergleichen [Ordskovens har lært mig og sammenligne bedre; 16.01.2019; 23:48]

Ziel 4: Wahrnehmung und **Bewältigung** mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden (23)

Diesem Ziel können zwei Kategorien zugeordnet werden:

- Wissen über sprachliche und kulturelle Vielfalt (6)
- Sprach(fertigkeits)zuwachs (in verschiedenen Sprachen) (17)

Wissen über sprachliche und kulturelle Vielfalt erlangt zu haben, wird in diesen ausgewählten Aussagen deutlich:

- Der Wörterwald hat mich verschiedene Sprachen und die Kultur anderer in ihrem Heimatland gelehrt. [Ordkoven har lært mig forskellige sprog og andre's kultur i deres hjemland.; 17.01.2019; 00:17]
- Ich habe gelernt dass es große Ähnlichkeiten, aber auch große Unterschiede von Land zu Land gibt. [Jeg har lært at der er store ligheder, men der er også store forskelle fra land til land.; 17.01.2019; 00:17]
- Dass es viele verschiedene Sprachen in der Welt gibt. [at der er mange forskellige sprog i verden.; 17.01.2019; 00:19]

Viele geben an, einen Sprach(fertigkeits)zuwachs erlebt zu haben:

- Ich lernte alle möglichen verschiedenen Wörter auf verschiedenen Sprachen selbst wenn ich zu Anfang nicht den Sinn gesehen habe [Jeg lærte alle mulige forskellige ord På forskellige sprog selv om at jeg ikke,så mening med det i starten; 06.12.2018; 23:52]
- ich habe viel beim Wörterwald gelernt. ich habe viel die anderen Sprachen die wir noch nie hatten gelernt [jeg har lært meget ved ordskoven. jeg har lært meget det andre sprog vi aldrig har haft; 07.12.2018; 0:00]
- ich wusste nicht soviel Norwegisch und Deutsch [jeg vidste ikke så meget norsk og tysk; 07.12.2018; 00:11]
- Dass Wörter auf eine andere Weise ausgesprochen werden und dass sie anders geschrieben werden [At ordene udtales på en anden måde og at de staves på en anden måde; 07.12.2018; 00:12]
- Der Wörterwald lehrte mich viele Wörter die ich vorher nicht kannte [Ordkoven lærte mig mange ord jeg ikke kendte før; 16.01.2019; 23:48]
- *mehr Sprachen* [flere sprog; 16.01.2019; 23:59]
- dass ich mehr Sprachen sprechen kann. [at jeg kan tale flere sprog.; 17.01.2019; 00:35]

Die Antworten zur Arbeit mit der interkomprehensiv angelegten Aufgabe des Wörterwalds zeigen, dass hiermit insbesondere die Vermittlung von Sprachentdeckungsstrategien sowie die Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen (je Ziel 23 Antworten) gefördert wurde. Aber auch das Interesse für Sprachen ist bei einigen Lernenden unterstützt worden. Die Lernendenaussagen zeigen nicht, ob es mit dieser Aufgabe gelungen ist, die Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zu fördern (Ziel 2). Die Aufgabe Wörterwald hat sich damit als geeignet für drei der Ziele des Sprachenlabors herausgestellt.

### 4.3.3 Zwischenevaluation nach dem ersten Halbjahr

Am Ende des ersten Halbjahres nahm die Lehrkraft eine Zwischenevaluation vor, für die sie die Lernenden bat zu beschreiben, was jede\*r einzelne denkt, nun zu können, und was die/der einzelne sich für das nächste Halbjahr vornimmt. Da sich in vorausgegangenen Blogeinträgen zu verschiedenen Unterrichtsaktivitäten gezeigt hatte, dass viele Antworten nicht besonders aussagekräftig waren, entschied die Lehrkraft sich, als Vorbereitung der Evaluation im Plenum Beispielantworten

zu sammeln und diese im Blog zu veröffentlichen. Die Lernenden wurden danach gebeten, Antworten auf die beiden Schreibimpulse zu verfassen.

Die kategorisierten Lernendenantworten können allen vier Curriculumszielen zugeordnet werden:

Ziel 1: Förderung des Interesses der Schüler\*innen für Sprachen (5)

Die Schüler\*innen gaben an,

- Freude daran zu haben, (mehrere) Sprachen sprechen zu können (3)
- zu mögen, Englisch und Deutsch sprechen zu können (1)
- Englisch mit der Familie sprechen zu wollen (1)

Ziel 2: Förderung der Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zum Zweck der Aufwertung und Integration sowie des Verständnisses als Resource (1)

Eine Schülerin gab an, nun ihre Muttersprache Rumänisch besser gebrauchen zu können.

Ziel 3: Vermittlung von Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien (25)

Die Lernenden schrieben,

- Ratestrategien ausgebildet zu haben (17),
- (identifizieren) und vergleichen zu können (8).

Ziel 4: Wahrnehmung und **Bewältigung** mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden (34)

Die Antworten, die diesem Ziel zugeordnet werden, lassen sich in fünf Kategorien aufteilen. Die Schüler\*innen gaben an,

- bessere Sprachfertigkeiten in verschiedenen Sprachen (15) sowie
- bessere Sprachfertigkeiten im Englischen (5) und Deutschen (3) erlangt zu haben,
- auf Arabisch grüßen zu können (7),
- sich besser ausdrücken zu können (2),
- mitreden zu können (2).

Es lässt sich festhalten, dass während des ersten Halbjahres bei einigen Lernenden das Interesse für Sprachen gefördert wurde sowie bei einer Lernerin die Erstsprache nun eine (nicht weiter spezifizierte) Rolle spielt. Vielen Schüler\*innen konnten Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien vermittelt werden. Das Ziel der Bewältigung mehrsprachiger Situationen wurde von einem großen Teil der

Lernenden erreicht. Die Wahrnehmung mehrsprachiger Situationen wurde jedoch nicht thematisiert.

#### 4.3.4 Lernziele für das zweite Halbjahr

Die Lernziele, die die Schüler\*innen für das nächste Halbjahr nannten, lassen sich drei der vier Curriculumsziele zuordnen:

Ziel 1: Förderung des Interesses der Schüler\*innen für Sprachen (7)

Die Lernenden gaben an, mehr Sprachen (kennen)lernen/verstehen/aussprechen lernen zu wollen (5/1/1). Es werden sowohl spezifische Sprachen wie Spanisch, Schwedisch und Norwegisch genannt als auch ganz allgemein „verschiedene Sprachen“.

Zu Ziel 2, der Förderung der Anerkennung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen, finden sich keine Aussagen.

Ziel 3: Vermittlung von Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien (2)

Hierzu gab es lediglich zwei Antworten, in denen die Lernenden angaben, dass sie ihre Ratestrategien für Wörter in anderen Sprachen verbessern wollen.

Ziel 4: Wahrnehmung und **Bewältigung** mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden (31)

Die meisten genannten Lernziele lassen sich der Bewältigung mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden zuordnen und in folgende Kategorien einteilen:

- Wortschatz (in anderen Sprachen) erweitern (8)
- Aussprache verbessern (7)
- (schneller) übersetzen lernen (6)
- andere Sprachen besser/mehr sprechen können (4/1)
- Deutschkenntnisse verbessern (3)
- Angst vor Sprachgebrauch abbauen (2)

Im Zentrum steht insbesondere die Wortschatzerweiterung, aber auch die Verbesserung der Aussprache, die maßgeblich zum Verständnis durch Gesprächspartner beiträgt, hat bei einigen Lernenden einen hohen Stellenwert. Die Wahrnehmung von mehrsprachigen Situationen wird von niemandem thematisiert. Ein Teil der Aussagen lässt indirekt darauf schließen, dass Ziel 1 bei einem großen Teil der Schüler\*innen erreicht wurde.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Ziel, das Interesse für Sprachen zu fördern, im ersten Halbjahr in einem gewissen Umfang erreicht worden ist.

Ein Fünftel der 35 Lernenden will andere Sprachen (kennen)lernen bzw. verstehen oder aussprechen lernen. Hinzu kommen 23 Aussagen, den Wortschatz und die Aussprache verbessern zu wollen sowie andere Sprachen besser/mehr sprechen zu können, die Ziel 4 zugeordnet wurden und ebenfalls zeigen, dass das Interesse an Sprachen gefördert wurde. Zu Ziel 2 finden sich keine Angaben, was darauf schließen lässt, dass diesem Ziel möglicherweise noch kein großer Stellenwert eingeräumt wurde oder den Lernenden dieses Curriculumsziel nicht bewusst ist. Der größte Teil der Schüler\*innen möchte in Zukunft mehrsprachige Situationen bewältigen können.

#### **4.4 Diskussion der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Pilotstudie in Bezug zu den in Kap. 4.1 gestellten Fragen inhaltlich diskutiert (Kap. 4.4.1). Leitend bei der Datenauswertung war, inwieweit die vier Curriculumsziele erreicht wurden. Hierzu wird zunächst jedes Ziel einzeln diskutiert und anschließend erfolgt ein Abgleich mit den Forschungsergebnissen aus Kap. 2.2. Eine forschungsmethodologische Reflexion schließt sich an (Kap. 4.4.2).

##### **4.4.1 Inhaltliche Diskussion der Befragungsergebnisse**

###### **Frage 1: Wurde das Interesse der Schüler\*innen für Sprachen geweckt?**

Die Daten belegen, dass das Interesse für Sprachen bei den Lernenden geweckt werden konnte. Dieses zeigt sich insbesondere anhand der Aufgaben zum Einstieg und im Wörterwald sowie in den Lernzielen für das zweite Halbjahr, aber ebenso in der Evaluation des ersten Halbjahres, und zwar auch indirekt in Aussagen, die Ziel 4 zugeordnet werden.

###### **Frage 2: Wurden die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen im Sinne der Aufwertung und Integration als Ressource gefördert?**

Die Förderung der von den Schüler\*innen mitgebrachten Sprachen wurde kaum in den Daten sichtbar. Es wurden nur zwei Angaben bezüglich einer Herkunftssprache gemacht (von der gleichen Person). In den Aufgaben wurden zumeist neben den Schulfremdsprachen Herkunfts- und Zweitsprachen berücksichtigt. Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass die Förderung von Sprachen als Ressource stärker in den Fokus gesetzt werden müsste, um das Ziel zu erreichen. Eine andere Interpretation ist, dass es notwendig wäre, das Erreichen dieses Curriculumsziels in einer konkreten Formulierung zu erfragen, um verwertbare Auskünfte zu erhalten.

### **Frage 3: Wurden Verständigungs-, Sprachlern- und -entdeckungsstrategien vermittelt?**

Dieses Curriculumsziel wurde v.a. im Bereich der Entdeckungsstrategien erreicht. Insbesondere Vergleich- und Ratestrategien wurden ausgebildet. Als Lernziele werden diese wenig genannt, was auch daran liegen könnte, dass die genannten Strategien bereits gut entwickelt waren. Verständigungs- und Lernstrategien scheinen jedoch noch zielgerichteter vermittelt werden zu müssen, da auf diese kaum von den Lernenden eingegangen wird.

### **Frage 4: Wurden mehrsprachige Situationen durch die Lernenden wahrgenommen und bewältigt?**

Dieses Ziel wurde in hohem Maße erreicht. Das äußert sich darin, dass viele Lernende angeben, Wissen über sprachliche und kulturelle Vielfalt erlangt zu haben, und sie ihren Wortschatz und ihre Sprachfertigkeiten erweitern konnten. In diesem Zusammenhang hilft der Kompetenzzuwachs bei der Bewältigung mehrsprachiger Situationen.

Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation mit anderen Forschungsergebnissen zeigen sich für

- die Förderung des Interesses der Schüler\*innen an Sprachen (vgl. Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007),
- Sprach(en)analysefähigkeiten (im vorliegenden Modellversuch besonders vergleichen und identifizieren) ( vgl. Kierepka/Krüger 2007; Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007),
- den Fokus der Lernenden auf den Wortschatz (vgl. Kuchenbecker Broch 2013),
- eine vertiefte Betrachtung von Sprachen (vgl. Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007) sowie
- das Interesse für Aussprache, durch die Sprachenverwandtschaften besonders gut wahrgenommen werden können ( vgl. Kierepka/Krüger 2007; Kuchenbecker Broch 2013; Saudan et al. 2005; Saudan/Sauer 2007).

In keiner Studie (s. Kap. 2.2) wird die Wahrnehmung und Bewältigung mehrsprachiger Situationen durch die Lernenden beschrieben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere die Aufwertung und Integration mitgebrachter Sprachen als Ressource noch nicht ausreichend erfolgt zu sein scheint. Die weiteren Lernziele, insbesondere die Vermittlung von Sprachentdeckungsstrategien und die Bewältigung mehrsprachiger Situationen sind im ersten Halbjahr des Schulversuchs erreicht worden.



#### 4.4.2 Forschungsmethodologische Diskussion der Befragungsergebnisse

Schriftliche Befragungen sind in der Fremdsprachenforschung selten zu finden (vgl. Riemer 2016: 161). Deshalb ist es besonders wichtig, die Dokumentations- und Evaluationsform zu diskutieren. Die Einrichtung und die Evaluation des Blogs erfolgte eigeninitiativ durch die Lehrkraft. Die dort erfragten Informationen dienen als Grundlage, um exemplarisch anhand ausgewählter Daten zu überprüfen, inwieweit die Curriculumsziele erreicht wurden.

Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass offene Fragen und Schreibimpulse dazu beitragen können, Einblicke in kognitive Prozesse (dazu auch Riemer 2016: 161–162), Sprach(en)bewusstheit (vgl. Rost-Roth 2017: 90), die individuelle Wahrnehmung von Unterricht (vgl. Schramm 2016: 591) sowie Ziele der Lernenden (vgl. Mackey/Gass 2005: 93) zu erhalten. Die wiedergegebenen Zitate zeigen z.T. tiefgründige Antworten. Allerdings gibt es ebenso Aufgaben, bei denen die Blogbeiträge zu den gleichen gestellten Fragen bzw. Schreibimpulsen sehr viel weniger aussagekräftig sind und deshalb nicht für diesen Beitrag herangezogen wurden.

Die Lehrkraft gab an, dass sie manchmal viel Zeit darauf verwendet habe, mit den Schüler\*innen die Blogbeiträge gedanklich vorzubereiten, da viele keine Idee gehabt hätten, was sie schreiben könnten. Dies ist nicht verwerflich. Mit diesem Wissen muss aber durchaus hinterfragt werden, wie aussagekräftig die einzelnen Antworten sind. Ist es eine Spiegelung dessen, was die Lehrkraft als mögliche Antworten vorgegeben hat? Die bei einigen Schüler\*innen noch recht mangelhafte Rechtschreibung im Dänischen ließ Interpretationsspielraum und war möglicherweise auch für manche sehr kurzen Antworten verantwortlich. Ungünstig erscheint, dass nicht jede Aufgabe zeitnah, sondern erst nach Wochen evaluiert wurde. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts verwundert es nicht unbedingt, dass die Lernenden Schwierigkeiten hatten, sich zum Gelernten zu äußern. Ob Blogbeiträge eine geeignete Art der Lernfortschrittsdokumentation und -evaluation für Lernende dieses Alters (10-13 Jahre) ist<sup>8</sup>, ist fraglich. Evaluationsinstrumente zur Ausbildung strategischer Kompetenz (vgl. Saudan/Sauer 2007: 56) fehlen noch weitgehend. Vorteilhaft könnte der Einsatz von introspektiven Verfahren und fokussierten Interviews sein, die zeitnah durchgeführt werden.

---

<sup>8</sup> Streng genommen fällt dies unter Forschung über Evaluationsprozesse (vgl. Döring/Bortz 2016: 979).

## 5 Fazit und Ausblick

Die Pilotstudie zur Einführung des Sprachenlabors zeigt für zwei Aktivitäten sowie die Evaluation nach dem ersten Schulhalbjahr, dass drei der vier Ziele des Curriculums erreicht wurden. Insbesondere wurde das Interesse der Schüler\*innen an Sprachen gefördert, Sprachlernentdeckungsstrategien wurden entwickelt und die Bewältigung mehrsprachiger Situationen wurde gefördert. Das Ziel der Anerkennungsförderung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen zum Zweck der Aufwertung und Integration sowie des Verständnisses als Ressource wurde nicht erreicht. Dieses Ziel sollte in Zukunft stärker in den Blick genommen werden. Während Sprachentdeckungsstrategien innerhalb eines Schulhalbjahres bereits entwickelt werden konnten, besteht noch Entwicklungspotential in der Vermittlung von Verständigungs- und Sprachlernstrategien. Ausbaufähig ist ebenfalls die Wahrnehmung von mehrsprachigen Situationen durch die Lernenden.

Die genutzten Ansätze ELBE und Interkomprehension haben sich als geeignet für die Umsetzung des curricularen Konzepts in den ersten drei Klassen der Sekundarstufe I erwiesen. Der von Bär et al. (2005: 201–203) und Morkötter (2011: 202) beschriebene pro- und retroaktive Transfer im Interkomprehensionsunterricht kann anhand der Daten bestätigt werden. Das Curriculum Mehrsprachigkeit hat sich als hilfreich und zielführend bei der curricularen Konzeption des Sprachenlabors herausgestellt. Besonders wichtig erscheint, dass alle in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen zugelassen und aktiv in den Unterricht miteinbezogen werden und kein einzelsprachliches Vorgehen gewählt wird. Keine Sprache soll in Konkurrenz zur anderen treten.

Um neue Ansätze im Sprachunterricht ausprobieren zu können, müssen Schulen zumeist von validen Forschungsergebnissen überzeugt werden. Diese können aber nur erbracht werden, wenn Schulen sich bereit erklären, solche Ansätze zu erproben und die Erprobung langfristig wissenschaftlich begleiten zu lassen (vgl. Schädlich 2013: 36). Die Grænseegnens Friskole hat sich in den letzten Jahren der Forschung stark geöffnet. Hierdurch sind Folgekooperationen und weitere Projekte entstanden. Die Einführung des Sprachenlabors zeigt, wie die Lernenden, aber auch die Lehrenden hiervon direkt profitieren können. Dabei darf aber nicht verschwiegen werden, dass die Einführung eines neuen Faches für die Lehrkräfte zeitintensiv ist und viel Motivation erfordert, zumal für das vorgestellte Fach nur wenige Unterrichtsmaterialien bereits vorhanden sind und vieles selbst entwickelt werden muss.

## Literatur

- Bär, Marcus; Gerdes, Barbara; Meißner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110, 84–93.
- Behr, Ursula (2020): Anregungen für die Leistungseinschätzung beim sprachenübergreifenden Lernen im Russischunterricht. In: Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja & Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 67–93.
- Benz, Jasmin (2018), Evaluationsforschung. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 65–75.
- Børne- og Undervisningsministeriet (13.01.2021): *Elevtal i grundskolen* [www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen](http://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen) (15.12.2021).
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103–122.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 213–227.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): Evaluationsforschung. In: Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer, 975–1036.
- Funk, Hermann (2016): Curriculare Entwicklungsprinzipien. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 151–156.
- Göbel, Kerstin & Vieluf, Svenja (2014): The effects of language transfer as a resource in instruction. In: Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingual education. Policies – practice – language development*. Amsterdam: Benjamins, 181–195.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.

- Hufeisen, Britta (2008): Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Utopie, Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd-)Sprachen-)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 97–106.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265–282.
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167–172.
- Jurecka, Astrid (2015): Analyse quantitativer und qualitativer Befragungsdaten mit SPSS. In: Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 153–180.
- Kempf, Wilhelm (2010): *Quantifizierung qualitativer Daten* (Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz Nr. 65). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-121212> (15.12.2021).
- Kierepka, Adelheid & Krüger, Renate (2007): Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität. Ergebnisse einer Projektbegleitung. In: Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard & Krüger, Renate (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 113–136.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (1995), *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migrantensprachen- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 27–36.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (07.01.2022).

- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 230–234.
- Kubaneck, Angelika & Edelenbos, Peter (2007): Aktive Mehrsprachigkeit ab Grundschulalter: Englisch plus Nachbarsprache. In: Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard & Krüger, Renate (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 101–111.
- Kuchenbecker Broch, Ingrid (2013): The Role Of Language Awareness For a Pedagogy Of Plurilingualism In the First Years Of Basic School In Brazil. In: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 161–178.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11> (15.12.2021).
- Mehlhorn, Grit (2012): Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 121–131.
- Morkötter, Steffi (2011): Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 201–223.
- Neuner, Gerhard (2005): Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachen, Beispiel Westschweiz. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachdidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 51–73.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 187–203.
- Poullisse, Nanda & Bongaerts, Theo (1994): First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics* 15: 1, 36–57.

- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155–173.
- Rost-Roth, Martina (2017): Die Sprachlehr- und -lernforschung und die empirische Erforschung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 85–101.
- Saudan, Viktor (2004): Sprachförderung dank Sprachenvergleich und Sprachreflexion. *Janua Linguarum (Ja-Ling) – das Tor zu den Sprachen – ein Schweizer Pilotprojekt. Babylonia* 1, 52–53.
- Saudan, Viktor; Perregaux, Christiane; Mettler, Monika; Deschoux, Carole-Anne; Sauer, Esther & Ladner, Esther (2005): *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse = Apprendre par et pour la diversité linguistique: Rapport final sur le projet JALING Suisse*. Bern.
- Saudan, Viktor & Sauer, Esther (2007): Ja-Ling Suisse: ein Schweizer Pilot-Projekt im Bereich der Förderung von Sprachbewusstheit in der Schule. In: Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 50–63.
- Schädlich, Birgit (2013): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *ZFF* 24: 1, 29–50.
- Schöpp, Frank (2015): Überlegungen zur unterrichtspraktischen Gestaltung einer engeren Vernetzung des schulischen Englisch- und Italienischunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 2, 47–59.
- Schramm, Karen (2016): Unterrichtsforschung und Videographie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Aufl.]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 587–592.
- Wild, Kathrin (2016): Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch). In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 153–165.
- Wild, Kathrin (2020a): Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ-Ausbildung – Studierende auf ihrem Weg von der Theorie zur Praxis und zurück. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 529–558  
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1044/1041>  
 (15.12.2021).
- Wild, Kathrin (2020b): Umgang mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im frühen gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1049–1080. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1059> (15.12.2021).



- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295–333. DOI: 10.1093/applin/19.3.295.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 115–135.

---

**Kurzbio: Dr. Kathrin Wild** studierte Kultur- und Sprachmittlerin für Deutsch, Dänisch und Englisch in Dänemark, Finnland und Deutschland. Ihre Promotion zum Thema „Aussprache und Musik“ schloss sie 2013 an der Universität Flensburg ab. Nach mehreren Jahren DaF- und DaZ-Lehrtätigkeit in Slowenien, England, Dänemark und Deutschland bildete sie von 2011 bis 2014 Englischlehrkrfte an der Pädagogischen Hochschule Sddnemark aus. Von 2014 bis 2020 war sie Akademische Rtin auf Zeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Derzeit ist sie wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Partners in Mobility / Lehramt.International“ an der Europa-Universität Flensburg. Sie forscht zum frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen, zu individueller Mehrsprachigkeit, zu Mehrsprachigkeitsdidaktik, Aussprachelernprozessen und -didaktik.

**Anschrift:**  
Europa-Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1b  
24943 Flensburg  
[kathrin.wild@uni-flensburg.de](mailto:kathrin.wild@uni-flensburg.de)