

© **Gianna Rathay & Claudia Scochi (Februar 2023)**

Unterrichtsentwurf „Inklusion aller Herkunftssprachen im DaZ-Unterricht“

Der vorliegende Unterrichtsentwurf wurde in Südtirol an einer italienischsprachigen Grundschule in einer fünften Klasse im DaZ-Unterricht durchgeführt. 14 Schüler*innen besuchten die Klasse, in der neben der Unterrichtssprache Italienisch neun andere Herkunftssprachen vertreten waren.

In Südtirol ist das Schulsystem in fünf Jahre Grund- und drei Jahre Mittelschule aufgeteilt. Am Ende der Mittelschule findet die erste staatliche Abschlussprüfung statt. Danach können die Schüler*innen zwischen berufsbildenden Grundlehrgängen, Berufsausbildung und Gymnasien wählen.

Da nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Lehrkräfte mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik vertraut sind, werden im Folgenden einige Erkenntnisse angeführt, die eine Umsetzung des Unterrichtsentwurfes auch aus wissenschaftlicher Perspektive untermauern und nachvollziehbar machen.

1 Theoretisch-wissenschaftliche Grundlagen

Das Faktorenmodell von Hufeisen (2003) geht davon aus, dass

„[...] jede weitere Sprache, die jemand lernt, mit ihren spezifischen Faktoren das gesamte Bedingungsgefüge für das Lernen von Sprachen auf dynamische Art verändert [...]. Sie zeigen auch, dass aus der Interaktion zwischen den Sprachen im Kopf der Lernenden keineswegs immer nur Interferenzen entstehen, sondern dass hier ein großes Potenzial für die positive Ausnutzung der schon vorhandenen Kenntnisse besteht“ (Hufeisen, Gibson 2003: 14).

Bei mehrsprachigen Menschen entwickelt sich demzufolge ein metalinguistisches Bewusstsein. Dies bedeutet, über den Aufbau und die Struktur der Sprache reflektieren und sprechen zu können. Die eigene Sprache wird dementsprechend analysiert und kann kreativ verändert werden. Voraussetzung dafür ist eine sprachliche und kognitive Kompetenz (vgl. ebd.: 104). Ein aktuelles und in diesem Zusammenhang relevantes Konzept ist der Sprachübergreifende Einfluss (Crosslinguistic Influence bzw. Crosslinguistic Interaction). Jessner et al. definiert dieses wie folgt:

„The more languages that are involved, the more relationships between Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition the language systems have to be considered, since the number of possible interactions in multilinguals increases with every additional language“ (2016: 197/198).

Somit beeinflusst jede Sprache, ob Herkunfts-, Zweit- oder Fremdsprache, alle anderen Sprachen und interagiert mit diesen. Eine Möglichkeit, die sprachlichen Ressourcen der Lernenden einer Klasse in den Unterricht einzubeziehen, ist die Arbeit mit Sprachvergleichen, die in der Sprachwissenschaft der Teildisziplin der kontrastiven Linguistik zuzuordnen ist. Hierbei werden die vorhandenen Sprachen z. B. in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Semantik verglichen. Putzer (vgl. 1984: 22) ändert den Begriff der „kontrastiven Grammatik“ in die „konfrontative Sprachbeschreibung“. Somit sollten nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Übereinstimmungen und insbesondere Ähnlichkeiten (Teiläquivalenzen bzw. Minimalunterschiede) zwischen Sprachen betrachtet werden. Putzer zieht die Schlussfolgerung, dass

„[...] man sich beim Vergleich nicht auf jene Erscheinungen beschränken kann, die in beiden Sprachen derselben Ebene (z. B. der Grammatik) angehören. Werden nämlich in den zu vergleichenden Sprachen gleiche Funktionen mit Ausdrucksmitteln unterschiedlicher Ebene (z. B. der morphologischen, syntaktischen, lexikalischen) gekennzeichnet, so muß der Vergleich „über die Grenzen solcher linguistischen Kategorien hinweg“ erfolgen“ (1984: 23).

Bredthauer schreibt, dass Sprachvergleiche ein „kontinuierliches Vermittlungsprinzip und [eine] angeleitete Lernstrategie“ sind, bei der es um die „Bewusstmachung struktureller

systemhafter Eigenschaften von Sprachen“ geht. Dabei wird das Ziel verfolgt, dass „der Sprachlernprozess ökonomisiert und das sprachliche Wissen erweitert“ wird (2019: 112-113). Grießhaber empfiehlt ebenfalls, sich mit einer typologischen Kontrastsprache auseinanderzusetzen, um ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, sich in einer anderen Sprache auszudrücken (vgl. 2016: 20). Dies trifft für Lehrende wie auch Lernende zu, denn in den Klassen findet eine Lehrkraft oft Sprachen vor, die sie nicht kennt. Dies sollte aber, wie der folgende Unterrichtsentwurf zeigt, kein Hindernis sein, sich mit den vertretenen Sprachen auseinanderzusetzen, sondern vielmehr ein Anlass, der zum besseren Verständnis der sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen beitragen soll. Die angeführten Ausschnitte aus einigen wissenschaftlichen Quellen stellen nur einen kleinen Teil der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik dar und sollen Lehrkräfte dazu motivieren, sich vertieft mit weiterführender Literatur auseinanderzusetzen, denn das Einbinden aller in einer Klasse vorhandenen Herkunftssprachen in die Unterrichtspraxis wirkt sich positiv auf den Sprachlernprozess sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden aus.

2 Gesetzliche Grundlagen in Südtirol

Ein kurzer Einblick in die z.Zt. noch geltenden Rahmenrichtlinien des Landes Südtirol (vgl. 2015, 91ff) zeigt, was die gesetzlichen Grundlagen für die Erstellung der Schulcurricula diesbezüglich aussagen. Zur Zeit (2022) werden neue Rahmenrichtlinien ausgearbeitet und demnächst veröffentlicht. In die Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 2015 wurden erstmals die Aspekte der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität integriert. Zwar erfolgt dies überwiegend im Vorwort zum Kapitel „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 91), wird aber mehrfach erwähnt, z. B.:

- Einbezug anderer Sprachen (Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen, Dialekte)
- Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen
- Bewusstmachung des individuellen und gesellschaftlichen Mehrwerts der Mehrsprachigkeit
- Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache(n), durch das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen und durch Sprachvergleiche und die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen (vgl. ebd., 2015: 91 ff.).

In den einzelnen Kompetenzbereichen des Lernziels „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ wird allerdings nicht konkret auf die mehrsprachigen Aspekte eingegangen, sondern vorwiegend von folgenden Fertigkeiten gesprochen (vgl. Autonome Provinz Bozen: 5. Klasse GS: 97):

„Die Schüler/innen können

- über unterschiedliche Benennungen von Dingen und Personen in verschiedenen Kulturen sprechen und diese miteinander vergleichen.
- über unterschiedliche kulturelle Aspekte sprechen, sie miteinander vergleichen und hinterfragen.
- einige Unterschiede von Traditionen, Normen und Werten der eigenen und der anderen Kulturen, insbesondere im deutschsprachigen Raum (z. B. Grußformeln, Traditionen/Bräuche, nonverbale Kommunikation, Gestik und Mimik), wahrnehmen.
- mit deutschsprachigen Menschen in Kontakt treten und dadurch Bekanntschaft mit ihren Kulturen (z. B. Brief, Text, Bild, Zeichnung, E-Mail, Klassenpartnerschaften) machen.
- Recherchieren (z. B. Bibliothek, Zeitschriften, Interviews, Internet) und Informationen über Land und Leute aus dem deutschsprachigen Kulturraum einholen.“

Die im Vorwort der Rahmenrichtlinien angeführten sprachlichen Ziele (s.o.) sind weder im Lernziel „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ noch in den anderen Lernzielen (Hören, Lesen, Schreiben, Monologisches und Dialogisches Sprechen) verankert. Dies erschwert die Umsetzung der sprachlichen Lernziele bei der Erstellung der Schulcurricula, da sich die DaZ-Teams der einzelnen Schulen üblicherweise nach den Kompetenzbereichen der Rahmenrichtlinien und nicht nach dem Vorwort ausrichten.

Im vorliegenden Unterrichtsentwurf wurden im Planungsraster sowohl Ziele aus den Kompetenzbereichen als auch aus dem Vorwort verwendet und unterschiedlich gekennzeichnet.

3 Handlungsablauf des Unterrichtsentwurfes

Der Handlungsablauf des Moduls „Inklusion aller Herkunftssprachen im DaZ-Unterricht“ wird nachfolgend durch die Einteilung in zwei Hauptaktivitäten im Rahmen einer Projektwoche vorgestellt. Alle Unterrichtsstunden in DaZ (5 Std. Sprache, 2 Mathematik, 1 Geographie, 1 Sport) werden für dieses Modul verwendet. Die Erstellung des Sprachenplakates sowie die szenische Erarbeitung der Ballade „Der Handschuh“ (F. von Schiller) bilden den Kern des Unterrichtsvorhabens.

4 Erstellung des Sprachenplakates

Zu Beginn des Moduls wird im Plenum eine Übersicht über die von den Kindern gesprochenen Sprachen in der Klasse erstellt. Diese werden an der Tafel gesammelt. Anschließend dient die Übersicht zur Einteilung der Arbeitsgruppen für die durchzuführenden Spracheninterviews in den Parallelklassen. Die Gruppeneinteilung erfolgt nach folgenden Kriterien: ein bis zwei Kinder mit italienischer Erstsprache mit zwei Kindern mit anderen Herkunftssprachen. Die Lehrperson fungiert bei der Gruppeneinteilung unterstützend. Bei der Durchführung der Spracheninterviews werden die übrigen vier Klassen (1., 2., 3., 4. GS-Klasse) von den eingeteilten Arbeitsgruppen befragt. Im Zentrum steht die Frage nach den von den Kindern gesprochenen Sprachen zu Hause. Jeder Gruppe wird eine Klasse zugeteilt. Entsprechend kann sichergestellt werden, dass alle weiteren Klassen der Schule befragt und Dopplungen vermieden werden. Von elementarer Bedeutung ist, dass die Methode des Interviews vorab besprochen wird, die Aufgaben (Interview, Mitschrift, Nachfragen) verteilt werden und alle aktiv beteiligt sind. In der Klasse erstellen die Schüler*innen einen Interviewleitfaden mit Blick auf das Lernziel „Dialogisches Sprechen“. Die von den Schüler*innen mit Unterstützung der Lehrpersonen (DaZ-Lehrerin und Studentin) erarbeiteten Fragen, z. B. welche Herkunftssprachen die Kinder haben und mit wem sie in der Familie welche Sprache sprechen, werden im Fragebogen angeführt. Die Fragen werden, parallel zur Erarbeitung, von der Studentin auf dem PC verschriftlicht (das könnte auch ein*e Schüler*in übernehmen, s. Anlage 1). Die Fragestellungen werden außerdem an der Tafel notiert. Im weiteren Verlauf gehen die Gruppen mit dem Interviewleitfaden in die ihnen zugeteilte Klasse. Unter dem Aspekt des dialogischen Sprechens befragen die Kinder in deutscher Sprache ihre Mitschüler*innen zu den Sprachen in der Familie. Die Ergebnisse notieren sie entsprechend auf dem vorbereiteten Blatt. Nachdem die Kinder wieder in ihrem Klassenraum sind, werden im Sitzkreis die Ergebnisse der einzelnen Gruppen präsentiert und

an der Tafel in einem Raster festgehalten. Daraufhin werden Visualisierungsmöglichkeiten und Anordnungen der Interviewergebnisse für das Plakat diskutiert. Finale Vereinbarungen werden demokratisch getroffen. Ziel ist, dass alle Gruppen ihre Interviewergebnisse veranschaulicht darstellen und somit an dem gemeinsamen Projekt teilhaben. Anschließend wird das Sprachenplakat zur befragten Klasse jeweils von einer Gruppe erstellt.

Da in diesem Schulsprengel zwei Stunden Mathematik als CLIL-Fach in Deutsch erfolgen, können die Kinder, die nicht am Plakat arbeiten, parallel in Gruppenarbeit die Prozentsätze der in den Klassen vorliegenden Sprachen errechnen. Als Hilfestellung dient eine Beispielrechnung an der Tafel (s. Anlage 2).

5 Gruppenarbeit mit der Ballade

Sobald alle Gruppen ihre Ergebnisse auf das Plakat (s. Anlage 3) übertragen haben, beginnt die Arbeitsphase der Erarbeitung des Gedichtes. Hierzu wird der Grundgedanke der kooperativen Lernformen „think-pair-share + reflect“ angewandt. Zu Beginn trifft sich die Lerngruppe in einem Sitzkreis. Im Vordergrund steht das Lernziel des Hörens. Die Lehrpersonen lesen den Text dialogisch vor, während die Kinder die Rolle des/der Zuhörenden einnehmen. Die Lehrpersonen animieren die Hörenden dazu, auf Bekanntes zu achten, sodass sie das Thema erkennen bzw. vermuten können, auch wenn sie nicht alle Wörter verstehen.

Danach erfolgt die Einzelarbeit, in der die Schüler*innen die Ballade lesen (Arbeitsschritt „think“ der kooperativen Lernformen). Mit einem farbigen Stift unterstreichen sie bekannte oder unbekannte Wörter. Insbesondere an dieser Stelle stehen den Schüler*innen Wörterbücher zur Verfügung; so z. B. auch ein kleines Wörterbuch, aufgeteilt nach Nomen, Verben und Adjektiven, unter dem Text (s. Anlage 4). Zwar mag die Ballade für den DaZ-Unterricht schwierig erscheinen, aber die Schüler*innen sind es gewohnt, sich Texte über Verstehensinseln mithilfe von Scaffolding zu erarbeiten. Außerdem wissen sie, dass der Text im nächsten Schritt (Arbeitsschritt „pair“ der kooperativen Lernformen) im dialogischen Sprechen in der Gruppe vertieft wird.

Ziel der folgenden Gruppenarbeit ist die Präsentation der Ballade mit dem spezifischen Auftrag, dass jede Gruppe die deutsche Sprache und zwei andere Herkunftssprachen in die Präsentation einbaut. Italienisch wird an dieser Stelle ausgeklammert, da es die 1.

Unterrichtssprache ist, welche alle Kinder teilen. Zu Grunde liegt das Unterrichtskonzept „Lernen in Szenarien“ von Hölscher (vgl. Hölscher et al. 2009), wobei Rollenspiel, Basteln, Musik, Sport und Kunst als Darstellungsformen angeboten werden. In der Praxis bereitet jede Gruppe ihre Präsentation im Hinblick auf eine dieser Darstellungsformen vor. Jede Darstellungsform wird nur einmal verteilt; so werden Überschneidungen umgangen und kreative Ergebnisse latent erzeugt. Zur Präsentationsvorbereitung verteilen sich die einzelnen Gruppen im Klassenraum und angrenzenden Ausweichräumen, sodass die beiden Lehrkräfte immer den Überblick behalten. Außerdem werden den Gruppen verschiedene Materialien angeboten, die sie für ihre Präsentation nutzen können. Hierzu zählen z. B. Musikinstrumente, Verkleidungen, Farben, Pinsel und weitere Bastelmaterialien. Abgesehen von der Darstellungsform und dem damit umzusetzenden Gedicht werden den Kindern keine Grenzen gesetzt. Individuelle Präsentationsideen können offen eingebunden werden. Für diesen Schritt sollten zwei bis drei Unterrichtsstunden eingeplant werden. Die anschließende Präsentation findet im Plenum statt und steht für das „share“ der kooperativen Lernformen. Es bietet sich an, dass die zuschauenden Kinder den „Kinositz“ einnehmen. Mit dem Ziel der Förderung des monologischen/ dialogischen Sprechens präsentieren alle Gruppen ihre Ergebnisse. Die Reihenfolge ist beliebig wählbar, sollte aber im Voraus festgelegt werden, um Unruhe zwischen den Präsentationen zu vermeiden.

Nach der Präsentationsphase erfolgt der nächste Schritt dieses Unterrichtsmoduls. Die Kinder wählen einen Satz aus einer der Präsentationen aus, wobei die Lehrperson die Lernenden hierbei zu einem Satz mit der Verbklammer im Deutschen lenkt. In der Durchführung entschieden sie sich gemeinsam für den Satz „Du kannst den Handschuh holen“, den eine Schülerin in einer Präsentation rezitierte. Im weiteren Verlauf findet die Auseinandersetzung mit diesem Satz statt. Es empfiehlt sich, diesen Schritt auf den nächsten Tag zu legen, damit die Kinder die Eltern mit einbeziehen können und bei der Übersetzung Unterstützung erhalten. Parallel versuchen auch die Lehrpersonen über Recherchen im Internet, unter Kolleg*innen und Bekannten diese Sätze zu übersetzen.

Der nächste Arbeitsschritt in der Schule wird in den gleichen Gruppen vollzogen, welche anfangs benannt wurden. Alle Sätze sollten nun in der Klasse in den neun Sprachen vorliegen. Die einzelnen Gruppen suchen sich einen Arbeitsplatz und befassen sich mit den Sätzen ihrer Gruppe, d. h. Italienisch und zwei andere Sprachen, da der deutsche Satz schon vorgegeben ist. Der übersetzte Satz wird von den Kindern verschriftlicht. Die Übersetzung wird den anderen Gruppenmitglieder*innen vorgetragen.

Für die nächste Stunde bereitet die Lehrkraft für jede Gruppe neun getrennte Purzelsätze (auf PC übertragen) vor. Jeder Satz wird in jeder Sprache nach Wörtern getrennt und mit einer Klammer versehen, sodass die Sprachen nicht vermischt werden.

Der erstellte Satzbaukasten wurde an das Stellungsmuster von Griebhaber (vgl. 2013: 2) angelehnt, wobei die Begriffe zum besseren Verständnis der Schüler*innen wie folgt umbenannt wurden.

Griebhaber	Vorfeld	Finitum / Konjunktion	Mittelfeld	Nachfeld
Umbenannt in	Wer?	Verb 2. Stelle	Wen oder was?	Finites Verb

Das finite Verb wurde rot gekennzeichnet, damit die Verbklammer im Deutschen im Vergleich zu den anderen Sprachen im Fokus steht. Jede Gruppe hat einen Satzbaukasten, in welchem der deutsche Satz schon eingetragen ist, sodass die Gruppen nun versuchen können, die Wörter der anderen neun Sprachen und Italienisch in den Satzbaukasten (s. Anlage 5) zu legen. In der ersten Spalte sind die Sprachen bereits eingetragen. In Anlage 6 liegt ein leerer Satzbaukasten vor. Die anschließende Phase der Sprachenvergleiche findet im Plenum statt. Empfehlenswert ist ein Sitzkreis. In der Mitte des Sitzkreises wird ein großer Satzbaukasten ausgelegt, welchen die Lehrperson vorbereitet hat. Jede Gruppe stellt das Ergebnis zu einer Sprache vor und es wird darüber diskutiert. Die Kinder mit anderen Herkunftssprachen können in diesem Moment wichtige Hilfestellungen geben. Begonnen wird mit dem italienischen Satz, welchen die Gruppen voraussichtlich richtig zusammengesetzt haben. Gleichzeitig bildet dieser den Übergang zu den anderen Sprachen. Aber selbst wenn der italienische Satz richtig gebildet wird, ist es nicht selbstverständlich, dass die einzelnen Satzglieder an der richtigen Stelle stehen. Schließlich fehlt im Italienischen das Pronomen und das Partizip folgt direkt auf das Modalverb, wie in den meisten anderen Sprachen.

Der große Satzbaukasten beinhaltet alle Sprachen der Klasse. Im Sitzkreis wird eine Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede der Syntax, Semantik und Aussprache eingeleitet. Die Lehrperson agiert hierbei als Moderator*in und kann die Schüler*innen (bei Bedarf) unterstützen. Das Kind mit der jeweiligen Herkunftssprache sollte den aufgeschriebenen Satz laut vorlesen. Dies hat zum Ergebnis, dass die Aussprache ebenfalls besprochen werden kann. Die Aufgabe ist es, die Sprachen miteinander zu vergleichen, sie gegenüberzustellen, sie zu hinterfragen oder sie zu erklären. Im Hinblick auf die Ergebnissicherung übertragen alle Kinder den vollständigen Satzbaukasten in das Deutschheft.

Das Planungsraster (s. Anlage 7) stellt den jeweiligen Kompetenzbereich aus den Rahmenrichtlinien der Aktivität und Sozialform gegenüber und bezieht sowohl die Lernziele, die in den einzelnen Bereichen Hören, Lesen, Sprechen (monologisch und dialogisch) und Schreiben zugeordnet sind, als auch die im Vorwort angeführten auf Mehrsprachigkeit fokussierenden Ziele ein.

6 Schlussfolgerungen

Die Durchführung dieses Unterrichtsmoduls hat sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden neue mehrsprachigkeitsbezogene Erkenntnisse ermöglicht. Gründe dafür sind die Wertschätzung aller Sprachen, die Neugierde der Mitschüler*innen gegenüber bisher unbekanntem Sprachen, der Vergleich der Sprachen untereinander sowie die Förderung des Bewusstseins der Schüler*innen italienischer Erstsprache für die sprachlichen Ressourcen ihrer Mitlernenden mit anderen Herkunftssprachen. Schüler*innen, die sich bisher auch auf Nachfrage nicht in ihrer Herkunftssprache mitteilen wollten, haben bei der Präsentation Mut gefasst und ganze Textpassagen in ihrer Sprache vorgetragen. Sicherlich war es kein einfaches Unterfangen und vonseiten der Lehrer*innen wurde viel Einsatz abverlangt, da sie selbst nur wenige der Sprachen kennen. Trotzdem war es schlussendlich ein gelungenes Projekt. Die erlangte Selbstsicherheit, die die Kinder durch die Wertschätzung ihrer Sprachen erfuhren und das Bewusstsein dafür, dass ihre Sprachkenntnisse eine bedeutungsvolle Ressource darstellen, wirkten sich positiv auf ihre Beteiligung am DaZ-Unterricht aus. Dies spricht deutlich dafür, dass solche Unterrichtstätigkeiten regelmäßig – und nicht nur im DaZ-Unterricht – eingebaut werden sollten.

Als Bestätigung dessen und Schlusswort soll ein Zitat von Krumm dienen:

„Ausgangspunkt jeder Vermittlung von Zweit- und Fremdsprache ist die Erkenntnis, dass die Welt vielsprachig ist und die individuelle Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource darstellt, um sich in der vielsprachigen Welt zuhause zu fühlen und an ihr teilhaben zu können (2021: 341)“

Literaturverzeichnis

Autonome Provinz Bozen (2015). Rahmenrichtlinien für die italienischsprachigen Grund- und Mittelschulen. Bozen: Autonome Provinz Bozen.

Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 24, Nr. 1 (S. 127-143).

Grießhaber, W. (2016). Plädoyer für die Mehrsprachigkeit. In: Unikate 49 - Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet, S. 16-23.

Grießhaber, W. (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Abruflbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf. (zuletzt abgerufen am 20.11.2022)

Hölscher, P.; Roche, J.; Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jg. 14, Nr. 2 (S. 43-54).

Hufeisen, B.; Gibbson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, Nr. 78 (S. 13-33). Abruflbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/20650487.pdf>. (zuletzt abgerufen am 20.11.2022)

Jessner, U.; Megens, M.; Graus, S. (2016). Second language Acquisition: 95. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Putzer, O. (1984). Fehleranalyse und Sprachvergleich. Ismaning: Hueber.

Rozenberg, M. (2013). Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Studia Germanica Gedanensia, Nr. 29 (S. 259-269). Abruflbar unter: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29/Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29-s259-269/Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29-s259-269.pdf.

Schiller, Friedrich (1797): Der Handschuh. Abruflbar unter: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/fakultaet-p/gutenberg/Gedicht_des_Monats/Friedrich_Schiller_Der_Handschuh.pdf (zuletzt abgerufen am 20.11.2022)

Anlage 2: Prozentrechnung – Tafelbild

Sprachen in der Schule

3. Klasse

11 Kinder = 100% 6 Sprachen

Kinder	%
11	100%
1	9,09%
6	54,54%

Handwritten calculations on the left side of the table:

- $11 \div 11 \rightarrow 1$
- $1 \cdot 6 \rightarrow 6$

Handwritten calculations on the right side of the table:

- $100 \div 11 \rightarrow 9,09$
- $9,09 \cdot 6 \rightarrow 54,54$

Anlage 3: Sprachenplakat



Anlage 4

Der Handschuh

Friedrich von Schiller, 1759-1805

Vor seinem Löwengarten,
Das Kampfspiel zu erwarten,
Saß König Franz,
Und um ihn die Großen der Krone,
Und rings auf hohem Balkone
Die Damen in schönem Kranz.

Und wie er winkt mit dem Finger,
Auftut sich der weite Zwinger,
Und hinein mit bedächtigem Schritt
Ein Löwe tritt
Und sieht sich stumm
Ringsum
Mit langem Gähnen
Und schüttelt die Mähnen
Und streckt die Glieder
Und legt sich nieder.

Und der König winkt wieder,
Da öffnet sich behend
Ein zweites Tor,
Daraus rennt
Mit wildem Sprunge
Ein Tiger hervor.

Wie der den Löwen erschaut,
Brüllt er laut,
Schlägt mit dem Schweif
Einen furchtbaren Reif
Und reckt die Zunge,
Und im Kreise scheu
Umgeht er den Leu,
Grimmig schnurrend,
Drauf streckt er sich murrend
Zur Seite nieder.

Und der König winkt wieder,
Da speit das doppelt geöffnete Haus
Zwei Leoparden auf einmal aus,
Die stürzen mit mutiger Kampfbegier
Auf das Tigertier;
Das packt sie mit seinen grimmigen Tatzen,
Und der Leu mit Gebrüll
Richtet sich auf, da wirds still;
Und herum im Kreis,
Von Mordsucht heiß,

Lagern sich die greulichen Katzen.

Da fällt von des Altans Rand
 Ein Handschuh von schöner Hand
 Zwischen den Tiger und den Leun
 Mitten hinein.

Und zu Ritter Delorges, spottenderweis,
 Wendet sich Fräulein Kunigund:
 "Herr Ritter, ist Eure Lieb so heiß,
 Wie Ihr mirs schwört zu jeder Stund,
 Ei, so hebt mir den Handschuh auf!"

Und der Ritter, in schnellem Lauf,
 Steigt hinab in den furchtbaren Zwinger
 Mit festem Schritte,
 Und aus der Ungeheuer Mitte
 Nimmt er den Handschuh mit keckem Finger.

Und mit Erstaunen und mit Grauen
 Sehns die Ritter und Edelfrauen,
 Und gelassen bringt er den Handschuh zurück.
 Da schallt ihm sein Lob aus jedem Munde,
 Aber mit zärtlichem Liebesblick —
 Er verheißt ihm sein nahes Glück —
 Empfängt ihn Fräulein Kunigunde.
 Und er wirft ihr den Handschuh ins Gesicht:
 "Den Dank, Dame, begehrt ich nicht!"
 Und verläßt sie zur selben Stunde.

Wörterbuch (erweiterbar)

Nomen	Verb	Adjektiv
der Zwinger=serraglio	speien=eruttare	bedächtig=prudente
der Schweif=coda	begehren=desiderare	behend=veloce
der Reif=cerchio		grimmig=accanito
der Leu=Löwe		schnurrend=ronfante
die Begier=cupidigia		murrend=mormorando
die Mordsucht=mania di uccidere		greulich=orrendo
das Ungeheuer=mostro		
das Erstaunen=lo stupore		

Anlage 7: Planungsraster – Unterrichtsentwurf „Unsere Sprachen“: 5. Klasse GS

Kompetenzbereiche und Lernziele	Aktivität	Sozialform (cooperative learning)
Die Schüler*innen können		
Hören* <ul style="list-style-type: none"> - einem dialogisch vorgetragenen Text Hauptaussagen entnehmen und den Inhalt global verstehen. - Hörstrategien anwenden, wenn sie dabei unterstützt werden (z. B. Vorwissen aktivieren, Thema erkennen, auf Bekanntes achten). 	Text wird dialogisch vorgelesen	Sitzkreis
Dialogisches Sprechen* <ul style="list-style-type: none"> - Interviews in deutscher Sprache durchführen und Informationen einholen 	Interviews in Gruppen zu den Sprachen in den 5 Klassen	Gruppenarbeit
<ul style="list-style-type: none"> - Vereinbarungen demokratisch treffen - ein Plakat ansprechend gestalten 	Erstellen des Plakats	Jeweilige Gruppe der Klasse
Lernziel Lesen* <ul style="list-style-type: none"> - in einfachen Texten ästhetische Gestaltungsmittel (z. B. Reimform, Wortspiel) entdecken. - Lesestrategien anwenden, wenn sie dabei unterstützt werden (z. B. Bekanntes erkennen, Wörterbücher benutzen, Unbekanntes nachschlagen, Texte durch W-Fragen erschließen, Raten, wiederholtes Lesen). - 	Aufgabe: „Der Handschuh“ (F. von Schiller) mit Scaffolding Wörterbuch lesen	Einzelarbeit (think)
Dialogisches Sprechen* <ul style="list-style-type: none"> - Absprachen mit anderen treffen 	In drei Sprachen Präsentation vorbereiten: Deutsch und 2 andere Sprachen (außer Italienisch) Darstellungsform: Theater, Rollenspiel, Basteln, Musik, Sport...	Gruppenarbeit (pair)
Monologisches/ Dialogisches Sprechen* <ul style="list-style-type: none"> - die Struktur und die kommunikative Funktion des Sprechaktes durch Aussprache und Betonung in DaZ adäquat zum Ausdruck bringen. 	Präsentation	Gruppe im Plenum (share)

<p><i>Sich mit anderen Sprachen auseinandersetzen**</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Den vorgegebenen Satz in der jeweiligen Sprache erfragen und schriftlich zur Verfügung stellen.</i> - <i>Den Satz vorlesen/ vortragen können</i> 	<p>Einen Satz in vielen Sprachen im Satzbaukasten zusammenstellen</p>	<p>Jeweilige Gruppe</p>
<p><i>Sprachvergleiche**</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sprachvergleiche über Unterschiede und Ähnlichkeiten in Syntax/ Semantik/ Prosodie anstellen</i> 	<p>Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen</p>	<p>Sitzkreis, im Plenum (reflect)</p>
<p>Schreiben*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sätze zu (vertrauten) Themen schreiben, die einem Schema folgen. - Wendungen und Sätze korrekt abschreiben. - Mindestziel: 4 Sprachen (für SuS mit Funktionsdiagnose und klinischem Befund - binnendifferenziert) - Erweitertes Ziel: alle Sprachen 	<p>Übertragen des Satzbaukastens in das Heft</p>	<p>Einzelarbeit</p>

*=Lernziele aus Rahmenrichtlinien (vgl. 2015 : 73-76)

**= wird im Vorwort der RRL (vgl. 2015: 69) für DaZ angeführt, aber in den einzelnen Lernzielen nicht spezifiziert