

Ein Blick über den sprach(en)unterrichtlichen Tellerrand

Simone Naphegyi & Mustafa Can

Situationsbeschreibung und historischer Rückblick

Die Schulglocke läutet. Es ist 13:55 Uhr. Der Nachmittagsunterricht beginnt in wenigen Minuten. Normalerweise herrscht in den Gängen der Volksschule XY um diese Zeit reger Betrieb, da die Kinder der Ganztagschule nach der Mittagspause zurück in ihre Klassenräume gehen. Doch heute ist Freitag. An diesem Wochentag sind nur vereinzelt Schüler*innen auf den Gängen anzutreffen. Der reguläre Ganztagsunterricht an diesem Schulstandort endet am Freitag um 13.00 Uhr und die meisten Schüler*innen starten dann ins Wochenende. Die Schüler*innen, die noch im Schulhaus anzutreffen sind, haben eines gemeinsam. Viele ihrer Eltern oder Großeltern sagen zu ihnen abends beim Zu-Bett-Gehen vielleicht nicht nur „Gute Nacht“, sondern wünschen ihnen auch „İyi geceleler“, „Laku noć“, „Buenas noches“ ... Die Schüler*innen besuchen den Erstsprachenunterricht an ihrem Schulstandort, der auch in Vorarlberg, wie vielerorts, noch an Randzeiten im Stundenplan abgebildet ist.

Ein Blick in die Vergangenheit

Wir gehen gedanklich ein halbes Jahrhundert zurück und schauen uns die Genese zum Erstsprachenunterricht in Österreich und speziell in Vorarlberg genauer an. Vorarlberg befand sich in einer Phase starken Wirtschaftswachstums und in den aufstrebenden Textil- und Industriefabriken wurden Arbeitskräfte dringend gebraucht. Daraus resultierten die Anwerbeabkommen in den 1960er-Jahren mit dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei (Gächter, 2008), was den Startpunkt für die Arbeitsmigrationsbewegung von Menschen aus diesen Ländern nach Österreich bildete. Nach und nach kam es dann vermehrt zum Zuzug der Familien dieser Arbeitskräfte bzw. zu Familiengründungen in Österreich.

1972 wurde österreichweit erstmals im Bundesland Vorarlberg Muttersprachlicher Zusatzunterricht in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch als sogenannter Schulversuch angeboten (Çınar & Davy, 1998). Unter „Muttersprache“ wurde die offizielle Sprache des Herkunftslandes verstanden. Der Muttersprachliche Zusatzunterricht wurde als Schulversuch umgesetzt und dieser musste jährlich von der jeweiligen Schulleitung für den Schulstandort beantragt und von der Schulaufsicht bewilligt werden. Der Zusatzunterricht basierte auf bilateralen Vereinbarungen mit Behörden aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Wie auch für die Arbeitnehmer*innen aus diesen Ländern war für die Lehrpersonen ein Rotationsprinzip angedacht, da sie in Absprache mit den Herkunftsländern im Rahmen eines Sondervertrags für jeweils ein Jahr in Österreich angestellt wurden (Fleck & Ortner, 1985). Bauböck (1991) spricht davon, dass die Mut-



tersprachen der Einwandererkinder in der österreichischen Schulpolitik durchaus ihren Platz hatten, allerdings als Mittel zur Rückkehrorientierung. Die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden sollten anschlussfähig im Schulsystem jener Länder sein, in denen ihre Eltern bzw. sie vor ihrem als temporär geplanten Aufenthalt in Österreich lebten. Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts sollte nach der Rückkehr das Verfahren zur Anerkennung von Schulzeugnissen, die im Ausland erworben wurden, erübrigen. Als Grundlage für die inhaltliche Konzeption dieses Unterrichts dienten Lehrpläne, die von den jeweiligen Herkunftsländern zur Verfügung gestellt wurden. Es wurde aber ausdrücklich vereinbart, dass die Lehrpläne allenfalls den österreichischen gesetzlichen Vorschriften entsprechend überarbeitet werden müssen (Çinar & Davy, 1998).

In den 1990er-Jahren wurden vom Gesetzgeber in Österreich die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen, dass für den Muttersprachlichen Unterricht, der vormals Muttersprachlicher Zusatzunterricht hieß, ein eigener, sprachenübergreifender Lehrplan erstellt werden konnte, der ab dem Schuljahr 1992/93 bis zum Jahr 2023 seine Gültigkeit hatte. Inhaltliche Verknüpfungen des additiven Unterrichtsangebots in den Muttersprachen mit dem Gesamtunterricht in der Primarstufe oder anderen Sprachen- und Sachfächern im Sekundarbereich waren strukturell in den Fachlehrplänen der anderen Fächer nicht vorgesehen. Auf die fehlende Verzahnung des additiv angebotenen Sprachenunterrichts mit dem Regelunterricht (Schroeder, 2003) wird seit Jahren hingewiesen und auch die Lehrkräfte des Zusatzangebots kritisieren die Randständigkeit dieses Sprachenangebots (Woerfel et al., 2020).

Ein Blick in die Gegenwart

Mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne in Österreich im Schuljahr 2023/24 (BMBWF, 2023) ändert sich auch die Begrifflichkeit für dieses unterrichtliche Angebot. Der Muttersprachliche Unterricht wird seit dem 01.09.2023 Erstsprachenunterricht genannt und ist in ein Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung integriert (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023). Zu diesem Gesamtkonzept gehören neben dem Erstsprachenunterricht der Sprachenunterricht in den Unterrichtssprachen Deutsch und in den schulischen Fremdsprachen (im Primar- und Sekundarbereich I meist Englisch), der DaZ-Unterricht sowie die fachübergreifende sprachliche Bildung in allen Unterrichtsfächern.

Von Beginn an bis heute wird der Muttersprachliche Unterricht/Erstsprachenunterricht in Österreich – und so auch in Vorarlberg – als additives, frei zu wählendes Angebot abgehalten. Die Ausgestaltung des Angebots wird in den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich gehandhabt. Während in Wien dieses Unterrichtsangebot meist integrativ (im Primarbereich integriert in den Gesamtunterricht) angeboten wird, wird in Vorarlberg bis zum heutigen Tag zu einem hohen Prozentsatz ein additiver Erstsprachenunterricht umgesetzt. In Vorarlberg wurde im Schuljahr 2022/23 der Unterricht in den unterschiedlichen Erstsprachen für die mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen an

129 Schulstandorten in 13 Sprachen angeboten und von 33 Lehrpersonen nach wie vor meist an Randzeiten abgehalten.

Ein Blick in die Zukunft

Seit Jahrzehnten wurde in Vorarlberg sehr stark ein additiver Ansatz verfolgt, bei dem der Erstsprachenunterricht lediglich als zusätzliches Freifach bzw. unverbindliche Übung angeboten wurde. Diese Vorgehensweise führt jedoch immer wieder zu Einschränkungen hinsichtlich des Zugangs von Schülern und Schülerinnen zum Erstsprachenunterricht, insbesondere aus verschränkten Ganztagesklassen. In diesem Kontext wird es in Zukunft notwendig sein, den Anteil des additiven Erstsprachenunterrichts zugunsten eines integrativen Erstsprachenunterrichts zu verringern und neue methodische Ansätze zu fördern. Dazu gehören auch Online-Formate, die als Möglichkeit zur Erweiterung des Bildungszugangs in Betracht gezogen werden können.

Die Bereitstellung von Online-Formaten hat das Potenzial, den Bildungszugang für Schüler*innen auch in entlegenen Regionen zu verbessern, die bisher möglicherweise aufgrund der Entfernungen zum Kursort von der Teilnahme am Erstsprachenunterricht ausgeschlossen waren. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, die Kompetenzen in den Erstsprachen der Kinder schrittweise weiterzuentwickeln und ihre Bildungschancen zu erhöhen.

In der Steiermark existiert bereits das digitale Sprachförderprogramm „DigiDaZ“, das vom Roten Kreuz organisiert wird (Bushati, o. J.). Ein Vorläuferprojekt dazu wurde von der Pädagogischen Hochschule Steiermark wissenschaftlich begleitet. „Das Forschungsprojekt wurde in enger Verzahnung mit dem Unterrichtsprojekt ‚Digi.DaZ und Digi.MU‘ durchgeführt“ (Boeckmann et al., 2020, S. 21). In den Ergebnissen zum Forschungsprojekt attestieren die Autor*innen dem Digi.DaZ-Unterricht, dass dieser aufgrund seiner Konzeption als (sprach-)lernförderlich eingestuft werden kann (vgl. dazu Boeckmann et al., 2020).

Sensibilisierung von Lehrkräften im Primarschulbereich – ein Projektbericht

Bildungsgerechtigkeit setzt voraus, dass Bildungsinstitutionen das, was die Lernenden an Spracherfahrungen, Sprachkontakten und eventuell schon gelernten Sprachen mitbringen, wertschätzen und einbeziehen (Krumm, 2022). Um dieser Forderung nachzukommen, bedarf es einer Sensibilisierung angehender Primarstufenlehrkräfte für die Umsetzungsformate, die Ausgestaltung und die Inhalte des Erstsprachenunterrichts sowie für zukünftige Kooperationsmöglichkeiten (Allgäuer-Hackl & Naphegyi, 2022). Diese Überlegungen und die künftige Ausrichtung der Sprachenfächer entlang eines Gesamtkonzepts (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023; Fast-Hertlein, 2023) waren richtungswei-

send für ein Kooperationsprojekt der Bildungsdirektion Vorarlberg und der PH Vorarlberg, das nachfolgend beschrieben wird.

Projektbeschreibung

Seit der „PädagogInnenbildung Neu“ ab dem Jahr 2015 sind die Pädagogischen Hochschulen in Verbänden zusammengeschlossen und befugt, ihre Curricula entlang gesetzlicher Rahmenvorgaben mit Inhalten zu befüllen. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wird seit dem Studienjahr 2019/20 der Schwerpunkt „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ im Ausmaß von 60 ECTS-AP angeboten (siehe dazu Beitrag von Naphegyi & Bellet in diesem Band).

Im Rahmen dieses Schwerpunkts wird ein Modul unter dem Titel „Mehrsprachigkeit“ abgehalten, in dem die Studierenden in einer Lehrveranstaltung ein Projekt im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit planen und umsetzen. Im Studienjahr 2022/23 wurde im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit der Bildungsdirektion Vorarlberg geplant, umgesetzt und reflektiert. Die 27 Studierenden aus dem 5. und 7. Studiensemester hatten den Auftrag, sich in Kleingruppen über geplante, frei gewählte Zugänge dem Erstsprachenunterricht anzunähern bzw. einen Einblick in diesen zu erlangen. Sieben der 27 Studierenden sind mehrsprachig aufgewachsen bzw. haben einen mehrsprachigen sozialen Hintergrund.

Die Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts wurden über diese Projektidee im Rahmen der zu Schulbeginn stattfindenden Konferenz durch die Autorin dieses Beitrags, Dozierende an der PH Vorarlberg, und durch den Beauftragten der Bildungsdirektion und Autor dieses Beitrags informiert und instruiert. Den Studierenden wurden die Kontaktdaten aller in Vorarlberg tätigen Lehrpersonen für den Erstsprachenunterricht zur Verfügung gestellt. Nach dem Entwurf der verschiedenen Zugangsformate begann die Kontaktaufnahme seitens der Studierenden mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts. Die 27 Studierenden wählten die Sprachen: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Italienisch, Polnisch, Serbisch und Kroatisch, Spanisch sowie Türkisch. Die ausgearbeiteten Zugänge beinhalten:

- Auseinandersetzungen mit und zu den Sprachstrukturen – Sprachenvergleiche
- Gemeinsam geplante, umgesetzte und reflektierte Unterrichtssequenzen
- Hospitationen entlang eines eigens dafür von den Studierenden angefertigten Beobachtungsbogens
- Interviews mit Lehrpersonen
- Feldzugänge über die Befragung von Schülerinnen und Schülern

- Dokumentenanalysen zu verwendeten Unterrichtsmaterialien

So vielseitig wie die Zugänge waren auch die Fragestellungen, mit denen sich die Studierenden dem Erstsprachenunterricht annäherten. Eine Fragestellung aber beschäftigte explizit und implizit vor allem die Studierenden, die keine Sprachkenntnisse in der jeweiligen Erstsprache hatten: „Wie kann ich Mehrsprachigkeit realistisch im Unterricht umsetzen, wenn ich die Sprache NICHT spreche?“ (Studierende_01_5.Semester/Erstsprache Deutsch und Studierende_22_5. Semester/Erstsprache Russisch).

Ergebnisse aus den Projektberichten der Studierenden

Das Projekt wurde mit einem Projektbericht aus den jeweiligen Gruppen und Reflexionsberichten von den einzelnen Studierenden abgeschlossen. Die Reflexionsberichte bildeten die Grundlage für eine qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Aus den qualitativ analysierten Rückmeldungen der Studierenden geht eindeutig hervor, dass die Studierenden durch dieses Projekt die große Bedeutung des Erstsprachenunterrichts erkennen und vor allem praktische Vernetzungsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene sehen konnten. Alle Studierenden werteten die gesammelten Erfahrungen durchwegs sehr positiv. Die Einordnung des unterrichtlichen Angebots erfolgte nach der Projektdurchführung teilweise unter neu gewonnenen Gesichtspunkten, wie die nachfolgenden Zitate aus den Reflexionsberichten zeigen:

Ob der Muttersprachenunterricht¹ seine Zwecke erfüllt? Ich würde die Frage zu 100 Prozent mit Ja beantworten. Natürlich müssen die Kinder zuhause mit ihren Eltern weiter die Sprache üben und verwenden – wie in allen Sprachen. Doch der Unterricht gibt den Kindern eine gute Grundlage, auf die sie aufbauen können. Sie bekommen einen Einblick in die Sprache und entdecken Strukturen und Regeln, die für die Sprache wesentlich sind. Der einzige Nachteil besteht darin, dass die Stunden zu wenig sind. (Studierende_08_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Für die mehrsprachig aufwachsenden Studierenden boten die Erfahrungen im Zuge dieses Projekts zusätzlich Reflexionsgelegenheiten zum eigenen Sprachverhalten bzw. -unterricht, wie dies aus den nachfolgenden drei Stellungnahmen hervorgeht.

Da ich mit der polnischen Sprache aufgewachsen bin, war es für mich eine sehr interessante Erfahrung einen Polnischunterricht zu besuchen. Ich hatte bislang nie die Gelegenheit dazu, diesen Unterricht zu besuchen, deshalb war ich gerade über diese Aufgabe sehr erfreut. Als wir den Unterricht besucht haben, war ich total glücklich darüber, dass ich alles verstanden habe, was die Lehrperson und die Kinder gesagt und erzählt haben. Es war so ein Moment voller Stolz, dass auch ich eine andere Sprache verstehen und sprechen kann. Ich war auch überrascht, dass laufend Polnisch gesprochen wurde. Außerdem war ich fasziniert davon, wie gut einzelne Kinder sprechen und lesen konnten – das konnte ich in diesem Alter nicht, auch jetzt nicht. (Studierende_02_5. Semester/Erstsprache Polnisch)

1 Im Schuljahr 2022/23 wurde für dieses Unterrichtsangebot der Begriff Muttersprachenunterricht verwendet.

Für mich war es eine Herausforderung, einen Türkischunterricht zu planen und zu unterrichten. Am Anfang fiel es mir schwer, vor einer Klasse zu stehen und nur türkisch zu sprechen, obwohl Türkisch meine Erstsprache ist. Denn ich habe mich daran gewöhnt, auf Deutsch zu unterrichten. (Studierende_20_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Ganz neugierig und aufmerksam hörte ich dem Arbeitsauftrag zu. Denn diesmal fühlte ich mich dabei so aufgeregt, dass meine Gedanken in mir nicht stillstehen konnten. Plötzlich schwirrten ganz viele Gedanken in meinem Kopf. Denn ich konnte bzw. durfte endlich einmal einen Türkischunterricht besuchen gehen. Das hat mich wirklich sehr gefreut. Ich hätte nicht gedacht, dass ich erst in meinem Studium diese Gelegenheit bekommen würde. Es war tatsächlich wie ein Aufbruch, den ich gegen Ende meiner Karrierezeit wagen konnte bzw. durfte. (Studierende_07_5. Semester/Erstsprache Türkisch)

Teilweise konnten Studierende auch ihren als Schüler*in erlebten Unterricht vergleichen bzw. darüber jetzt aus einer anderen Perspektive reflektieren.

Dieses Projekt war für mich ein großartiges Erlebnis, da Herr [Name der Lehrperson] früher mein Türkischlehrer war. In seinem Unterricht habe ich mich genau so gefühlt, wie früher in seinem Unterricht. Viele Methoden hat er von früher beibehalten, doch er hat sich auch andererseits sehr verändert. Mir war es sehr wichtig, dass er mehrere unserer Kriterien in seinem Unterricht erfüllt, und es hat mich sehr gefreut, dass dies auch erreicht wurde (Studierende_06_5. Studiensemester/Erstsprache Türkisch).

Ein immer wiederkehrendes Kriterium bei der qualitativen Analyse war das der Selbsterfahrung. Die Teilnahme am Erstsprachenunterricht eröffnete für viele Studierenden die Möglichkeit, sich in die Lage von Lernenden beim Erwerb des Deutschen zu versetzen.

Ich konnte mir bis zur Hospitationseinheit nicht vorstellen, wie im muttersprachlichen Unterricht unterrichtet wird. [...] Ich habe mich gerade beim Hospitieren oft etwas verloren gefühlt, da ich kein Wort verstanden habe. Ich habe auch die Witze nicht verstanden und konnte oft nicht mitlachen, wenn die Kinder etwas Lustiges gesagt haben. Ich kann mir nun gut vorstellen, wie sich ein Kind, welches kein Wort Deutsch versteht, in einer Klasse fühlen muss (Studierende_11_5. Semester/Erstsprache Deutsch).

Die intensive Auseinandersetzung über Sprach(en)vergleiche im Vorfeld der Unterrichtshospitationen und durch die Gespräche mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts ermöglichten es den Studierenden, nicht nur über Literaturrecherche Einblicke in unterschiedliche Erstsprachen der Lernenden zu erlangen, sondern über diese auch in den Interviews zu reflektieren.

Zuallererst lässt sich sagen, dass sich der Austausch mit den Lehrpersonen als sehr bereichernd und hilfreich herausgestellt hat. Ich hatte, besonders nach dem Verschriftlichen der Arbeit, einen guten Überblick über einige sprachliche Besonderheiten des Türkischen und Rumänischen (Studierende_13_7. Semester/Erstsprache Deutsch).

Wie bereits eingangs erwähnt, spiegeln sich in den Reflexionsberichten durchgängig die positiven Erfahrungen wider, die die Studierenden im Rahmen dieses Projekts sammeln konnten. Es wurde an keiner Stelle von negativen Erfahrungen seitens der Studierenden

während der Projektumsetzung berichtet. Einzig die Kontaktaufnahme gestaltete sich in einzelnen Fällen nicht ganz einfach, wobei der Verantwortliche der Bildungsdirektion dann unterstützend zur Seite stand.

Fokusgruppeninterview mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts

Um aus der Sichtweise der Lehrpersonen einen Blick auf das Projekt zu erlangen, wurden die teilnehmenden Lehrpersonen nach Beendigung des Projekts mittels eines Fokusgruppeninterviews zu ihren Erfahrungen mit den Studierenden befragt. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion war freiwillig und wurde seitens der Bildungsdirektion mit der Bitte um Teilnahme an die beteiligten Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts weitergeleitet. Fünf Lehrpersonen aus vier unterschiedlichen Sprachenfächern (Arabisch, Armenisch, Spanisch und Türkisch) nahmen an einer einstündigen Gruppendiskussion teil.

Gruppendiskussionen (auch Fokusgruppen) sind geplante Diskussionen, mit denen Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer „offenen, freundlichen Atmosphäre“ (Vogl, 2019, S. 695) erhoben werden. In einer Gruppe werden dazu Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln. Dabei geht es nicht nur um den Austausch von Argumenten, sondern es wird auch erzählt, erinnert und gegenseitig ergänzt. Entscheidend ist die Interaktion der Gruppenmitglieder (Vogl, 2019). Die Gruppendiskussion mit den Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts wurde von der Autorin des Beitrags anhand eines Leitfadens geführt. Der Autor des Beitrags war ebenso während der gesamten Diskussion anwesend. Als Erkenntnisabsicht wurden der Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen zu den Zugängen der Studierenden und die zukünftige Weiterentwicklung des Projekts definiert.

Gruppendiskussionen werden durch einen Leitfaden strukturiert. Der Leitfaden ist in der Regel allgemein gehalten und stellt eine Liste mit offenen Fragen dar und wird flexibel gehandhabt. Für eine einstündige Diskussion werden in der Regel vier bis sechs Themen vorgegeben (Vogl, 2019). Im Rahmen der beschriebenen Diskussion wurden Fragen zur Kontaktaufnahme, zu Möglichkeiten der Partizipation von Lehrpersonen, zu Erfahrungen während der Umsetzung, zu Reaktionen seitens der Lernenden, zum Mehrwert durch den Einblick der Studierenden in den Erstsprachenunterricht sowie zu Anregungen für die Weiterentwicklung dieses Projekts gestellt. Die Audioaufnahme der Gruppendiskussion wurde auszugsweise transkribiert. Die Transkription der Audioaufnahmen erfolgte entlang adaptierter Transkriptionsregeln eines Basistranskripts in Anlehnung an das von Selting et al. (2009) publizierte Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Die ausgewählten Interviewabschnitte wurden ohne sprachliche Glättung transkribiert. Starke Akzentsetzungen wurden mit Majuskeln, Sprechpausen mit (.) und Auslassungen mit [...] notiert. Die daraus gewonnenen Daten wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Das thematische Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

wurde zunächst a priori (deduktiv) (Kuckartz, 2018) aus den Schwerpunkten zu den Fragen des Leitfadens gebildet und dann induktiv am Material erweitert.

Durchwegs wurde das Projekt von den Lehrpersonen sehr positiv aufgenommen und als Bereicherung für den Unterricht erlebt. Die Lehrpersonen freuten sich ganz besonders über das Interesse an ihrem Unterricht und die neuen pädagogischen Konzepte, die die Studierenden mit ihnen teilten, wie in den folgenden Zitaten exemplarisch zum Ausdruck kommt:

[...] die studentin hat mir neue pädagogische sachen auch schon gegeben (.) ähm (.) da bin ich froh (.) das ist immer neu (.) neuigkeiten lernen für mich [...] ich bin seit 26 jahren (.) ja ich wollte das immer ein bisschen frischer nehmen (.) da bin ich froh [...] (Lehrperson_Sp5)²

[...] die studentinnen waren froh bei mir im unterricht und waren interessieren sich sehr (.) aber wegen (Anm. der Autorin: Benennung der Sprache) (.) ähm (.) unsere muttersprache (.) konnten sie nicht uns verstehen (.) trotzdem konnten sie (.) die methoden bemerken (.) wie läuft unser unterricht [...] (Lehrperson_Sp4)

[...] das war SUPER (.) die (.) ich habe zuerst meine studentinnen vorgestellt (.) oder (.) jetzt kommen unsere zukünftigen lehrerinnen (.) die schüler waren schon gut (.) ok (.) ich wollte nicht, dass sie passiv bleiben hinten (.) ich wollte (.) dass sie aktiv werden (.) wir haben einfach gespielt (.) namenwörter auf deutsch (.) und dann sagten sie meine schüler auf (Anm. der Autorin: Benennung der Sprache) (.) oder (.) wir waren zusammen aktiv (.) das war im spiel oder beim lernen (.) das war gut (.)[...] (Lehrperson_Sp5)

Auf die Frage nach der Weiterentwicklung des Pilotprojekts bzw. zur Aufnahme eines solchen Angebots in die schulpraktischen Studien im Grundstudium antworteten die Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts erwartungsgemäß mit großer Zustimmung:

[...] ja natürlich (.) ich finde es ist eine (.) wie gesagt (.) eine bereicherung für uns (.) und gegenseitig (.) dieser austausch auch (.) das sind junge (.) junge leute (.) die haben auch neue ideen (.) neuer blick (.) neue wahrnehmung (.) und diese idee (.) du hattest gesagt (.) diese eRFRIscHUNG (.) das ist auch eine gute erfahrung (.) ähm und dann (.) einfach miteinander zu teilen (.) eine gute ergänzung ist das [...] (Lehrperson_Sp2)

Fazit

Seit mehr als 50 Jahren wird Muttersprachlicher Unterricht/Erstsprachenunterricht in Vorarlberg angeboten. Eine strukturelle Verankerung, die es zukünftigen Lehrpersonen ermöglichen soll, Einblicke in dieses Unterrichtsangebot zu gewinnen, ist bisher in der Ausbildung der Primarstufenlehrpersonen nicht vorgesehen. Die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt zeigen, dass eine Annäherung der Studierenden an den Erstsprachenunterricht

2 Auf die Nennung der Sprache wird aus Gründen der Anonymität verzichtet, da es in Vorarlberg Erstsprachenunterricht in bestimmten Sprachen gibt, der nur von einer Person unterrichtet wird.

auf niederschwellige Weise erfolgen kann und mögliche zukünftige Kooperationsmöglichkeiten damit vorstell- und erlebbar gemacht werden können.

Inwieweit und in welcher Form die Ergebnisse dieses Pilotprojekts in die curriculare Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien einbezogen werden, ist aktuell noch nicht absehbar, aber als Desiderat für eine Ausbildung zu sehen, die dem Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung (Fast-Hertlein & Ringhofer, 2023) entgegenkommt, wie das in den neuen Lehrplänen abgebildet ist.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E. & Naphegyi, S. (2022). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung im Muttersprachenunterricht. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe (AT)*. wbv.
- Bauböck, R. (1991). Immigration, Integration und interkulturelle Schule. *Erziehung und Unterricht*, 141 (4), 231–242.
- Boeckmann, K.-B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M. & Vogl, H. (2020). ‚Dann drückst du auf OK...‘: Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. *Pädagogische Hochschule Steiermark*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023). Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. Artikel 1. BGBl. II Nr. 1/2023. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>
- Bushati, B. (o. D.). DigiDaZ. <https://www.rotekreuz.at/steiermark/digidaz>
- Çınar, D. & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In D. Çınar (Hrsg.), *Zukunft, Bildung, Kultur*: Bd. 13. *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 23–81). Studien Verlag.
- Fast-Hertlein, L. (2023). Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. *Pädagogische Hochschule Steiermark*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/03/lehrplaenefuerdazimkontext.pdf>
- Fast-Hertlein, L. & Ringhofer, D. (2023). Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht im Kontext eines Gesamtkonzepts zur Sprachenbildung. *Pädagogische Hochschule Steiermark*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/10/pptesugesamtkonzepts.pdf>
- Fleck, E. & Ortner, B. (Hrsg.) (1985). *Oh, du gastlich Land ... Vom Leben der Ausländer/innen in Österreich* (2. aktualisierte und verbesserte Aufl.). KAFÖ.
- Gächter, A. (2008). Migrationspolitik in Österreich seit 1945. *Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität* Nr. 12. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Migrationspolitik_in_Oesterreich_seit_1945_gaechter.pdf
- Krumm, H.-J. (2022). Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Primarstufe. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe* (S. 41–50). wbv.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. überarbeitete Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz.
- Schroeder, C. (2003). Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 23–39.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluff, Ch., Meyer, Ch., Morek,

- M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussionen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 695–700). Springer VS.
- Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer VS.