

# Mehrsprachige Ressourcen durch die Erfassung literaler Aktivitäten sichtbar machen

## Einsatzmöglichkeiten eines bilingualen Analyseinstruments in der schulischen Praxis

*Julia Wohlgenannt & Olena Vasylychenko*

### Einleitung

Bei der Frage, in welche Richtung sich die Pädagog\*innenbildung in Österreich angesichts aktueller Herausforderungen weiterentwickeln muss, ist der Aspekt des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule sowie pädagogischer Konzepte dazu von großer Bedeutung. Eine Möglichkeit, der sprachlich diversen Schüler\*innenschaft gerecht zu werden, stellt die Miteinbeziehung der Erst- bzw. Familiensprachen (L1) der Schüler\*innen dar.

Auch wenn es sich nicht um ein Sprach(stands)diagnoseverfahren im engeren Sinne handelt, reiht sich das Analyseinstrument ELA (Erfassung literaler Aktivitäten) in die von Hans H. Reich (Reich et al., 2002) geprägte Tradition bilingualer Spracherhebungsverfahren ein (Atmaca et al., 2023). Die Erhebung zum Sprachstand in den Sprachen Türkisch und Deutsch, die 2000 in Hamburg durchgeführt wurde, „arbeitet mit der Analyse von mündlichen Äußerungen, welche die Kinder anhand bildlicher Vorlagen sprechen“ (Reich et al., 2002, S. 29). ELA berücksichtigt die Notwendigkeit, beide Sprachen bilingualer Sprecher\*innen im Rahmen schulischer Sprachbildung miteinzubeziehen. Außerdem geht es um die Erfassung unterschiedlichster Aspekte des Sprachsystems und des sprachlich-kommunikativen Handelns, um Sprachförderung individuell zu gestalten und gezielt darauf aufbauen zu können. Dazu werden Texte jeweils eines Sprachenpaares (Türkisch-Deutsch, Ukrainisch-Deutsch oder Russisch-Deutsch) unter die Lupe genommen und anhand verschiedener Kategorien analysiert. Im Fokus liegen dabei literale Fähigkeiten, die beim „Erzählen“ zum Einsatz kommen.

Ein in der Gesellschaft tief verankertes Missverständnis ist, dass die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Menschen als doppelte Einsprachigkeit gesehen wird. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzen Mehrsprachiger jedoch klar von Einsprachigen. Cook prägte dafür den Begriff der Multikompetenz, der vor allem „relationships between [...] languages“ (Cook, 1992, S. 580) zugrunde liegen. ELA geht auf diese Kompetenz Mehrsprachiger ein, indem auch Wechselbeziehungen und Vernetzungen zwischen den Sprachen in ihrer Anwendung untersucht werden.



Das Forschungsprojekt RUTELA „Erfassung Literaler Aktivitäten in Russisch, Ukrainisch und Türkisch“ begleitet im Zeitraum Oktober 2022 bis Oktober 2025 die Adaptierung und institutionelle Implementierung des Instruments ELA zur Erfassung früher Literalität bei Schüler\*innen in der Primarstufe betreffend den L1-L2-Sprachenpaaren Türkisch-Deutsch und Ukrainisch-Deutsch. Dafür wurden Erstsprachenlehrer\*innen mit den Sprachen Türkisch sowie Ukrainisch im Rahmen von mehreren Terminen mit dem Instrument vertraut gemacht. Das Instrument soll eine Koordinierung zwischen den Fächern Deutsch und dem Erstsprachenunterricht Türkisch bzw. Ukrainisch und Deutsch mit Blick auf die Entwicklung der Kinder ermöglichen und die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften stärken (Atmaca et al., 2023).

In diesem Beitrag geht es darum, zu zeigen, inwiefern das ELA-Verfahren es ermöglichen kann, mehrsprachige literale Fähigkeiten zu identifizieren, zu kategorisieren und für den (Sprach-)Unterricht zu nutzen. Dafür wird das Analyseinstrument beschrieben, Analysen erhobener Schreibprodukte dargestellt sowie erste Rückmeldungen von Lehrkräften nach einer Fortbildungsveranstaltung an der PH Wien aufgegriffen. Das Analyseinstrument ELA ist umfassend und in seiner Durchführung aufwändig. Also werden auch Überlegungen zu Nutzen und Notwendigkeit des Instruments für die Sprachförderung bilingualer Schüler\*innen angestellt. Zum Schluss geht es darum, welchen Anteil ELA zukünftig daran haben könnte, Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen, um mehrsprachige Kinder beim Spracherwerb zu fördern.

## **Die Notwendigkeit, mehrsprachige Sprachkompetenzen sichtbar zu machen**

Welche professionellen Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um in sprachlich heterogenen Klassen unterrichten zu können, beschreiben beispielsweise Göbel et al. (2023). Ein wesentlicher Aspekt betrifft dabei die Sicht auf die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen seitens der Lehrkräfte, ihre Einstellungen zu den in den Klassenräumen vorhandenen Einzelsprachen und deren Auswirkungen auf die Selbstkonzepte der Schüler\*innen. Göbel et al. (2023, S. 220) konstatieren: „Die Bewertung der Familiensprachen nimmt auf das Selbstbild der Lernenden einen bedeutsamen Einfluss.“ Wird die Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen nicht anerkannt, kann dies auf mehreren Ebenen negative Folgen haben: So wirkt sich das u. a. auf die soziale Eingebundenheit dieser Schüler\*innen aus. Negative Folgen der Nicht-Anerkennung können auch Rückzugstendenzen in die eigene Kulturgemeinschaft, die Erschwerung von Anpassungsprozessen betroffener Schüler\*innen sowie negative Beeinflussung fachbezogener Lernprozesse sein (Göbel et al., 2023, S. 221). Eine positive Wertschätzung gegenüber den Erstsprachen begünstigt die psychosoziale und motivationale Entwicklung von mehrsprachigen Schüler\*innen (Göbel et al., 2023). ELA könnte in diesem Zusammenhang positiv wirken, insofern, als die Sprachen der Schüler\*innen und ihre Fähigkeiten, sich darin auszudrücken, schriftlich festgehalten und

damit sichtbar gemacht werden. Dadurch können sie Ausgangspunkt eines Austauschs der Erstsprachenlehrer\*innen mit den Deutschförder- und Klassenlehrer\*innen sein, in dem es nicht nur mehr um die (schriftlichen) Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler\*innen im Deutschen, sondern auch in ihrer L1 geht. Durch diese Relevanzsetzung könnte es zu einer Aufwertung der L1 kommen, was sich wiederum motivierend auf die Schüler\*innen auswirken könnte.

Ein anderer Punkt betrifft sprachdiagnostische Einsichten in das Verhältnis der beherrschten Sprachen. Bislang liegen nur wenige Verfahren vor, die mehrere Sprachen mit einbeziehen, dabei können „[m]ehrsprachig angelegte Verfahren z. B. Rückschlüsse über das Verhältnis der Sprachen zueinander [ermöglichen] und legen auch offen, auf welche nicht-deutschsprachigen Fähigkeiten in der Deutschaneignung aufgebaut werden kann.“ (Döll, Fröhlich & Dirim, 2014, S. 66) Ehlich benennt die Mehrsprachigkeit als einen unzureichend berücksichtigten Aspekt und fordert die „Gesamtsprachlichkeit“ (Schroeder & Stöltig, 2005, zitiert nach Döll & Dirim, 2011, S. 156) eines Kindes zu erfassen: „Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen“ (Ehlich, 2005, S. 50). Dieses Erfassen der „Gesamtsprachlichkeit“ kann als Grundlage für die ressourcenorientierte Sprachförderung dienen.

ELA kommt außerdem der in der Mehrsprachigkeitsforschung bestehenden holistischen Sichtweise auf Mehrsprachigkeit entgegen. Charakteristisch für lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist ihre Dynamik und Komplexität im Erwerb als auch in ihrer Anwendung. Dabei unterliegt das gesamtsprachliche System ständigen Veränderungen und Querverbindungen. Interdependenzen zwischen den beteiligten Sprachen spielen eine große Rolle. Ein zentraler Begriff ist das „sprachliche Repertoire“ (Gumperz, 1964), welches sämtliche sprachlichen Mittel in allen Einzelsprachen, Register und Codes, die einem Menschen zur Verfügung stehen, umfasst und auf welches je nach kommunikativen Bedürfnissen zur Bewältigung unterschiedlicher kommunikativer Situationen zurückgegriffen werden kann (Kropp, 2017). Ein Ansatz, welcher dies aufgreift, ist der Translanguaging-Ansatz: Die Sprachverwendung mehrsprachiger Personen unterscheidet sich dabei grundlegend von jener monolingualer Sprecher\*innen. In der Sprachanwendung mehrsprachiger Personen kommen verschiedene Gegebenheiten und Verfahren zum Tragen wie z.B. die Fähigkeit, Sprachen zu mischen, von einer in die andere Sprache zu ‚switchen‘, translanguaging, der Einsatz von Mehrsprachigkeit als Stilmittel usw. Punktuelle Wechsel zwischen den Sprachen passieren nicht allein aus Ökonomie und Bequemlichkeit oder aus kompensatorischen Gründen, sondern können auch als Identitäts- oder Diskursmarker fungieren (Kropp, 2017). Diese Phänomene sind im schulischen Kontext als „Zeichen aktiven Hypothesentestens“ (House, 2004, S. 63), „als Lernchance“ (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, S. 213) und als „resource for teaching“ (He, 2012, S. 13) anzusehen. Durch den noch immer vorherrschenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) an den Schulen sind diese Phänomene jedoch noch kaum in den Fokus des päd-

gogischen Interesses gerückt. Kropp stellt fest, dass „diese Ressourcen im schulischen Alltag oftmals nicht oder nur in sehr reduziertem Umfang aktiviert werden, da Sprachkontakt- und Transferphänomene weiterhin pathologisiert und bekämpft [werden]“ (Kropp, 2017, S. 112). Die Analyse von Schreibprodukten in zwei Sprachen könnte auch diese Phänomene für die Lehrkräfte sichtbar machen und sie möglicherweise darin unterstützen, den vorherrschend monolingualen und defizitären Blick auf die Sprachkompetenzen der Schüler\*innen zu durchbrechen.

## Entstehungshintergründe, Aufbau und Durchführung von ELA

Die Erstellung von ELA wurde durch die Freudenberg-Stiftung in einem Kooperationsprojekt mit der Universität Wien gefördert und an der Universität Hamburg entwickelt. Ausgehend von einer ressourcenorientierten Perspektive, die auf sprachliche Fähigkeiten der Kinder fokussiert, sollen Einblicke in die literarischen Potenziale und das Können bilingualer Schüler\*innen unter Nutzung ihrer „Bildungszweisprachigkeit“ (Dirim, Döll & Neumann, 2011, S. 156) gewonnen werden, um die schriftsprachliche Förderung an diesen Ergebnissen zu orientieren (Atmaca et al., 2023, S. 5). Der Literalitätsbegriff in ELA stellt nach Riedner und Dobstadt (2016) die Kreativität des Schreibens ins Zentrum: Sprachen ändern sich ständig, daher werden die Schreibproben nicht nur nach standardsprachlichen Normen ausgewertet, sondern die gesamte Breite sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten miteinbezogen. Bei der Entwicklung von Literalität spielen unterschiedliche Phänomene eine Rolle: So ist z. B. der Begriff der Sprachigkeit (Dorostkar, 2014) sehr wesentlich: Damit sind alle denkbaren Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung gemeint. Die Sprachen bilingualer Sprecher\*innen werden als zusammengehörend angesehen, sie gehen ineinander über und es ist nicht immer sinnvoll, sie unterscheiden zu wollen. Wenn Sprachen miteinander in Kontakt stehen, kommt es zu Sprachkontaktphänomenen wie z. B. Code-Switching, welche ebenso im Analyseinstrument ELA Berücksichtigung finden. Genauso sind innersprachliche Variationen, die aus dialektalen, soziolektalen, standardsprachlichen und weiteren Phänomenen bestehen können, von Interesse. Mehrsprachige Erwerbsverläufe lassen sich schwer an einer Norm messen, sind sie doch von ganz unterschiedlichen Faktoren wie Input in den jeweiligen Sprachen, Lernmotivation, Alter, Zeit, Prestige der Sprachen usw. abhängig und dadurch im Verlauf ganz verschieden (Bucheli, 2018): Die Erstellung individueller, bilingualer Sprachprofile, wie sie in Form von ELA möglich ist, kommen diesem Umstand entgegen. Im Verfahren geht es um *Aktivität* im Gegensatz zu *Kompetenz*: Die Schreibproben stellen eine Momentaufnahme der Literalität und Kreativität der Kinder dar. „Die Perspektive der Aktivität [...] verweist darauf, dass das Schreiben der Kinder als Suche nach adäquaten Formulierungen im Moment des Schreibens zu betrachten ist und damit einen spezifischen Ausschnitt ihres sprachlichen Wissens und Könnens darstellt.“ (Dirim, 2022, S. 2) Diese Perspektive kommt aus der

konversationsanalytischen Theorie (vgl. Auer, 1999 zitiert nach Dirim, 2022). Bei der spontanen Textproduktion der Kinder wird nur ein spezifischer Ausschnitt des kindlichen Sprachwissens und -könnens, ihrer Literalität und Kreativität eingefangen.

Für die Erfassung literaler Aktivitäten schreiben Schüler\*innen in einem Abstand von mehreren Wochen zwei Texte in jeweils einer Sprache zu dem vorgegebenen Situationsbild, welches aus dem Kinderbuch von Serena Romanelli „Kleiner Dodo, was spielst du?“, illustriert von Hans de Beer (Romanelli & de Beer, 1995, S. 11) stammt. Initiiert wird ein offener Schreibimpuls auf Türkisch: „Resme bakıp orada olanları yaz“ bzw. auf Ukrainisch: „Подивись на малюнок та напиши, що там відбувається“ und auf Deutsch: „Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert“ (Atmaca et al., 2023, S. 7). Im Anschluss werden die Texte in den zwei Sprachen auf lexikalische, morphologisch-syntaktische und textuelle Aktivitäten hin untersucht. Ein vorgegebener Auswertungsbogen mit Beispielen unterstützt die Lehrpersonen bei der Auswertung.

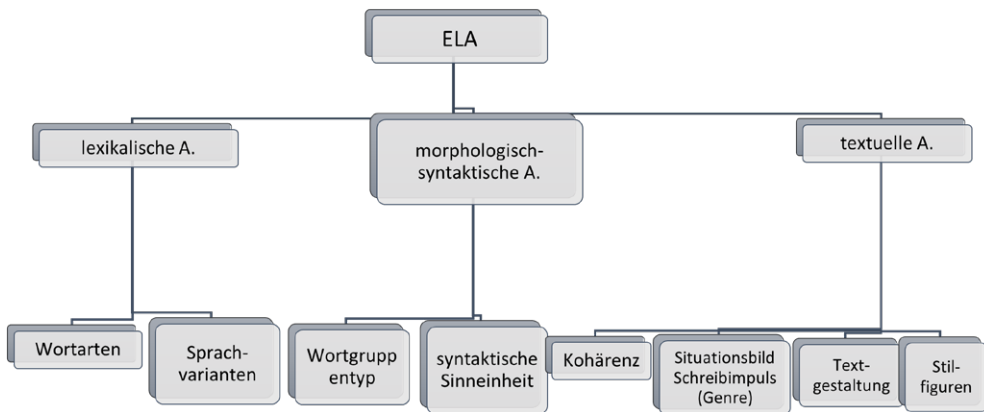


Abb. 1: Aufbau des Instruments (Atmaca et al., 2023)

## Erfassung früher literaler Aktivitäten im Ukrainischen und Deutschen: Datenauswertung

Die ersten Daten wurden im Juni 2022 an drei Volksschulen in Wien erhoben. An den Schreibproben haben Schüler\*innen mit L1 Ukrainisch teilgenommen, die im März 2022 in Neu-in-Wien-Klassen aufgenommen wurden (Vasylychenko, 2023, S. 65). Die Schüler\*innen schrieben zwei Texte, in der L1 und auf Deutsch. Die Schreibproben in den verschiedenen Sprachen fanden nicht an einem Tag, sondern mit einer Woche Abstand statt, damit sich die Schüler\*innen wieder neu auf das Bild als Schreibanlass einlassen konnten. Jedes Mal wurde das gleiche Bild als Schreibanlass genommen und derselbe Schreibimpuls in der jeweiligen Sprache formuliert. Ein Situationsbild sollte die Fantasie der Kinder anregen und ein kreativer Schreibprozess initiiert werden.

Da die Texte von sieben- bis neunjährigen Volksschulkindern stammen, können noch keine vollständig ausgebauten Texte erwartet werden. Sie entsprechen also nicht immer standardsprachlichen Konventionen. Die Schreibprodukte sind aber in der Arbeitstradition von Hans H. Reich (Reich et al., 2002) aus einer ressourcenorientierten Perspektive wahrzunehmen. „Wenn Fehler nicht als Defizite betrachtet werden, sondern als Lernfortschritte im Prozess der Aneignung, fällt es leichter, die Aufmerksamkeit auf das Können zu richten“ (Dehn, 2005, S. 78).

Nachdem die Schreibproben erhoben worden waren, wurden die Texte im Auswertungsbogen in die Spalte Schreibprobe übertragen, wobei keine Korrekturen oder Änderungen am Text vorgenommen werden. Falls es Wörter geben sollte, die aufgrund der Schreibweise schwer zu bestimmen sind, können mögliche Erklärungen in der Spalte Notizen vermerkt werden.

Die Schreibproben, die im Juni 2022 gesammelt und ausgewertet wurden, ließen für die Stichprobe folgende Schlussfolgerungen zu: Die Ausdrucksfähigkeit in der Familiensprache ist bei den meisten Schüler\*innen kreativer. Dementsprechend kommen vielfältigere sprachliche Mittel zum Einsatz. Es ließ sich ein Zusammenhang zwischen der Verwendung verschiedener Verben mit dem Grad der Beherrschung des Deutschen verfolgen: Je weniger das Kind eine Sprache beherrscht, desto seltener kamen Verben vor (Vasylychenko, 2023). Diese Tatsache stimmt mit dem Forschungsergebnis von Apeltauer überein, dass die Verben ein aussagekräftiger Indikator zur Analyse des Sprachstands sind (Apeltauer, 1998). Die Anzahl der Nomen und der Adjektive ist dagegen hoch. Laut ELA-Handreichung transportieren die Nomen die Inhalte einer sprachlichen Äußerung, während die Adjektive die Aufgabe haben, Nomen und Verben zu spezifizieren (Atmaca et al., 2023, S. 10). Die im Text vorkommenden Wörter werden in die entsprechende Wortart-Spalte eingetragen, ohne dabei die Schreibweise der Schüler\*innen zu verändern. In die Spalte „Sprachkontaktvariante“ sind solche Wörter einzutragen, die von einer anderen Sprache beeinflusst sind. In den auf Ukrainisch verfassten Schreibproben kamen oft Wörter vor,

die Elemente der ukrainischen und russischen Sprache verbinden. Diese Mischsprache wird Surzhyk genannt. Die auf Deutsch geschriebenen Texte sind kürzer und durch eine einfachere Struktur charakterisiert. Da den Kindern manche Vokabeln fehlen, werden sie durch Wörter aus dem Ukrainischen oder Englischen ersetzt, den Tieren, deren Namen auf Deutsch nicht bekannt sind, werden Vornamen gegeben (vgl. Tab. 1). Wie viel Potenzial das Kind jedoch auch für das Deutsche besitzt, ist aus seinem Text, der in der Familiensprache verfasst wurde, zu erschließen.

Zeile	Schreibprobe (Deutsch)	ggf. Notizen/Anmerkungen
1	In der Wald theater. Auf dem	<p>In diesem Text können Merkmale von Code-Switching festgestellt werden. Das Wort „Theater“ wird wie im Englischen klein geschrieben. Das deutsche Wort „Geige“ wird durch das ukrainische „на скрипці“ ersetzt. Die Satzposition des Prädikats im 2. Satz sowie das Fehlen des Artikels vor dem Substantiv „Wald“ kann als Einfluss der Familiensprache auf die deutsche Sprache erklärt werden.</p> <p>In der 4. Zeile ist der Einfluss des Englischen sichtbar: „mouth“ statt „Mund“, „blume“ kleingeschrieben, Genitivkonstruktion.</p> <p>Mit „Nasekorn“ ist das Nashorn gemeint.</p>
2	Baum der Affe spile на скрипці	
3	Wald ist sehr grün.	
4	In der Tigers mouth blume.	
5	Nasekorn frisst Gras.	
Zeile	Schreibprobe (Ukrainisch)	<i>Die Übersetzung ins Deutsche erfolgte direkt mit Einbeziehung der sprachlichen Besonderheiten.</i>
1	В лісі почалась вистава. Мавпа на	<p><i>Im Wald hat ein Konzert begonnen. Der Affe steht auf einem Baumstamm und spielt Geige. Der Leopard ist in der Hauptrolle. Das Nashorn kaut Gras. Die Mäuschen haben die besten Plätze! Auf dem Kopf des Nashorns. Ein anderer Affe ist vor Kurzem aufgestanden und überlegt sich, was mit seinem Haus passiert ist. Der Pfau kam soeben, um mit seinen schönen Federn zu prahlen. Zufällig ist er Schauspieler geworden! Der Ameisenbär starrt wie gebannt auf den Affen. Ein unbekannter Papagei schaut aus dem Gras heraus. Er ist auch ein Zuschauer. Solche Ereignisse haben heute im Wald stattgefunden.</i></p>
2	колоді грає на скрипці. Леопард в	
3	голівній ролі. Носоріг жує траву. У мишок	
4	найкра- щі місця! На голові носорога. Інша	
5	мавпа тільки встала й думає що сталося з	
6	її будинком. Павлін тільки прийшов	
7	похизу- ватися своїми красивими пір'їнами.	
8	І випадково став актором! Мурахойд	
9	за- чаровано дивиться на мавпу. Невідомий	
10	папуга визирає з трави. Він теж	
11	глядач. Ось такі події сьогодні відбувалися	
	в лісі!	

Tab. 1: Schreibproben auf Deutsch und Ukrainisch (Daten von einem Kind)

In dem oben angeführten Beispiel traute sich die Schülerin beim Verfassen eines kurzen Texts auf Deutsch zwischen drei Sprachen (Deutsch, Ukrainisch und Englisch) zu switchen und bleibt auf solche Weise nicht sprachlos in der Bildungssprache Deutsch, die sie noch nicht gut kann. Das Analyseinstrument ELA ermöglicht solche mehrsprachigen Sprachverwendungen und damit einen Zugang zu kindlichen Vorstellungs- und Schreibwelten. Dadurch werden sprachliche bzw. literale Potenziale sichtbar, welche oft in den in der Familiensprache verfassten Texten versteckt bleiben. Dieses Gefühl, „sprachlich wirksam zu werden [...] ist ein enormer Motor zum weiteren Ausbau von Sprachfähigkeiten, von dem die Entwicklung der deutschen Sprache in hohem Maße profitiert“ (Plutzar, 2021, S. 98). Aus den Daten wird ersichtlich, dass alle sprachlichen Mittel, über die die Kinder verfügen, von ihnen fürs Verfassen von Texten in den einzelnen Sprachen genutzt werden. Dies liegt an dem Sprachkontakt, der die Sprachaneignung der Kinder begleitet.

Dieser Prozess könnte als eine Form des Translanguaging bezeichnet werden. Damit ist die kreative Nutzung aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen durch mehrsprachige Individuen für die Kommunikation, ohne Berücksichtigung des Konstrukts von Sprachgrenzen gemeint (Garcia & Wei, 2014; Becker, 2016). Dabei können sowohl Code-Switching, Code-Mixing und Transfer als auch hybride Formen (z. B. Surzhyk – Bezeichnung für das ukrainisch-russische Sprachkontaktphänomen) produziert werden. Als pädagogische Strategie ermöglicht Translanguaging mehrsprachigen Schüler\*innen, bei ihren Lernprozessen offen ihre sprachlichen Repertoires zu nutzen und so sowohl fachliche Kompetenzen wie ihr sprachliches Repertoire weiterzuentwickeln (Plutzar, 2021, S. 97). Krumm weist auf Folgendes hin: Wenn man mehrsprachige „Menschen [...] in nur einer ihrer Sprachen prüft, so ergibt sich ein falsches Bild von deren jeweiliger Sprachfähigkeit, denn dann sieht man ja nur einen kleinen Ausschnitt“ (Krumm, 2022, S. 36). Wenn die beiden von einer Schülerin produzierten Texte verglichen werden, ist zu sehen, dass komplexere grammatische Strukturen und ein vielfältigerer Gebrauch von Wortarten in dem in der L1 verfassten Text vorkommen. Der Text auf Ukrainisch geht stärker ins Detail, mit viel mehr Emotionen und Fantasie. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Figuren und Aspekte, die über das Situationsbild hinausgehen, fast ausschließlich in den in der L1 verfassten Texten vorkommen (vgl. Tab. 2).



Figuren und Aspekte des Situationsbildes	Figuren und Aspekte über das Situationsbild hinausgehend
Deutsch	Deutsch
<p>Sommer                      Dschungel                      Bäume                      Palmen                      rechts und links                      Tiere: Leopard, Kleiner Affe, Tapir, Nashorn,                      Vogel und Pfau                      Gras                      hinten                      vorne                      Vogel                      Tag                      keine Nacht                      grün und schön</p>	-
Ukrainisch	Ukrainisch
<p>Мавпа (der Affe)                      ліс (der Wald)                      скрипка (die Geige)                      звірі (die Tiere)                      дерево (der Baum)                      носоріг (das Nashorn)                      трава (das Gras)                      павич (der Pfau)                      моровід (der Ameisenbär)                      пантера (der Panther)                      ліани (die Lianen)                      роза (die Rose)</p>	<p>Концерт (das Konzert)                      центр лісу (die Waldmitte)                      сцена (die Bühne)                      подобається музика (die Musik gefällt)                      туман (der Nebel)                      Він був дуже сірий і не давав звірям побачити як грає маленьке мавпенятко. <i>(Er war sehr grau und ließ die Tiere nicht sehen, wie das kleine Äffchen spielte.)</i>                      Всі звірі насолоджуються концертом маленького мавпенятки. <i>(Die Tiere genießen das Konzert des kleinen Äffchens.)</i>                      мрія (der Traum)                      коли він виросте пійти музичного коледжу <i>(wenn er/der Affe erwachsen wird, geht er in die Musikschule)</i>                      після того як він все вивче він відкриє свою музичну школу, і буде вчити інших звірят грати на скрипці. <i>(Nachdem er alles gelernt hat, gründet er seine eigene Musikschule und wird den anderen Tieren das Geigenspiel beibringen)</i>                      і (всі) вже хотіли записатися в музичну школу маленького мавпенятки. <i>(und (alle) wollten sich schon zur Musikschule des kleinen Äffchens anmelden.)</i></p>

Tab. 2: Umgang mit dem Situationsbild. Die Daten stammen von einem Kind. Die Schreibweisen sowie die Interpunktion wurden unverändert übernommen.

So wurde während des Auswertungsprozesses klar, dass zwischen der realisierten Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und der potenziell vorhandenen Ausdrucksfähigkeit, die in den auf Ukrainisch verfassten Texten zum Ausdruck kommt, Diskrepanzen vorhanden sind (Vasylychenko, 2023). Wenn die Stärken und Schwächen des Schulkindes beim Schreiben eines Textes festgestellt werden, kann ein Sprachprofil des Kindes erstellt werden. Somit können Vorschläge für die Förderung des Kindes sowohl im DaZ- als auch im erstsprachlichen Unterricht gemacht werden.

Die Auswertung der Schreibproben von Schüler\*innen in dieser Stichprobe zeigt also, dass ELA das Potenzial dazu hat, mehrsprachige literale Kompetenzen sichtbar zu machen, was ein Ausgangspunkt weiterer sprachlicher Förderung sein kann. Die Beschäftigung mit dem Analyseinstrument selbst trägt möglicherweise bereits zur Bewusstseinsbildung seitens der Lehrkräfte bei.

## **ELA in der Praxis – die Rückmeldungen der Lehrkräfte**

Die Lehrpersonen, die an ELA-Fortbildungen an der PH Wien teilnahmen, führten das Analyseverfahren ELA durch, erhoben Daten und werteten diese aus. Anhand der Schreibproben versuchten sie, Sprachprofile zu erstellen, um darauf aufbauend Sprachfördivorschläge abzuleiten. Anschließend meldeten sie zurück, wie sie den Prozess der Erhebung erlebten, welchen Stolpersteinen sie begegneten und welche Änderungsvorschläge sie haben. Da der Einsatz von ELA u. a. davon abhängig ist, ob und wie Lehrkräfte die Erhebung einsetzen, soll an dieser Stelle ein Einblick in diese Rückmeldungen gegeben werden, um daraus Rückschlüsse für weitere Schritte zur Implementierung des Instruments zu ziehen.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Erhebung und ihrer Resultate lassen sich in folgende Kategorien einordnen.

1. Schwierigkeiten: Unter Schwierigkeiten, mit denen die Lehrkräfte konfrontiert waren, wurde darauf hingewiesen, dass es für die Datenerhebung nicht genug Zeit im Rahmen einer Unterrichtseinheit gebe. Darüber hinaus nahmen die Lehrkräfte eine fehlende Motivation der Schüler\*innen beim Lösen der Schreibaufgabe wahr sowie Angst, beim Schreiben auf Deutsch Fehler zu machen. Die Lehrkräfte bemerkten Schreibhemmungen bei Schüler\*innen, die sie darauf zurückführten, dass die Kinder diese Art von Aufgabe nicht gewöhnt sind.
2. Erzielte Ergebnisse: Die Lehrkräfte konnten feststellen, dass die Texte auf Deutsch viel kürzer als die in der L1 sind. Die auf Deutsch geschriebenen Sätze zeichneten sich durch eine einfachere Struktur und hohe Anzahl von Nomen aus. In den in der L1 geschriebenen Texten dagegen kamen viele Adjektive vor. Die Texte gingen viel stärker ins Detail und die Ausdrucksfähigkeit in der L1 wurde als viel kreativer bezeichnet.

Es wurde ein Zusammenhang zwischen dem deutschsprachigen Sprachniveau und der Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache festgestellt. Die Lehrkräfte stellten außerdem eine Übertragung ukrainischer Schreibkonventionen auf das Deutsche fest, was z. B. in auf Deutsch geschriebenen Texten mit fürs Ukrainische typischen Satzstrukturen (z. B. Satzstellung) sowie orthografischen Besonderheiten (z. B. Groß- bzw. Kleinschreibung) zum Ausdruck kommt.

3. Verbesserungsvorschläge: Da sich die Analyse der spontan initiierten schriftsprachlichen Aktivitäten in vielen Bereichen, die auch in mehrere Kategorien eingeteilt sind, vollzieht, wünschen sich die Lehrkräfte einen zusätzlichen Anhang mit einer detaillierteren Beschreibung der entsprechenden Analysekatogorien mit Beispielen. Darüber hinaus finden die Lehrkräfte einen Auswertungsbogen mit all den zu analysierenden Bereichen auf einer Seite platziert viel übersichtlicher und praktischer.

Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass die Erhebung der Schreibproben eine Herausforderung war. Die Lehrkräfte berichteten von Unsicherheiten der Schüler\*innen beim Umgang mit der Aufgabenstellung. Das könnte daran liegen, dass ihnen das Aufgabenformat, offen und in verschiedenen Sprachen zu einem Schreibimpuls zu schreiben, möglicherweise unbekannt ist. Als eine weitere Herausforderung wurde der Faktor Zeit genannt. Die Rückmeldungen zu den Resultaten zeigen, dass die Lehrkräfte erste Vergleiche zwischen den Schreibproben in den beiden Sprachen ziehen. Diese betreffen besonders die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie orthografische Ebene. Diese Ebenen sind den Lehrer\*innen scheinbar geläufiger als die textuellen, die in den Resultaten der Lehrkräfte kaum bis gar nicht berücksichtigt werden.

## **Zusammenfassung und Ausblick**

Welche Schlüsse lassen sich nun für den Einsatz von ELA in der schulischen Praxis ziehen?

Aufgrund bestehender theoretischer Annahmen zum mehrsprachigen Spracherwerb steht fest, dass es von großer Bedeutung ist, erstsprachliche Kompetenzen sowie mehrsprachige Praktiken wie z. B. Code-Switching positiv als sprachliches Repertoire von mehrsprachigen Schüler\*innen anzuerkennen. Folglich sind Instrumente gefragt, die dies konkretisieren und zum pädagogischen Interessensgegenstand erheben können. Die Analyseergebnisse auf Grundlage von ELA könnten in der schulischen Umsetzung eine Unterstützung dabei sein, die pädagogische Brille zu wechseln: und zwar weg von einem monolingual- und defizitorientierten Blick hin zu einem multilingual- und ressourcenorientierten.

Für die Lehrkräfte ergeben sich noch einige Herausforderungen beim Einsatz von ELA. Auf Basis der Rückmeldungen der Lehrkräfte können folgende Vorschläge für die Hand-

habung in der schulischen Praxis sowie für zukünftige Fortbildungsdurchgänge zu ELA formuliert werden:

- Die Lehrkräfte schilderten Schwierigkeiten der Schüler\*innen im Umgang mit der Aufgabenstellung. Hier müsste man die Erhebungssituation selbst noch genauer untersuchen bzw. individuelle Aspekte näher berücksichtigen, um diesen Eindruck zu bestätigen bzw. zu erklären: Wie reagieren die Schüler\*innen auf den Schreibauftrag? Welche Einstellungen haben die Schüler\*innen allgemein zum Schreiben in den verschiedenen Sprachen? Wie werden ähnliche Schreibaufgaben während des regulären Unterrichts bewältigt? Werden die Schüler\*innen im regulären Unterricht mit ähnlichen Schreibaufgaben konfrontiert?
- Um das Instrument in der schulischen Praxis zu verankern, brauchen Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit dem Erhebungsinstrument. Da die Auswertung, Interpretation und Reflexion sprachdiagnostischer Testergebnisse im pädagogischen und diagnostischen Handlungskontext komplex ist, ist die sorgfältige Einschulung der Lehrkräfte bei sprachdiagnostischen Verfahren ein wichtiger Gelingensfaktor (Montanari, 2013, S. 35).
- In der Fortbildung zeigte sich, dass sich die Auswertungen der Lehrkräfte hauptsächlich auf die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie orthografische Ebene bezog. Dass die textuellen Ebenen kaum bis gar nicht berücksichtigt wurden, ist ein Hinweis darauf, dass es weitere Einschulungen oder eine anderweitige Begleitung benötigt, damit die Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit dem Diagnosetool erwerben.
- Für zukünftige Fortbildungen könnten auch DaZ- bzw. Klassenlehrerinnen gewonnen werden, um die fächer- und sprachenübergreifende Zusammenarbeit stärker anzuregen. Auf jeden Fall ist eine Integration des Analyseverfahrens in zukünftigen Hochschullehrgängen „Erstsprachenunterricht: Sprachen unterrichten im Kontext von Migration“ für Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts an der PH Wien vorgesehen.
- Für den Einsatz an den Schulen müssen zeitliche Ressourcen in der Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. Außerdem ist für die Auswertung und Interpretation Zeit einzuplanen. Das gelingt vermutlich am besten, wenn die Erhebung vonseiten der Schulleitung und dem Kollegium unterstützt und mitgetragen wird und nicht nur im individuellen Ermessen einzelner Lehrkräfte liegt. Durch eine Verankerung von ELA in standortbezogenen Sprachförderkonzepten ließe sich ELA als fixer Bestandteil der Erst- und Zweitsprachförderung für Schüler\*innen im Laufe des zweiten Schuljahres etablieren.

## Literatur

- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Erziehung für Babylon: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* (Bd. 22, S. 38–67). Schneider.
- Atmaca, B., Demir, Ö., Dirim, I., Lengyel, D., Perner, K. P., Savaş, A., Şentepe, M. O. & Vasylychenko O. (2023). Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA. Dokument 5. In *ELA – Erfassung früher literaler Aktivitäten: Ukrainisch, Türkisch, Russisch, Deutsch*. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:2048840/preview>
- Auer, P. (1999). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Max Niemeyer.
- Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland – Türkei. In A. Küppers, B. Pusch & U. Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35–52). Springer.
- Bucheli, S. (2018). Sprachliche Diagnostik mehrsprachiger Kinder aus sprachtherapeutischer Perspektive. Universität Duisburg-Essen (Hrsg.), *ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. <http://hdl.handle.net/11654/26545>
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Dehn, M. (2005). Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 75–80). Waxmann. [https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1909/pdf/Dehn\\_2005\\_Statement\\_D.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1909/pdf/Dehn_2005_Statement_D.pdf)
- Dirim, İ. (2022). „Musik im Dschungel“ – „Kaplan gül yiyor“. *ELA – Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität*. [https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user\\_upload/Wissen/final\\_Dirim\\_ELA\\_Deutsch\\_2022.pdf](https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user_upload/Wissen/final_Dirim_ELA_Deutsch_2022.pdf)
- Dirim, İ., Döll, M. & Neumann, U. (2011). Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In L. M. Eichinger et al. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 129–156). Narr.
- Dorostkar, N. (2014). (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. V&R unipress.
- Döll, M. & Dirim, I. (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachstandsdiagnostik. In S. Fürstenau & M. Gommola (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 153–167). VS Verlag.
- Döll, M., Fröhlich, L. & Dirim, I. (2014). Sprachdiagnostik in Österreich. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. CM-Beiträge zur Lehrerforschung* (Bd. II, S. 61–79). Eötvös-József-Collegium.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–75). BMBF.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Göbel, K., Gantefort, C. & Ehmke, T. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H. J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (S. 219–232). Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gumperz, J. J. (1964). *Linguistic and Social Interaction in Two Communities*. *American Anthropologist*, 66, 137–153.
- He, A. E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. In *Multilingual Education*, 2(1). <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1>

- House, J. (2004). Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 62–68). Narr.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur!: Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209–229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107–130). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40299>
- Krumm, H.-J. (2022). Mehrsprachigkeit als Teil unserer Identität. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *Fokus Mehrsprachigkeit: 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 30–45). ÖGB Verlag.
- Montanari, E. (2013). Sprach(en)diagnostik in Elementar- und Primarstufe. In J. Fay (Hrsg.), *(Schrift-) Sprachdiagnostik heute. Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich* (S. 25–44). Schneider.
- Plutzar, V. (2021). Die Schule als sprachlich ‚sicherer Ort‘ im Kontext von Migration und Flucht. In T. Krobath, D. Lindner & S. Scherf (Hrsg.), *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung* (Bd. 22, S. 85–101). LIT Verlag.
- Reich, H., Roth, H.-J., Dirim, I., Jörgensen, J. N., List, G., Neumann, U., Siebert-Ott, G., Steinmüller, U., Teunissen, F., Vallen, T. & Wurnig, V. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Forschungsdokumentation Förmig. Behörde für Bildung, Sport*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf>
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2016). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- Romanelli, S. & de Beer, H. (1995). *Kleiner Dodo, was spielst du?* NordSüd Verlag.
- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 59–74). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:1893>
- Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs & L. Höfler (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022. Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der Themenwoche „Krieg in der Ukraine – Perspektiven der Wissenschaft“* (S. 60–73). Universität Leipzig. <https://doi.org/10.36730/2023.1.buk>
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalihoğlu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*. Universität Duisburg-Essen (Hrsg.), ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer\\_maahs\\_triulzi\\_hacisalihoglu\\_linguistik\\_praxis.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf)